УНІВЕРСИТЕТ «УКРАЇНА»

ОСВІТА РЕГІОНУ

• Політологія • Психологія • Комунікації

Український науковий журнал
Виходить 4 рази на рік
Заснований у грудні 2005 року

№ 3 (33), 2013

Київ
Університет «Україна»
2013

Засновники: Університет «Україна»
Всеукраїнська асоціація політичних наук

Редакційна колегія:

Андрущенко Віктор Петрович, доктор філософських наук, професор
Андрусишин Богдан Іванович, доктор історичних наук, професор
Бабкіна Ольга Володимирівна, доктор політичних наук, професор
Бакіров Віль Савбанович, доктор соціологічних наук, професор
Бебик Валерій Михайлович, доктор політичних, кандидат психологічних наук, професор,
головний редактор журналу:
http://www.facebook.com/profile.php?id=100004135000547
e-mail: vbebyk@ukr.net
Бедь Віктор Васильович, доктор юридичних та богословських наук, професор
Бондаренко Віктор Дмитрович, доктор філософських наук, професор
Бортніков Валерій Іванович, доктор політичних наук, професор
Бурдяк Віра Іванівна, доктор політичних наук, професор
Воронкова Валентина Григорівна, доктор філософських наук, професор
Галунько Валентин Васильович, доктор юридичних наук, доцент
Горбатенко Володимир Павлович, доктор політичних наук, професор
Губерський Леонід Васильович, доктор філософських наук, професор
Денисенко Валерій Миколайович, доктор політичних наук, професор
Євтух Микола Борисович, доктор педагогічних наук, професор
Ільганаєва Валентина Олександрівна, доктор історичних наук, професор
Карпенко Віталій Опанасович, кандидат філологічних наук, професор
Клименко Віктор Васильович, доктор психологічних наук, професор
Кокун Олег Матвійович, доктор психологічних наук, професор
Королько Валентин Григорович, доктор філософських наук, професор
Кремень Василь Григорович, доктор філософських наук, професор
Круглашов Олександр Миколайович, доктор політичних наук, професор
Кудряченко Андрій Іванович, доктор історичних наук, професор
Куйбіда Василь Степанович, доктор наук з державного управління, професор
Луговий Володимир Іларіонович, доктор педагогічних наук, професор
Макар Юрій Іванович, доктор історичних наук, професор
Макаренко Євгенія Анатоліївна, доктор політичних наук, професор
Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор
Малхазов Олександр Ромуальдович, доктор психологічних наук, професор
Олефір Віктор Іванович, доктор юридичних наук, професор
Пилипчук Володимир Григорович, доктор юридичних наук. професор
Примуш Микола Васильович, доктор політичних наук, професор
Півнева Любов Миколаївна, доктор політичних наук, професор
Поліщук Ігор Олексійович, доктор політичних наук, професор
Помикало Войцех, доктор педагогічних, кандидат філософських, професор
Різун Володимир Володимирович, доктор філологічних наук, професор
Серажим Катерина Степанівна, доктор філологічних наук, професор
Сіленко Алла Олексіївна, доктор політичних наук, професор
Сидоренко Наталія Миколаївна, доктор філологічних наук, професор
Таланчук Петро Михайлович, доктор технічних наук, професор,
голова редакційної ради журналу
Ткач Олег Іванович, доктор політичних наук, професор
Токовенко Олександр Сергійович, доктор філософських наук, професор
Томчук Михайло Іванович, доктор психологічних наук, професор
Халамендик Вікторія Борисівна, доктор філософських наук, доцент
Холод Олександр Михайлович, доктор філологічних наук, професор
Цвих Володимир Федорович, доктор політичних наук, професор
Шайгородський Юрій Жанович, доктор політичних, кандидат психологічних наук
Шергін Сергій Олександрович, доктор політичних наук, професор
Щедрова Галина Петрівна, доктор політичних наук, професор

© Університет «Україна»

ЗМІСТ

Розділ I
УКРАЇНСЬКА ЦИВІЛІЗАЦІЯ

Василь Куйбіда
Мислити раціонально, діяти як переможці. Втілення ідей М. Міхновського в державотворення сучасної України.....10

Розділ II
ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ПОЛІТИЧНОЇ НАУКИ

Ігор Бегей
Періодизація історії та теорії лівого руху в Україні.....14

Михайло Давиденко
Ідея федералізму в політичних поглядах М. Грушевського.....21

Анна Стичинська
Співвідношення політики і прав людини.....25

Розділ III
ПОЛІТИЧНІ ІНСТИТУТИ І ПРОЦЕСИ

Олег Долженков
Передумови авторитарної еволюції інституту президентства на пострадянському просторії.....30

Ольга Алаликіна
Концептуалізація ідеї державності як основа діяльності політичних еліт.....36

Микола Палінчак
Методологічні підходи зарубіжних дослідників до вивчення державно-церковних відносин в Україні.....40

Наталія Подвірна
Вето-гравці як центри прийняття владних рішень в Україні: особливості 2007–2012 рр.....44

Розділ IV
ПОЛІТИЧНА КУЛЬТУРА ТА ІДЕОЛОГІЯ

Катерина Меркотан
Ідеологічні метаморфози нового парламенту.....51

Ольга Анісімович-Шевчук
Роль етнотуризму у формуванні політичної культури українського суспільства.....56

Розділ V
ПОЛІТИЧНА ПРАКСЕОЛОГІЯ

Ірина Мельник
Участь громадян України у роботі виборчих комісій під час виборів до Верховної Ради України.....60

Світлана Невмержицька
Соціально-психологічні відмінності молоді з різним рівнем досвіду участі в масових політичних заходах.....65

Розділ VI
ПОЛІТИЧНІ ПРОБЛЕМИ МІЖНАРОДНИХ СИСТЕМ ГЛОБАЛЬНОГО ТА РЕГІОНАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Сергій Байрак
Політична участь громадян Республіки Польща на рівні місцевого самоврядування.....70

Сергій Таран
Регіоналізм та політична стабільність в Україні.....76

Розділ VII
ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ КОМУНІКАЦІЇ

Євген Цимбаленко
Конвергенція мас-медіа і медіакомунікацій.....81

Володимир Гвоздєв
Інтернет і криза газет: реалії та прогнози.....86

Розділ VIII
ЖУРНАЛІСТИКА

Елліна Циховська
Реляція «Фемінність-маскулінність» у реаліті-шоу «Холостяк».....91

Роман Базака
Преса Кіровоградської області (1874–1921 рр.): типологічний аналіз.....95

Розділ IX
РЕКЛАМА

Валентина Бабіна
Роль політичної реклами у виборчих кампаніях.....100

Розділ X
ВИДАВНИЧА СПРАВА, ВІДЕО- ТА АУДІОЗАПИС

Віктор Шпак
Історія створення та функціонування
громадянських організацій України у видавничій сфер.....105

Юрій Бондар
Видавнича продукція як засіб політичної боротьби
(на прикладі парламентських виборів в Україні 2012 року).....110

Павло Салига
Спільні тенденції у видавництві українських та світових езинів
політично-маргінальної тематики.....119

Розділ XI
ПРИКЛАДНІ СОЦІАЛЬНІ КОМУНІКАЦІЇ

Гліб Семенюк
«Противсіхи» і «Фофудія» як питомо українські медіавіруси.....125

Юлія Шафаренко
Оціночні дослідження у паблік рилейшнз.....132

Розділ XII
ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Мирослава Садова
Психологічні передумови вивчення відповідальності особистості
з точки зору цілісно-функціонального підходу.....136

Марія Петренко
Діагностика просоціальної поведінки у вітчизняній та зарубіжній психології.....141

Олена Штепа
Психологічна ресурсність як чинник
особистісного саморозвитку студентів-психологів.....144

Богдана Щербатюк
Проблеми інтегративної теорії і шляхи розвитку сучасної гуманістичної психотерапії.....149

Олександра Хлівна
Вибір кольору як засіб психодіагностики та психокорекції емоційного стану особистості.....154

Розділ XIII
ЧОЛОВІЧА І ЖІНОЧА ПСИХОЛОГІЯ

Оксана Кікінежді
Гендерно-освітні технології як психолого-педагогічний супровід
статевої соціалізації особистості.....158

Ірина Шульга
Формування здоров'язбережувальних компетенцій у молодших школярів: гендерний підхід.....164

Розділ XIV
ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Лідія Кузнєцова
Зниження деструктивного впливу фрустрації
на особистісний розвиток підлітків-акцентуантів.....168

Анастасія Шейко
Психологічна стійкість юнацтва у критичній ситуації.....173

Світлана Шпак
Динаміка вираженості особистісних чинників поведінки
у конфліктних ситуаціях в молодшому шкільному віці.....178

Ганна Мікляєва
Рольовий підхід у психокорекції емоційної сфери молодших школярів.....182

Юлія Тимош
Розвиток когнітивної складової моральної свідомості у молодшому шкільному віці.....186

Михайло Чуносов
Профілактика делінквентної поведінки неповнолітніх
як перспективний напрям наукових досліджень.....190

Любов Нечипорук
Віктимогенність шкільного середовища як чинник соціальної дезадаптації особистості.....194

Антоній Мельник, Світлана Чагарна
Тривожність як емоційна реакція на ситуацію випробування
у дітей з мовленнєвими порушеннями.....198

Оксана Соловей
Мультидисциплінарний підхід до психологічного супроводу дітей
з гіперактивним розкладом та дефіцитом уваги.....202

Розділ XV
ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Наталія Хупавцева
Проблема креативності особистості та механізми її прояву.....207

Іван Крупник
Батьківська модель родини в аспекті її впливу
на формування уявлень про майбутнє сімейне життя.....212

Алла Литвинчук
Екологічна свідомість та самосвідомість як предмет наукового дослідження.....217

Ганна Меднікова
Особливості взаємозв'язку та взаємовпливу
особистісної саморегуляції студентів та їхнього ставлення до себе.....222

Тетяна Прокопович
Градації вираження емоційної стабільності у студентів творчих спеціальностей.....228

Василь Мойсеюк
Проблема професійного вигорання в соціально-педагогічній роботі.....234

Алла Мудрик
Особливості розвитку та прояву синдрому
емоційного вигорання у студентів-психологів.....238

Олена Резнікова
Особенности личностной регуляции совладающего поведения студентов.....242

Розділ XVI
МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Аркадій Коньков
Психологічне здоров'я як умова зародження і функціонування продуктивно-творчих цілей
розумової діяльності та пов'язаних з ними інтелектуальних почуттів.....247

Оксана Лукасевич
Тенденції та перспективи дослідження здорової особистості.....252

Віталія Шебанова
Корекція розладів харчової поведінки за екстернальним типом.....256

Розділ XVII
ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ

Ольга Царькова
Роль установок і очікувань у збереженні та підтримці психологічного здоров'я.....262

Світлана Якубовська
Методично-виховні уміння майбутніх кураторів вищих технічних навчальних закладів в контексті збереження психічного здоров'я студентів.....267

Галина Мазілова
Успіх та успішність як дескриптор здорової молодої особистості.....271

Любов Фощенко
Медико-соціальні аспекти репродуктивного здоров'я молоді, в тому числі сучасного студентства.....278

Надія Коцур, Лідія Товкун
Професійна підготовка майбутніх педагогів з питань збереження та зміцнення здоров'я школярів.....282

Лариса Коробка
Методичні засади соціально-психологічного дослідження ставлення до здоров'я осіб із різним рівнем психологічного тяжіння до бідності.....286

Розділ XVIII
СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Марія Кандиба
Соціально-психологічні фактори й механізми розвитку толерантності психолога в процесі його професійного становлення.....291

Лілія Король
Крос-культурні особливості толерантності української та канадської молоді.....296

Іван Матієшин
Спортивний перфекціонізм: теоритичні конструкти. Вивчення проблеми.....302

Виктория Назаревич
Аналіз вибору арт-матеріалів гондикапниками клієнтами у процесі психокорекції на навчальному етапі психологічної допомоги.....306

Олег Рудюк
Досвід застосування психотренінгових методів у практиці психологічної допомоги безробітній молоді.....312

Ольга Скляренко
Сучасні психологічні дослідження особистісних якостей службовів органів внутрішніх справ: теорія питання.....317

Розділ XIX
ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Тетяна Ціпан
Педагогічні основи функціонування дитячо-юнаьких обєднань.....321

Олена Ничипорук
Процесуальний компонент взаємодії батьків і педагогів з дітьми.....325

Галина Мешко, Олександр Мешко
Психолого-педагогічний тренінг як засіб гармонізації особистості майбутнього вчителя.....330

Наталія Старинська
Система психолого-педагогічного супроводу оптимізації самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.....336

Ірина Третякова
Дослідження відповідальності як чинника професійного самовдосконалення майбутніх педагогів.....341

Олена Ткаченко
Моделювання особистого досвіду клієнта психологічної консультації як умова системної підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності.....345

Інна Ногачевська
Особливості психологічної освіти студентів-словесників як умова формування їхнього професійного становлення.....350

Наталія Довгань
Аналіз результатів дослідження особливостей психологічної готовності вихователів до роботи з обдарованими дітьми.....355

Надія Левус, Оксана Леськів
Психологічні особливості життєвих цінностей старшокласників сільських та міських шкіл.....363

Розділ XX
ПЕДАГОГІКА

Наталія Савелюк
Особистісні ідеали у професійному становленні майбутніх педагогів.....371

Іванна Шаповал
Рефлексія індивідуально-стильових особливостей як детермінанта ефективності навчальної діяльності студентів.....377

Мирослава Чорній
Аналіз результатів експериментальної роботи з підготовки майбутніх учителів до формування міжособистісних взаємих в учнівському колективі підлітків.....383

Тетяна Малецька
Методичні умови формування хронологічних уявлень учнів 5–7 класів у процесі навчання історії.....389

Віра Курок, Борис Шевель
Історико-педагогічний аналіз понять «інженер-педагог» та «інженерно-педагогічна освіта».....394

Наталія Литвинова, Наталія Анан'єва
Визначення рівня готовності майбутніх інженерів-педагогів до проходження виробничої практики.....398

Світлана Резнік, Євгенія Воробйова
Забезпечення професійного зростання студентів в умовах інформаційного суспільства.....402

Тетяна Черніговець
Дозвілля як чинник формування культурного простору в дитячих будинках сімейного типу.....406

Розділ XXI
ПЕДАГОГІКА ІНОЗЕМНИХ МОВ

Сін Чжефу
Педагогічна підтримка іноземних студентів до навчання в українському.....410

Тетяна Василенко
Експериментальна перевірка ефективності методики формування
англомовної лексичної компетенції з письмового перекладу.....415

Олена Стуліка
Психолого-педагогічні чинники індивідуального творчого розвитку
майбутніх викладачів іноземної мови дошкільної ланки освіти.....421

Розділ XXII
ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ

Ольга Кочкурова
Гуманізація освіти як обов'язковий чинник становлення професійної ідентичності фахівця.....426

Оксана Лукомська
Проблеми якості економічної освіти в Україні та шляхи їх подолання.....431

Тетяна Кристопчук
Підготовка вчителів для роботи в системі інклюзивної освіти в країна ЄС.....436

Розділ XXIII
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ

Володимир Отрешко
Історичне підґрунтя українського державотворення.....441

Валентин Малиновський
Територіальна організація влади в українській
суспільно-політичній думці XIX — першої половини XX століття.....448

Розділ І
УКРАЇНСЬКА ЦИВІЛІЗАЦІЯ

МИСЛИТИ РАЦІОНАЛЬНО, ДІЯТИ ЯК ПЕРЕМОЖЦІ
Втілення ідей М. Міхновського в державотворення сучасної України

Василь Куйбіда, доктор наук з державного управління,
голова Народного руху України, професор кафедри суспільно-політичних наук,
глобалістики та соціальних комунікацій Університету «Україна»
УДК 351.858:323.112

У статті акцентовано увагу на актуальності творчої спадщини Миколи Міхновського для нинішнього покоління українців, висловлена думка про необхідність адаптувати основи його націоналізму до теорії сучасної національної демократії. Обґрунтовано чинники, що впливали на формування світогляду М. Міхновського. Розвінчано міф про наявність фашистського начала у виразі «Україна для українців», проголошеного М. Міхновським з метою привернути увагу світової спільноти до України та української проблеми.

Ключові слова: «Україна для українців», «Доктрина Монро», теорія «реальної політики», масова національна партія, українізація, філософія національного солідаризму.

В статье акцектировано внимание на актуальности творческого наследия Николая Михновского для нынешнего поколения украинцев, высказано мнение о необходимости адаптировать основы его теории национализма к теории современной национальной демократии. Обоснованы факторы, которые оказали влияние на формирование мировоззрения Н. Михновского. Развенчан миф о наличии фашистского начала в выражении «Украина для украинцев», провозглашенного Н. Михновским с целью привлечь внимание мирового сообщества к Украине и украинской проблеме.

Ключевые слова: «Украина для украинцев, «Доктрина Монро», теория «реальной политики», массовая национальная партия, украинизация, философия национального солидаризма.

The article focuses on the relevance of the oeuvre of Mykola Mikhnovsky for the current generation of Ukrainians and states the need to adapt the foundations of his theory of nationalism to the theory of modern national democracy. Factors, which influenced the formation of M. Mikhnovsky ideology, are justified in the article. It is demythologized, that there are fascist principles in the phrase «Ukraine is for Ukrainians», proclaimed in fact by M. Mikhnovsky in order to draw attention of international community to Ukraine and Ukrainian problem.

Key words: «Ukraine is for Ukrainians», «Monroe Doctrine», theory «realpolitik», massive national party, ukrainization, philosophy of national solidarity.

Політична максима Миколи Міхновського «Україна для українців» [1] стала «каменем спотикання» для багатьох науковців та політиків. Саме з неї наші вороги висновують тезу про Міхновського як предтечу нацистської ідеології в Європі. Саме вона обпікає лібералів своєю внутрішньою енергією безкомпромісності, змушує відсахуватися на безпечну відстань. Навіть деякі демократично налаштовані історики вдаються до обтічних формулювань свого ставлення до Міхновського. Все це, разом узяте, локалізує його творчу спадщину, залишаючи її на маргінесі політичної свідомості нації.

© В. Куйбіда, 2013

Якщо не звертати уваги на відверто українофобські теорії, то єдиним раціонально вмотивованим поясненням причин спотворення поглядів Миколи Міхновського є модернізація історичного пізнання — сприйняття ідей та подій початку XX ст.. крізь призму тоталітарних ідей та практик другої чверті XX ст. Ця хибна методологічна установка замість об'єктивного дослідження проблем вітчизняної історії породжує «ідеологічні чудовиська» і є однозначно антинауковою.

Щоб розкрити автентичний смисл фразеологізму «Україна для українців», нам потрібно поставити його в конкретно-історичний контекст. Передусім виявити, був він унікальним витвором Міхновського чи спробою вживити тогочасний світовий досвід у тогочасні українські реалії? На нашу думку, максима «Україна для українців» є адаптацією до українських умов відомого постулату «Америка для американців», — проголошеного Сполученими Штатами Америки у «Доктрині Монро» 1823 р. [2; 3; 4], у відповідь на наміри реакційного Священного союзу відновити панування Іспанської монархії над латиноамериканськими колоніями. Внаслідок реалізації цієї зовнішньополітичної стратегії американський континент був надовго закритий для експансії європейських імперій.

Одночасно варто зауважити, що «Доктрина Монро» також реалізовувала довготермінові економічні інтереси США, зокрема, захищала молоду несформовану американську економіку від продукції більшою мірою конкурентоспроможних європейських товаровиробників. Ця зовнішньополітична стратегія тривала до завершення формування американських ринків у 70-х роках XIX ст., коли вони почали виробляти надмір товарів. От тоді США переорієнтували свою політику від ізоляціонізму до агресивної зовнішньоекономічної діяльності [3].

Через антиколоніальну спрямованість «Доктрини Монро» проти реакційної зовнішньої політики Російської імперії (головного учасника Священного союзу), вона була достатньо знаною серед освіченої частини суспільства, особливо національних окраїн імперії. Адаптуючи її до українських проблем, Міхновський відштовхувався від тогочасних уявлень про США як демократичну, прогресивну спільноту, як певний зразок для майбутнього державного будівництва України. Власне традиція орієнтації на США серед прогресивної частини інтелігенції виникла задовго до Міхновського. Згадаймо хоча б слова Кобзаря:

...Коли
Ми діждемося Вашингтона
З новим і праведним законом?
А діждемось-таки колись [5].

Не забуваймо також, що перша організація, до якої входив Міхновський, називалася «Братство тарасівців» і була створена під безпосереднім впливом ідей Тараса Шевченка.

Застосувавши фразеологізм «Україна для українців» у вигляді політичного постулату Української народної партії, Міхновський як висококваліфікований знавець міжнародного права прагнув не лише досягнути максимальної внутрішньополітичної виразності української проблеми, а й поставити її в контекст світової боротьби прогресивного з реакційним, демократичного з авторитарним.

Для того щоб зрозуміти основи світогляду Миколи Міхновського, потрібно розглянути вплив на нього теорії «реальної політики» (Realpolitik), надзвичайно популярної в той час концепції міжнародних відносин.

Особливо виразно цей вплив проглядається у відзначеному вітчизняними істориками значному релятивізмі поглядів Міхновського [6].

Для увиразнення проблеми згадаймо один епізод із революційних подій 1917-го року, коли майбутній гетьман Павло Скоропадський зустрівся з двома офіцерами Богданівського полку Павелком і Лук'яновим, які, як згадує Скоропадський, справили на нього надзвичайно позитивне враження людей освічених і знаючих ціну слову. «Обидва, — продовжує гетьман, — виявилися помічниками Міхновського, якого обожнювали і вважали майбутнім українським Бісмарком. Що Міхновський людина не дурна, це вірно, але чому він мусить бути українським Бісмарком, — дивувався гетьман, — цього я не знаю» [7].

Колишньому царському генералу Скоропадському, далекому від національного життя українців, це порівняння було незрозумілим, а ось патріотично налаштованим українським офіцерам — і зрозумілим, і вмотивованим. Бісмарк був творцем нової німецької держави, що постала всупереч волі інших великих геополітичних гравців. Він зруйнував стару меттерніхівську систему міжнародних відносин і започаткував нову. Він був консерватором і противником ліберальної революції 1848 р., але «він також виявився першим керівником європейської країни, який ввів загальне виборче право для чоловіків, а також організував всеосяжну систему соціального забезпечення, що впродовж шістдесяти років не мала собі рівних у світі» [9].

Так, Бісмарк був одночасно і консерватором, і творцем нових прогресивних форм життя. У часи, коли більшість української інтелігенції була інфікована соціалістичними ідеями, що описували майбутній світ космополітичним і бездержавним, для українських націоналістів потрібен був альтернативний авторитетний орієнтир. Таким, у значній мірі, став Отто фон Бісмарк з концепцією «реальної політики». Realpolitik була політичною філософією, що на противагу утопічним уявленням соціалістів виставила засади крайнього реалізму: «силу», «національний інтерес», «деідеологізацію зовнішньої політики» тощо [9, 10].

«Правду знаємо, — говорив М. Міхновський, — сили не посідаємо, — як же здобути нам волю, щоб збудувати «свою хату»? Виробити «свою хату» можемо тільки тепер, коли Росія в революції стратила голову, бо коли вона опритомніє, то буде для нас пізно «свою хату» будувати, — стверджував він. — За цю «свою хату» доведеться боротись і, вірніше усього, доведеться боротися збройно. Це — неминучість! При такій невідкличній неминучості Московщина вже зараз є нашим ворогом, зрештою, двісті літ знаним. Тому залицяння наших демократів до Москви та їхні надії на «дружню» демократію «братнього» народу — не лише наївні, а просто дурні. Вони не знають, що право дає тільки сила!» [11].

Окрім цього, для освічених людей, а такими переважно були однодумці Міхновського, надзвичайно привабливою виглядала особистість Бісмарка. «Досягнення Бісмарка були настільки ж несподівані, як і його особистість, — відзначає Генрі Кіссінджер. — Будучи людиною «крові і заліза», він писав прозу виняткової простоти і витонченості, любив поезію і цитував у своєму щоденнику цілі сторінки з Байрона» [8].

Безсумнівно, що Міхновський захоплювався персоною Бісмарка. Захоплювався настільки, що навіть намагався йому особисто уподібнюватися. Якщо взяти світлину Бісмарка і пізнього Міхновського, то вони виглядають як два брати.

Ще один приклад, можливо, найконтраверсійніший: застосування Міхновським методології реальної політики до тогочасних українських проблем. Весною 1917 р. Микола Іванович приголомшив усіх соціалістів, запропонувавши не квапитися із проголошенням самостійності. Його співрозмовник Дмитро Антонович настільки розгубився від подібної пропозиції, що перепитав: «Це Ви, який все життя свідомо боровся за самостійність, зараз пропонуєте почекати?»

На відміну від соціалістів, у Міхновського ніколи не викликало сумнівів, як поведуть себе більшовики, коли отримають повноту влади. Тому він хотів не допустити їх до влади, пропонував тимчасовий союз із слабшим ворогом — Тимчасовим Урядом (щодо якого теж не було особливих ілюзій), для того, щоб використати безвладдя в Росії для згромадження «власної сили», бо «вони — москалі, — казав Міхновський, — просто розтопчуть нас».

Спираючись на документи, ці події добре описує і коментує відомий український історик Федір Турченко [12].

Описані вчинки Міхновського — зразок Realpolitik в чистому вигляді, коли оперують не утопічними ідеологічними категоріями «братства», «соціалізму», а постулатами «сили» і «відчуття міри». Це нагадує нам поведінку консерватора Бісмарка, який заради національної вигоди укладав угоди з ліберальними суб'єктами міжнародної політики, наприклад, під час війни 1866 р. підтримав революційну Італію проти консервативної Австрійської імперії.

Чи необхідні ідеї Миколи Міхновського сучасному національному рухові? Відповідь однозначна: так! Нам потрібно адаптувати основи його націоналізму до теорії сучасної національної демократії. Сьогодні, як і тоді, українцям потрібна: «Одна, Єдина, Неподільна, Самостійна, Вільна, Демократична Україна, Республіка робочих людей — це ідеал української людини, за здійснення якого ми повинні боротися, не шкодуючи свого життя» [13] .

По-друге, як і сто одинадцять років тому, в час заснування УНП, для українського суспільства сьогодні залишається надактуальною проблема розбудови масової національної партії, «бо сьогоднішня політична система України, незважаючи на її формальний плюралізм і показну виборність, наскрізь фальшива, в ній відсутня первинна ланка демократії: демократичні політичні партії. Замість них існують лише політичні структури, що обслуговують великий капітал. Олігархічні партії жорстко керовані «згори», в них відсутня головна ознака демократичних партій: виборність. Тут усі рішення приймаються невеликою групою олігархів, а вже згодом втілюються в життя партфункціонерами.

Олігархічна політична система характеризується зрощенням великого капіталу з політичною системою. Олігархічний капітал тяжіє до монополізації політичного і економічного життя країни.

Грубий визиск, відсутність конкуренції та розвитку, занепад освіти є обов'язковими супутніми явищами такої форми капіталізму. Завершиться такий тип управління країною її повним крахом» [14].

Щоб уникнути цього, нам необхідно негайно розбудувати масову національну партію, яка стане дійовим інструментом реалізації народного волевиявлення у політичні рішення держави.

По-третє, необхідно інвентаризувати всі загрози національній безпеці як внутрішньополітичного, так зовнішньополітичного характеру, і знайти раціональні відповіді на них, та на основі останніх підготувати пакет комплексних дій з їхньої локалізації. «Україна для українців! Отже, вигонь звідусіль з України чужоземців-гнобителів» — актуальне гасло і сьогоднішнього дня. Українець — кожен, хто працює на Україну. Ворог — кожен, хто на ній паразитує, хто її визискує, «розбойники неситі», «голодні ворони», «Варшавське сміття, грязь Москви», які Україну «присплять, лукаві, і в огні її, окраденою, збудять...» [15].

По-четверте, українізація суспільного життя є одним із пріоритетів внутрішньої політики української держави.

По-п'яте, заходи з відновлення національної пам'яті українців мусять стати стратегічною державною програмою.

По-шосте, філософія національного солідаризму повинна стати наріжним каменем українського світогляду. Її знаменом може бути відоме з минулого сторіччя гасло: «Свій до свого по своє».

По-сьоме, в передапокаліптичні часи необхідна комплексна духовна програма збереження Родини, як осердя Нації.

Отже, рішуче відкиньмо ілюзорні блага космополітичних утопій, сповідуймо реальну політику виживання людини і української нації: мислимо раціонально, діймо як переможці!

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Турченко Ф.Г.* Микола Міхновський: життя і слово [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://bookre.org/reader?file=77050.

2. *Михельсон М.И.* Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии : Сборник образных слов и иносказаний: в 2 т. / М. И. Михельсон. — М.: Русские словари, 1994. — Т. 1. — С. 253.

3. *Дэниел Макинерни Д.* США: История страны [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://reeed.ru/lib/books/ssha_istoriya_strany/.

4. Бібліотека Конгресу США [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.loc.gov/rr/program/bib/ourdocs/Monroe.html.

5. *Шевченко Т. Г.* Юродивий [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://litopys.org.ua/shevchenko/shev2110.htm

6. *Бутенко А.П.* Еволюція поглядів М. Міхновського на українську державність та шляхи їх практичної реалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук / А. П. Бутенко. — Черкаси, 2006. — 20 с.

7. *Скоропадський П.П.* Спогади: кінець 1917 — грудень 1918. / Скоропадський Павло. — К. : Філадельфія НАН України, 1995. — С. 53–54.

8. *Киссинджер Г.* Дипломатия / Генри Киссинджер. — М.: Ладомир, 1997. — Розділ 6–7.

9. *Бисмарк О.* Мысли и воспоминания / О. Бисмарк : в 3 т. , пер. с нем. под ред. А. С. Ерусалимского. — М. : ОГИЗ. СОЦЭКГИЗ, 1940–1941гг.

10. *Хилльгрубер А.* Выдающиеся политики: Отто фон Бисмарк, Меттерних / А. Хилльгрубер. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. — 320 с.

11. *Єфримович В.* Військо йде. Спогад про Миколу Міхновського в днях відбудови Української держави — Календар української родини на переступний рік [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://unknown-war.info/-_402/

12. *Турченко Ф.Г.* Микола Міхновський: життя і слово [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://bookre.org/reader?file=77050

13. *Міхновський М.І.* Десять заповідей УНП Матеріал з Вікіпедії — вільної енциклопедії [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/

14. *Куйбіда В.В.* Загрози самостійності та соборності української держави [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.nru.org.ua/about-party/column-leader/detalnii-ogljad-zapisu/article/zagrozi-samostiinosti-ta-sobornosti-ukrajinskoji-derzh.html

15. *Шевченко Т.Г.* Кобзар [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://bookmate.com/books/ICWDw3sl

Розділ ІІ
ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ПОЛІТИЧНОЇ НАУКИ

ПЕРІОДИЗАЦІЯ ІСТОРІЇ ТА ТЕОРІЇ ЛІВОГО РУХУ В УКРАЇНІ

Ігор Бегей, кандидат політичних наук,
доцент кафедри суспільних дисциплін Львівського інституту
банківської справи Університету банківської справи НБУ
УДК 94 (477) «18/20»

У статті здійснено періодизацію розвитку лівих політичних течій в Україні (анархістської, соціалістичної, соціал-демократичної, комуністичної) від їх зародження до сьогодення.

Ключові слова. Анархізм, комунізм, націонал-комунізм, соціалізм, соціал-демократія, україносоціалізм, україномарксизм.

В статье осуществлена периодизация развития левых политических течений в Украине (анархистской, социалистической, социал-демократической, коммунистической) от их зарождения до современности.

Ключевые слова. Анархизм, коммунизм, национал-коммунизм, социализм, социал-демократия, украиносоциализм, украиномарксизм.

The article periods of leftist political movements in Ukraine (anarchist, socialist, social democratic and communist) from their inception to the present.

Key words. Anarchism, communism, national communism, socialism, social democracy, ukrayinosotsializm, ukrayinomarksyzm.

Історією та теорією лівого руху в Україні займається чимало дослідників, але ніхто із них досі не вдавався до комплексно-універсальної періодизації. Спроба заповнити цю прогалину визначає й **актуальність** цієї статті.

Задум періодизації історії та теорії зародження й розвитку лівиці української та в Україні потребує виокремлення двох форм її існування — як **ідеї, доорганізаційної** форми та **ідеологічно-організаційної**, себто ідеї матеріалізованої у створенні й діяльності соціал-демократичних, соціалістичних, комуністичних, анархічних груп, гуртків, партій, об'єднань з відповідними політичними програмами й статутами, а також інституціоналізованої в конституціях та інших нормативно-правових актах.

Існування української лівиці, передусім анархії та соціал-демократії у формі ідеї, можна позначити серединою XIX ст. Яскравою ілюстрацією її виникнення є віча часів держави Антів, княжої України-Русі як предтечі представницької, безпосередньої демократії, самоврядування і виборів.

Звичайно, в тогочасному розшарованому суспільстві на чільному місці перебувало вічне як світ ***соціальне питання***. Пошук теоретичних і практичних відповідей хвилював тодішню національну еліту, релігійну та світську владу. Підходи до його вирішення визначаються принципами християнської моралі, які через тисячоліття запозичили укладачі радянського Морального кодексу будівника комунізму.

© І. Бегей, 2013

Уже в першому писаному політико-філософському творі княжої доби «Слово про закон і благодать» його автор митрополит Іларіон Київський для прикладу і наслідування іншими наголошував на тих численних милостинях і щедротах, які день і ніч князь Володимир чинив убогим і боржникам, удовицям і прохачам, голодним і сиротам, і всім нужденним, що потребують милості, себто соціальної допомоги [1, с. 19, 20].

А його онук Володимир Мономах у своєму чудовому і досі актуальному політичному заповіті повчав своїх синів: «Усього ж паче-убогих не забувайте, але наскільки є змога, по силі годуйте і подавайте сироті, і за вдовицю вступітесь самі, а не давайте сильним погубити людину» [2, с. 457].

Якщо таким високим соціальним гуманізмом був проникнутий заповіт самого Великого князя Київського, то тим більше зрозумілими і природними були прагнення до нього нижчих верств суспільства. Особливо красномовно й образно виражені вони в одному з найдавніших і найвидатніших світських літературно-публіцистичних і суспільно-політичних творів України — «Слові Данила Заточеника, що написав він князю своєму Ярославу Володимировичу».

Автор, соціальний стан якого досі не встановлено, щиро бідкається за долю свого народу, майже чверть свого «Слова» присвячує темі соціального захисту обездоленої людини. Образність і соковитість форми подання цієї проблеми, її співзвучність із сьогоденням заслуговує на довгу цитату.

«Княже мій, пане! — пише Данило. Позбав мене злиднів тих, як сарну від тенет, як пташеня від сильця, як каченя від пазурів яструба, як вівцю від пащі лев'ячої.

Я ж бо, княже, мов дерево при дорозі: багато хто стинає його та у вогонь кидає. Так і я з всіма скривджений, бо не огороджений пострахом грози твоєї.

...Птах бо весні радіє, а немовля матері, весна прикрашає землю квітами, ти оживлюєш людей усіх милістю своєю, сиріт та вдовиць, вельможами утиснутих.

...Тож як звеселяєшся ти багатьма ласощами, мене спом'яни, що хліб їсть сухий, п'єш солодке питво, — то мене спом'яни, що теплу воду п'є, од вітру незахищений, коли ж лежиш на м'якій постелі під ковдрами соболиними, мене спом'яни, що під єдиною холстиною лежить та від холоду конає і краплями дощовими, мов стрілами до серця пронизаний... » [3, с. 36].

Зерна соціальних і демократичних ідей, засіяні в часи Київської і Галицько-Волинської Русі, проросли у політико-правовій думці України XV–XVIII ст., зокрема працях Станіслава Оріховського — Роксолана, якого в Західній Європі називали «українським Демосфеном» та «сучасним Ціцероном».

У цей же період поруч з ними на значній частині українських земель засіваються ідеї анархізму. Українці, не втримавши у XIV ст. свою державність, потрапляють під чужинське національне, релігійне й соціально-економічне поневолення. Чимало з них, рятуючись від нього, з кінця XV ст. селяться на вільних землях за дніпровськими порогами. Так, на засадах рівності, свободи, справедливості, самоврядування, звичаєвого права виникає суспільна спілка — Запорізька Січ. Її члени аж до середини XVI ст. організовують своє суспільне життя без влади, відсутність якої є кінцевою метою будь-якої анархічної течії. Цей період можна вважати стихійним українським анархізмом, який на генетичному рівні уживається у кожного українця разом з демократизмом. І навіть після того, як з часів Дмитра (Байди) Вишневецького, почала формуватися українська козацька держава, інститут самоврядування, інші засадничі категорії анархо-демократії залишаються у ній на чільному місці.

Правове оформлення вони одержали в Березневих статтях (Богдан Хмельницький, 1654 р.), Гадяцькому трактаті (Іван Виговський, Юрій Немирич, 1958 р.), і особливо в «Пактах й конституції законів і вольностей Війська Запорозького» (1710 р.) — першій писаній Конституції у світі. Пилип Орлик разом із своїми однодумцями використав перші здобутки своїх попередників у царині політико-правової думки і, передусім, практичний досвід реалізації ідей демократії та соціальної справедливості в «першій християнській республіці Європи» — Запорозькій Січі. У Конституції, зокрема, закріплювались такі засадничі демократичні і соціальні положення: поділ влади на три гілки — законодавчу, виконавчу і судову; президентсько-парламентська республіка; соціальний захист особи; самоврядування; природні права людини [4].

Додамо сюди ще соціальні й демократичні ідеї українських мислителів XVIII — першої половини XIX ст. від Григорія Сковороди до Тараса Шевченка і матимемо приблизне уявлення про ідейно-теоретичну підвалину для організаційного оформлення українського лівого руху в другу фазу.

Отже, у другій половині XIX ст. розпочинається друга — ідеологічно-організаційна фаза української лівиці. Тоді, за влучним висловом І. Лисяка-Рудницького, на політичну сцену виходить тип революційного юнака з «Комуністичним маніфестом» в одній кишені й «Кобзарем» у другій [5, с. 189]. Такі юнаки і стали організаторами українського лівого руху.

Розвиваючи образність публіцистичного стилю Лисяка-Рудницького, додамо, що тоді ж Україною починають снувати юнаки з «Маніфестом Комуністичної партії» в одній кишені і з томиком Пушкіна, або Міцкевича, або Шолом-Алейхема — в другій.

На нашу думку, доцільніше і продуктивніше періодизувати історію й теорію лівого руху не в цілому, а окремими сегментами: соціал-демократія і соціалізм, комунізм, анархізм.

З певними застереженнями історію організованого українського і неукраїнського соціал-демократичного та соціалістичного руху в Україні можна поділити на такі періоди:

перший — зародження (60-ті роки XIX ст. — 1890);
другий — становлення і усамостійнення (1890–1917 р.);
третій — державотворення і міжнародного визнання (1917–1921 р.);
четвертий — міжвоєнно-еміграційно-концтабірний (1921–1945 р.);
п'ятий — післявоєнно-еміграційний (1945–1990 р.);
шостий — відродження (1990 р. — дотепер)*.

Стисло охарактеризуємо кожний із них.

Перший і другий періоди — зародження, становлення і усамостійнення (кінець 60-х років XIX ст.–1917). На цьому етапі український соціалістичний і соціал-демократичний рух виникає і формується в умовах відсутності будь-яких ознак державності, її поділу між двома імперіями — Російською і Австро-Угорською, панування двох монархічних режимів — абсолютистського (самодержавного) російського і конституційно-парламентського австрійського. Зрозуміло, що сприятливіші умови для його розвою склалися на підавстрійських українських землях.

Але як на Наддніпрянській, так на Наддністрянській Україні це був рух бездержавної, поневоленої нації, який зазнавав гоніння не лише з боку державних інститутів обох імперій (правда, різною мірою), а й утисків соціал-демократичними і соціалістичними рухами панівних націй — російським, австрійським, польським, угорським (знову ж, різною мірою).

Під різним прикриттям, передусім необхідності збереження єдності соціалістичного руху в боротьбі з економічними гнобителями, соціал-демократичні партії панівних націй всілякими способами перешкоджали усамостійненню українських соціал-демократів. Насправді, одні, наприклад російські, соціал-демократи із поваленням царизму зовсім не бажали розпаду Російської імперії, що й було підтверджено після їхнього приходу до влади. Інші, приміром польські, соціал-демократи бажали відновлення польської державності не в етнічних, а в історичних кордонах, які на сході мали відкраяти великий шмат споконвічних українських земель. Гальмувало розвиток української національної соціал-демократії, зрештою, як і інших аналогічних національних рухів, керівництво Соціалістичного Інтернаціоналу, яке перебувало в полоні догм Ф. Лассаля, К. Маркса, Ф. Енгельса про «державні» й «недержавні» нації, а відтак відмовляло їм на окреме представництво в цій міжнародній структурі.

Зрештою, були істотні відмінності між наддніпрянськими і наддністрянськими соціал-демократами. Скажімо, якщо галицькі соціал-демократи обов'язковою передумовою соціального визволення вважали вирішення національного питання, то наддніпрянські відійшли від цієї вимоги, висунутої на початку своєї діяльності, і програмою-мінімум вважали автономний статус України.

Але у будь-якому разі на межі XX ст. українські соціалістичні рухи перетворюються у національні рухи.

Галицькі соціалісти першими у 90-х роках XIX ст. поставили завдання відновлення незалежної української держави на всіх етнічних землях. Схожу програму щодо відродження «історичної Польщі» висунули польські соціалісти. Саме положення про Польщу в історичних, а не етнічних кордонах і стало найбільшим каменем спотикання між двома політичними таборами — польським і українським.

На думку відомого канадського вченого українського походження Джона-Поля (Івана-Павла) Химки, у Галичині «можливо простежити зародження соціалістичних рухів, їхній органічний поступ від демократичного націоналізму 60-х років XIX століття» [6, с. 18]. До цього варто додати, що він був змішаним — польсько-українсько-єврейським. Таким він залишався ще два десятиліття.

Початком українського соціалістичного руху у звичному розумінні цього слова серед дослідників прийнято вважати судовий «соціалістичний» процес у Львові у січні 1878 р. над Еразмом Кобилянським, Іваном Мандичевським, Михайлом Павликом, Анною Павлик, Остапом Терлецьким, Іваном Франком.

Кінець XIX і початок XX ст. стали часом утворення соціалістичних партій: суто українських — Русько-української радикальної партії, Української соціал-демократичної партії, Революційної української партії, Української соціал-демократичної робітничої партії, а також польських, російських.

*Соціал-демократія і соціалізм довгий час в Україні були ідеологічно-політичними синонімами.

Третій період — державотворення і усамостійнення (1917–1921 рр.).

На цьому етапі українська соціал-демократія завдяки проголошенню і дипломатичному визнанню УНР і ЗУНР стає повноправним членом Соціалістичного Інтернаціоналу як представник «державницької нації» (1919 р.). У той час практично всі українські соціал-демократичні (соціалістичні) партії в Наддніпрянській Україні з автономістської платформи переходять на самостійницьку, їхні представники переважають в органах законодавчої, виконавчої і судової влади УНР. Галицькі соціал-демократи відіграють помітну роль у становленні ЗУНР, ініціюють Акт Злуки. Неукраїнські соціал-демократичні (соціалістичні) організації або не підтримують установлення української державності (російські, польські), або займають нейтральну позицію (єврейські).

Четвертий період — міжвоєнно-еміграційно-концтабірний (1921–1945 р.). Україна знову втрачає незалежність, її землі ділять між собою Радянська Росія, Річ Посполита (Польща) і Чехо-Словаччина. Москва до середини 20-х років встановлює в Україні однопартійну систему, імпортує сюди своїх керівників, а в 30-х роках фізично знищує і тих українських есдеків, соціалістів, які повернулися з еміграції, і тих, хто не емігрував.

Варшава 1924-го на чотири роки забороняє діяльність УСДП та її друкованих органів на Західній Україні, а з початком Другої світової війни радянська влада, яка прийшла сюди, припиняє її діяльність і репресує керівництво.

Водночас українська соціал-демократія розвивається в еміграції, передусім у Празі.

П'ятий період — післявоєнно-еміграційний (1945–1991 р.).

До середини 40-х років XX ст. в еміграції істотно зменшується кількість членів української соціал-демократії — одні відійшли у вічність природною смертю, інших радянська контррозвідка таємно і силоміць вивезла з країн Центральної та Західної Європи у в'язниці, концтабори СРСР.

Ті, що залишилися (УСДРП, УСДП, УСРП), об'єдналися 1951 року в одну Українську соціалістичну партію (УСП), яка послідовно представляла інтереси України в Соцінтерні аж до 1976 р.

Шостий період — відродження (1990 — дотепер).

В УРСР соціал-демократичний рух почав відроджуватися наприкінці 80-х років XX ст. З кількох груп соціал-демократичного напряму у травні 1990 р. було засновано Соціал-демократичну партію України (СДПУ) як правонаступницю Українських соціал-демократичних партій — УСДП, УСДРП, УСРП та УСП. Реєстрація СДПУ відбулася 1 листопада 1991 р. Отож, де-юре сучасна українська соціал-демократія — ровесниця відновленої новітньої української державності. Тепер в Україні на засадах соціал-демократії та соціалізму діє чимало партій, зокрема: СДПУ(О), СДПУ, УСДП, Партія «Соціал-Демократичного Союзу» (СДС), Соціалістична партія України (СПУ) [7]. Їхня роль, вага і діяльність у суспільстві — тема окремого дослідження.

Не претендує на універсальність і періодизація наступного напряму лівиці в Україні — комуністичного.

Перший — імпортовано-інтернаціональний та національний (1918–1933).

Другий — тоталітарно-репресивний (1933–1953).

Третій — авторитарно-репресивний (1953–1985).

Четвертий — перебудовний (1985 –1991).

П'ятий — реакційно- контреволюційний (1992 — дотепер).

Виокремимо найважливіші моменти розвитку комуністичної політичної течії на кожному із зазначених етапів.

Отож, перший — імпортовано-інтернаціональний та національний (1918–1933). На цьому етапі комуністичний рух в Україні має вигляд дволикого Януса — одне обличчя російське, друге — українське.

З грудня 1917 р. у Харкові порядкують комуністи, поставлені там В. Леніним у результаті інтервенції Росії проти Української Народної Республіки. У липні 1918 р. за його ж вказівкою створюється маріонеткова, складена переважно з чужинців, Комуністична партія (більшовиків) України для легалізації в майбутньому окупаційної політики Москви щодо України. Прикметно, що вже на першому установчому з'їзді КП(б)У його делегати визнали більшовицьке гасло про право кожної нації на політичне самовизначення вже не актуальним для підросійської України, а тільки — для підавстроугорської [8, арк.131].

Водночас вихідці із соціал-демократичних і соціалістичних українських партій, а також РСДРП (б) починають формування комуністичного руху, соціального за формою і національного за змістом. Створення Української комуністичної партії на таких засадах пропонував Василь Шахрай у квітні 1918 р. на Таганрозькій нараді комуністичних організацій України.

На жаль, більшість її учасників обрала інший шлях — шлях до створення КП(б)У як складової Російської комуністичної партії, як інструмент тотальної деукраїнізації України). У своїх працях, доповідях, опублікованих і виголошених упродовж 1918–1919 рр., В. Шахрай виклав ґрунтовну програму українського націонал-комунізму — незнаної до нього політично-ідеологічної течії у світі. Початком реалізації цієї програми мали би стати організація сильної, потужної, самостійної і української за характером, рівноправної в Інтернаціоналі — комуністичної партії. Вона вкупі з національними революційним силами мусила б забезпечити повне державне усамостійнення України як робітничо-селянської республіки.

На схожих засадах були створені: у серпні 1919 р. Українська Комуністична партія (боротьбистів) [УКП(б)], яка під тиском більшовиків у березні 1920 р. саморозпустилася і злилася з КП(б)У; у лютому 1919 р. Комуністична партія Східної Галичини (КПСГ, з 1923 р. — Комуністична партія Західної України), розпущена Комінтерном у 1938 р.; у січні 1920 р. Комуністична партія України, саморозпустилася з «допомогою» того ж Комінтерну у 1925 р. А за кулісами Комінтерну його діями диригував Кремль, який встановив Компартійну монополію не лише в Україні, а й в інших «суверенних» республіках СРСР.

Встановлення однопартійної системи в УРСР, як це не парадоксально, в короткотривалій перспективі мало і один позитивний момент. Значна частина членів названих партій, увійшовши до чужинської КП(б)У, значно українізувала її національний склад, а також стала локомотивом українізації усіх сфер життя в суспільстві, символічним кінцем якої стали самогубство Миколи Скрипника у 1933 р.

Другий етап — тоталітарно-репресивний (1933–1953). Якщо висловлюватись образно, то його початком стала смерть М. Скрипника, а кінцем — смерть Й. Сталіна. Самостріл Скрипника можна оцінити не лише як останній публічний протест відчаю проти п'ятирічних репресій українського духовенства, української інтелігенції, голодомору українського селянства, заміни українщення на подальше російщення, але й власним порятунком від сталінського концтабору. З його відходом у вічність на кілька десятиліть зникли і будь-які ознаки українства в КП(б)У і КПУ. На зазначеному етапі продовжується політична і фізична ліквідація українського елемента на всіх щаблях партійної, радянської влади, каральних органів, його заміна чужинцями. Потім іде самопожирання у владних структурах: нові кати українців знищували своїх попередників, а згодом ставали жертвами своїх наступників і т.д. Свого апогею процес внутрішнього компартійно кривавого бойовища досяг у 1937 р. До цього часу «вірні лєнінці» вже встигли знекровити Україну. Через п'ять десятиліть ці кати катів фальшивими радянськими істориками і політиками будуть проголошені невинними жертвами найголовнішого ката українців — Сталіна.

Саме його смерть спричиналася до послаблення тоталітарно-репресивного пресу на суспільство і заміни його авторитарно-репресивною Комуністичною машиною. Це третій період (1953–1985). Після 35 років призначення першими компартійними особами неукраїнців Москва з 1953 р. почала вписувати на посади перших секретарів ЦК КПУ етнічних українців: О. Кириченко, М. Підгорний, П. Шелест, В. Щербицький, В. Івашко, С. Гуренко. Більшість із них виконували кремлівські приписи з більшою запопадливістю, ніж чужинці, боялися самостійно зробити найменший крок. Так, якщо вірити кремлівському перекладачу В. Суходреву, на його запитання до В. Щербицького, чи буде він виголошувати тост на честь Президента США Ніксона у Києві українською мовою, той жахнувся: «Ні, ні, ні в якому разі! Не дай боже, Москва знову вирішить, що це прояв українського націоналізму!» [9, с. 17]. Саме за Щербицького масштаби боротьби з «українським буржуазним націоналізмом» сягали рівня 30-х років, учасників дисидентського руху було запроторено у тюрми, концтабори, психіатричні лікарні. Ідеологічно-каральними заходами і засобами українці переплавлялися у росіян під назвою «єдиний радянський народ».

Четвертий етап — перебудований (1985–1991). На цьому етапі вище кремлівське керівництво вдруге після Хрущова вдалося до косметичних реформ комуністично-радянського режиму, які увійшли в історію під назвою «перебудови і гласності» М. Горбачова. Однак ці зміни, які мали на загал позитивний характер, не торкалися глибинних пластів усталеної політичної системи. Зокрема, вони не були спрямовані на децентралізацію СРСР і перетворення його у конфедерацію, що могло би зберегти його існування. Поверхнево вирішувались нагромаджені десятиліттями релігійні проблеми, а особливо національні. Росія і надалі залишалась «першою серед рівних сестер-республік», а росіяни були старшим братом.

В Україні ж перебудовні процеси гальмувались аж до відставки у 1989 р. з посади першого секретаря ЦК КПУ Володимира Щербицького — одного з останніх із могікан брежнєвського застою. Але, попри супротив його команди, оновлення діяльності Комуністичної партії відбувалося. До

змін у компартії підштовхувала й активна діяльність українських національно-демократичних сил, яка переважно мала антикомуністичне спрямування. За таких умов значна частина керівних і рядових компартійців об'єднуються на платформі демократизації партії, а окремі групи повертаються до ідеї націонал-комунізму і висувають гасло «Суверенній Україні — суверенну Компартію» [10]. Такий заклик знаходить значну підтримку передусім у компартійних організаціях західних областей України, а також у певної частини делегатів двоетапного XXVIII з'їзду Компартії України у 1990 р. Однак тодішні керівники Компартії України (В. Івашко, С. Гуренко) проводили лише часткові, дозволені Москвою, зміни у ній і не були готові очолити рух за її усамостійненя, а відтак і відновлення Української держави. Ілюстрацією сказаного може бути такий факт. У червні 1990 р. тодішнього Першого секретаря ЦК Компартії України Володимира Антоновича Івашка було обрано Головою Верховної Ради УРСР, проведення сесії якої збігалося у часі з проведенням XXVIII з'їзду КПРС у Москві. Зважаючи, за його ж словами, на складність роботи самої сесії і ситуації в цілому, українські депутати запропонували йому залишитись і працювати у Києві, йому було сформульовано ультиматум — негайно покинути з'їзд і повернутися на сесію [11, с. 51]. Він залишився на з'їзді, і той обрав його заступником Генерального секретаря ЦК КПРС — другою особою у партії. Не послухався народної мудрості, згідно з якою «краще бути першим хлопцем на селі, ніж другим у місті», спрацював малоросійський політичний комплекс.

X– XVIII з'їзди КПРС і КПУ не виправдали сподівань національно свідомих членів партії, і вони масово почали виходити з неї. Правда, партійні квитки клали не лише з національно-державницьких міркувань. До серпня 1991 р. в КПУ, як і на початку її існування, знову переважали неукраїнці, які прибули в Україну з метою «асвабаждєнія» українців від української мови, культури, прадавніх звичаїв і традицій, а у разі потреби — рідної землі.

П'ятий етап — реакційно-контреволюційний (1992 — дотепер). Після проголошення незалежності України 24 серпня 1991 р. Верховна Рада ухвалила постанову про заборону діяльності Компартії України. Певна частина її членів, переважно неукраїнців, зденаціоналізованих українців, які знайшли тимчасовий притулок під дахом СПУ, у 1992 р. відновили свою діяльність як правонаступники КПУ — КПРС. А відтак їхня політична діяльність генетика — у російському більшовизмі, їхні ідеологічні та духовні наставники — Маркс, який відмовляв українцям у праві на національне державотворення, Лєнін, який розпочав військову інтервенцію проти УНР і здійснив окупацію України Росією, Сталін, який за рішенням українського суду у січні 2010 р. визнаний злочинцем №1 у справі про штучний Великий голод в Україні [12]. Два десятиліття їхній політичний курс був спрямований на збереження Росії в Україні, утворення СРСР-2.

Досить умовною буде періодизація ще однієї складової лівиці в Україні — анархізму.

Перший — природний (стихійний) (кінець XV — середина XVII ст.).

Другий — неукраїнської практики та української теорії (друга пол. XIX ст. — 1917).

Третій — україноподібний (1917–1921).

Четвертий — здеукраїнізований (1991 — дотепер).

Розглянемо їх у зазначеній послідовності. Отже, перший етап — природний або стихійний (кінець XV — середина XVII ст.). Він пов'язаний із створенням Запорізької Січі, яка перших два з половиною століття свого існування може вважатися прототипом анархічно-демократичного ладу суспільства. На початках, до Дмитра (Байди) Вишневецького (середина XVI ст.), вона взагалі формувалася на ідейних засадах, які згодом будуть названі анархічними: свободи людини, вільного входження і виходу нею з громади, самоврядування, відсутності державних інститутів. Дещо впорядкованішими і видозміненими вони збереглися і до національно-визвольної війни під проводом Б. Хмельницького. На них було покладено підвалини української Козацько-Гетьманської держави, вони знайшли відображення у першій Конституції світу — Конституції Пилипа Орлика (1710).

Другий — неукраїнської практики та української теорії (друга пол. XIX ст. — 1917). Майже за століття до цього часу сусідами України було знищено рештки державності України, її землі поділили дві імперії, які, щоправда, різною мірою намагалися позбавити українців їх вродженої анархо-демократичної самобутності. Тому в Україні на цьому етапі прояви анархізму дослідники пов'язують з діяльністю секти духоборів і «Київської комуни». Але одних і других важко назвати українськими.

Натомість чимало відомих учених були прихильниками ідеї анархізму і пересаджували їх на український ґрунт, давали йому свої оцінки (М. Драгоманов, М. Туган-Барановський, І. Франко, Б. Кістяківський). В основі анархізму вони бачили «безначальство», самоврядність громад, їхнє федералістичне єднання, дотримання прав і свобод людини й громадянина. А відтак суспільство уявлялось, скажімо Драгомановим, як вільна спілка людей.

Третій — україноподібний (1917–1921). У часі він збігається з українською національно-визвольною революцією і асоціюється насамперед з іменем Нестора Махна, а також отаманші Марусі (Марії Никифорової) та інших.

Батько Махно надзвичайно колоритна і суперечлива постать в історії України і анархізму на її теренах. Він вважав себе анархо-комуністом, послідовником засновника цієї течії князя Петра Кропоткіна, в жилах якого текло чимало української крові. На практиці ідеї анархізму Н. Махно втілював у створенні добровільних сільськогосподарських комун на підконтрольній йому території. Йому вдалося розбудити у значної частини українського селянства притлумлену свамодержавством козацьку вольницю. Вивільнивши в українських гречкосіїв вояцький дух, Махно спрямував його на практичну реалізацію анархічних ідей, боротьбу з червоними і білими російськими інтервентами і, на жаль, вкупі з першими — проти Української Народної Республіки. При цьому він ідентифікував себе з Україною, а не з «Южною Россией», шкодував, що видає свої спомини російською, а не українською мовою. Назагал, можна сказати, що махновському анархізму притаманні українські риси.

Четвертий — здеукраїнізований (1991 — дотепер). За радянської однопартійності будь-які політичні рухи, окрім комуністичного, були унеможливлені. Ідеологічна множинність в Україні відновилася на початку 90-х років XX ст. Тоді ж на Сході і Півдні країни почали утворюватися невеликі анархічні групи на інтернаціоналістсько-російській основі, які згодом реорганізувались у партію «Союз анархістів України». Українськість сучасних анархістів в Україні закінчується на територіальному місцезнаходженні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іларіон Київський: Слово про закон і благодать // Історія філософії України: Хрестоматія: навч. посібник, переклад з давньорус. С.В. Бондара; упорядники — М.В. Тарасенко, М.Ю. Русин, А.К. Бичко та ін. — К.: Либідь,1993.

2. Володимир Мономах. Поученіє дітям // Літопис руський, пер.з давньорус. Л.Є. Махновця; відп. ред. О.В. Мишанич. — К.: Дніпро, 1989.

3. *Данило Заточеник.* Слово Данила Заточеника, що написав він князу своєму Ярославу Володимировичу // Історія філософії України : Хрестоматія: навч. посібник / упорядн. М.Ф. Тарасенко, М.Ю. Русин, А.К. Бичко та ін. — К.: Либідь, 1993.

4. *Орлик Пилип.* Конституція, маніфести та літературна спадщина : вибр. твори. — К.: МАПУ, 2006.

5. *Лисяк-Рудницький І.* Інтелектуальні початки нової України // Історичні есе: в 2 т., пер. з англ. М. Бадік, У. Гавришків, Я. Грицака та інших. — К.: Основи, 1994. — Т. 1.

6. *Химка Д.-П.* Зародження польської соціал-демократії та українського радикалізму в Галичині (1860–1890). — К.: Основні цінності, 2002.

7. Перелік політичних партій, зареєстрованих Міністерством юстиції України // Урядовий кур'єр . — 2004. — 19 лютого. — № 32.

8. ЦДАГО України. — Ф. 1, оп.1, спр. 2, арк. 131.

9. *Бондаренко Б.* «Відкрию вам таємницю: Хрущов пив із спеціального келиха» // Експрес. — 2012. — № 139.

10. «Суверенній Україні — суверенну Компартію» // Вільна Україна. — 1990. — 13 бер.

11. XVIII съезд Коммунистичееской партии Советского Союза. // Бюллетень № 12. Для делегатов съезда. — Москва, 1990.

12. Постанова Апеляційного суду міста Києва від 13 січня 2010 року.

ІДЕЯ ФЕДЕРАЛІЗМУ В ПОЛІТИЧНИХ ПОГЛЯДАХ МИХАЙЛА ГРУШЕВСЬКОГО

Михайло Давиденко, аспірант кафедри суспільно-політичних наук, глобалістики та соціальних комунікацій Університету «Україна»
УДК 94 (477)

Стаття присвячена ролі Михайла Грушевського в українській політичній думці, характеристиці його внеску у розроблення проблем української державності. Досліджено вплив ідеї федералізму в наукових та політичних концепціях вченого, еволюцію поглядів М. Грушевського на україно-російські взаємини. Наголошується, що чимало ідей і концепцій науковця і державного діяча співзвучні сьогоденню і не втратили своєї актуальності на сучасному етапі державотворення. Виокремлено слабкі і суперечливі сторони історіографічної спадщини М. Грушевського, які не витримали випробування часом і викликають застереження в сучасних геополітичних реаліях.

Ключові слова: федералізм, взаємини між Україною та Росією, федеративне державне об'єднання.

Статья посвящена роли МИхаила Грушевского в украинской политической мысли, характеристике его вклада в разработку проблем украинской государственности. Исследованы влияние идеи федерализма в научных политических концепиях ученого, эволюция взглядов М. Грушевского не на украинско-российские отношения. Акцентируется, что немало идей и концепций ученого и государственого деятеля созвучны современности и не утратили своей актуальности на современном этапе образования государства. Выделены слабые и противоречивые стороны историографического наследия М. Грушевского, которые не выдержали испытания временем и вызывают предостережение в современных геополитических реалиях.

Ключевые слова: федерализм, отношения между Украиной и Россией, федеративное государственное объединение.

Один із засновників грушевськознавства, історик Олександр Оглоблин, стверджує: «Дві основні ідеї керували Грушевським у його науковій роботі і в його громадсько-політичній діяльності... перша — то була його ідея народництва («народна маса»), друга — ідея федералізму («держави») [10, с. 9]. З цим узагальненням важко не погодитись. Навіть у момент жорстокої кризи федералістичних ідей в Україні 1918 роки вчений називав федералістичну традицію «провідною ідеєю нашого національного політичного життя». Аналізуючи програму української партії соціалістів-революціонерів, у розробці якої він брав активну участь, Грушевський писав: «Українська партія соціалістів-революціонерів завжди вважала своїм обов'язком дотримуватись старих федералістичних принципів, висунених кирило-мефодіївцями (і ще раніше «Обществом Соединенных Славян»), не кажучи вже про старші прецеденти» [6, с. 44].

Про недвозначність позицій ученого і політичного діяча в цьому питанні свідчать і такі слова: «В минувщині ми ніколи не були приклонниками незалежності в ходячім, вульгарнім розумінні цього слова. Мати власну армію, митну сторожу, поліцію, в'язниці і шибениці, се ніколи не захоплювало українських народників» [6, с. 46]. Характеризуючи ідеологію «старих» народників, до яких він відносить і себе, Грушевський зазначає, що перші голосні заклики до незалежності, які прозвучали в «Ukraina irredenta» Бачинського та «Самостійній Україні» РУП, були сприйняті ним з великим скептицизмом і побоюванням, що «з цього самостійного яйця вилупиться шовіністична реакція і всякі націоналістичні авантюри» [6, с. 46]. Але й після 1917 р., коли була поставлена вимога самостійності та незалежності України, навіть тоді, «на порозі нової України», коли, за словами Грушевського, «згоріла... наша орієнтація на Московщину, на Росію, накидувана нам довго і уперто силоміць, і кінець кінцем, як то часто буває — справді присвоєна собі значною частиною українського громадянства, — керівники українського життя давно стояли під владою цих (федералістичних. — *В.П.*) гасел, і я сам не відрікаюсь їх» [4, с. 9, 10]. І навіть у 1920 р., повертаючись до проблеми незалежності України, Грушевський не вважає гасло самостійності неминучим; він упевнений, що за

© М. Давиденко, 2013

інших, більш сприятливих, обставин суверенність українського народу, захист його національних, економічних і політичних інтересів можна було б забезпечити і на федеральній основі [6, с. 47].

Таким чином, ідея федералізму залишилася домінуючою протягом усього періоду наукової та громадсько-політичної діяльності вченого. В окремі моменти вона відступала на задній план під тиском більш популярної ідеї повної незалежності України, але й тоді продовжувала впливати на його світоглядні позиції. У зв'язку з цим спробуємо розглянути, хоча б у найзагальніших рисах, як відбивалась федералістична ідея у конкретних питаннях, що цікавили Грушевського і як ученого, і як політичного діяча.

Одним із найважливіших питань, до якого Грушевський постійно звертався у своїх наукових працях, публіцистичних статтях та політичних виступах, було питання про взаємини України з Росією в їхньому історичному розвитку в умовах царського самодержавства і в оновленій Російській державі, а також поза її державними формами. Поза сумнівом, Росія була в українсько-російських стосунках стороною активною і навіть агресивною. Тому, природно, Грушевський виділяє тут дві сторони цього, по суті, єдиного питання:1) історико-політичне значення Росії, Російської держави; 2) програма державно-політичної перебудови Росії на засадах національно-територіальної автономії.

М. Грушевський твердить: з'єднавшись 1654 р. з централістичною і бюрократичною Московською державою, Україна змушена була «повести оборонну боротьбу з домаганням московської централізації з прагненнями московського уряду обмежити автономні права України» [5, с. 59]. Ліквідація гетьманщини в кінці XVII ст. як наслідок політики російського уряду створила передумови для «примусового зросійщення українського життя, і українське життя та культура вступають у період російський, великоруський» [4, с. 15]. Учений неодноразово підкреслював, що в XIX ст. Україна була остаточно відірвана від Заходу і повернена обличчям на північ, позбавлена своїх нормальних умов і викинута на великоруський ґрунт. «Під російським пануванням, — зауважував Грушевський, — з століття в століття розграбовувались, нищились, вимирали цілі племена, народи, раси» [4, с. 15]. Так створювалась «Російська імперія народів» [2, с. 105], — «той механічний конгломерат, позбавлений всякого внутрішнього об'єднання і стримуваний лише зовнішньою силою» [5, с. 65], що його він незмінно називав «тюрмою народів» [3, с. 13].

Отже, внаслідок з'єднання український народ протягом XVII–XX ст. зазнав немало лиха від свого північного сусіда. Та, незважаючи на це, Грушевський у своїх політичних поглядах стояв на платформі тісного зв'язку України та Росії, відносини між якими, на його думку, повинні були базуватись на основах автономії і федерації, тобто автономного існування України в складі федеративної Російської держави. Цю думку Грушевський послідовно захищає в усіх своїх публіцистичних творах і громадсько-політичній діяльності, особливо з 1905 р. «Росія, — стверджував Грушевський, — не може розвиватися свобідно і успішно, доки в цій перебудові не буде забезпечене вільне і не утиснене існування й розвиток її складових частин її народів, доки в її розвиткові, рухові, прогресі ці народи не будуть вбачати запоруку свого розвитку й прогресу. Без перетворення Росії у вільну спілку народів немислиме повне оновлення, її цілковите визволення від темних пережитків минулого» [5, с. 111]. До 1917 р. Грушевський вважав єдино можливим шлях, котрий він сформулював як «широке переведення принципу національно-територіальної і обласної автономії й забезпечення національних прав усіх народностей на їх територіях і поза ними. І в переведенні цих принципів — запорука збереження єдності Росії» [5, с. 67].

Лише після революції 1917 р. з'явилася реальна можливість здійснення програми створення автономної України в складі Російської Федерації, що, на переконання Грушевського, найбільше відповідає національним інтересам нашої країни.

У квітні 1917 р. М. Грушевський пише теоретичну працю «Якої ми хочемо автономії й федерації», в якій дає чіткий образ майбутньої автономної України у федеративній Російській Республіці. Така автономія, на думку вченого, «більш-менш наближається до державної самостійності» [7, с. 133]. М. Грушевський пропонував організувати політичну владу на засадах широкої місцевої самоуправи. Законодавча влада — Сойм, мала складатися з представників від усіх партій, течій і національних груп. Сойм мав би «порядкувати справами всієї України в її етнографічних межах». Правда, варто зазначити, що бажання М. Грушевського бачити Україну в її етнографічних межах було утопічним як на той час, бо він пропонував провести певні відрізування в Польщі (Хелм), Молдавії, Росії на користь України. Сойм «видаватиме закони в усяких справах, окрім тих небагатьох, що будуть полишені для парламенту загальнодержавного і міністрів республіки» [7, с. 133].

Отже, у федеральні органи Україна мала б делегувати: «Справи війни і миру», міжнародні трактати, завідування воєнними силами республіки, пильнування одностайної монети, міри, ваги, оплат митових... нагляд за поштами, телеграфами й залізницями держави, надавання певної одностайності карному... цивільному праву країв, стеження за додержуванням певних принципів охорони прав національних меншостей в краєвім законодавстві» [7, с. 133].

Вся ж решта мало перейти відповідно до компетенції «краєвої». Це, насамперед, обирання виконавчого комітету чи ради краєвих міністрів, які поряд із захистом справ України представлятимуть її інтереси в раді міністрів федерації. Передбачались окремі міністри для охорони прав національних меншостей. Хоча військо і перебуватиме в межах України, підпорядковуватися воно буде центральній владі. «Право зносин з пограничними державами в справі охорони своїх торговельних і всяких інших інтересів мусить бути за Україною, і при укладанні трактатів республіки міністр український, як і міністри інших членів федерації, мусить мати голос. Війна і мир також не можуть бути рішені без їх участі» [7, с. 133].

Водночас М. Грушевський вслід за М. Драгомановим не захоплювався панслов'янізмом, тому він розглядав таку федерацію не як кінець усієї справи, а лише як певний важливий етап на шляху до «політичної перебудови Європи та її перетворення на Європейську Федерацію». Іншими словами, М. Грушевський вважав, що «велика революція Російська... велико вплине на політичну перебудову всієї Європи, на її перетворення в Європейську Федерацію... І от чому я й інші нітрохи не журимось повною політичною незалежністю України, не даємо їй ніякої ваги. Для *близшого часу зовсім досить широкої української автономії в федеративній Російській республіці* (підкр. наше). А в будущині, сподіваємося, ця республіка війде в склад федерації Європейської, і в ній Україна стане одною з найбільш сильних, міцних і певних складових частин — одною з підстав сеї Європейської федерації» [7, с. 51].

Такі тоді були часи, такі мрії, такі оптимістичні плани... У всякому разі літо й початок осені 1917 р. зовсім не виключали, можливо, саме початку руху в цьому напрямку. Однак перелік лише законодавчих актів Центральної Ради про поширення влади на всю території, про виняткове право ЦР видавати закони для УНР, Закон про Генеральний Суд показали, що одночасно почався рух й до перетворення автономії у «повну державу». Було владнано й проблему гарантії прав меншостей (національної, політичної, професійної), що дало змогу врегулювати відносини з Тимчасовим урядом, передбачалось увести в Генеральний Секретаріат посаду секретаря в національних справах. Було також проведено з'їзд представників народів і областей, що прагнули федеративної перебудови Росії, який ухвалив резолюцію «Про федеративний устрій Російської Республіки», що мала сприяти федералістичним настроям в Росії. Однак конкретні події кінця 1917 р, пов'язані з Жовтневою революцією в Петрограді, утворення в Харкові паралельної більшовицької влади кардинально змінили політичне мислення М. Грушевського. З його безпосередньою участю був підготовлений і задекларований IV Універсал, який проголошував Україну «самостійною, від нікого незалежною, вільною, суверенною Державою Українського Народу». Було заявлено, що «власть у ній буде належати тільки народу України, іменем якого, поки зберуться Українські Установчі Збори, будемо правити ми, Українська Центральна Рада, представництво робочого народу...» [1, с. 100].

При голосуванні у Центральній Раді за цей Універсал було подано 39 голосів, проти — 4 голоси (російські соціал-демократи та представник Бунду), утримались — 6 [9, с. 212].

У лютому-березні 1918 р. М. Грушевський публікує ще один збірник «На порозі нової України», в якому він, враховуючи обставини, що склалися після проголошення незалежності України, проте далі підтримує концепцію федералізму, правда, тепер уже «народів Чорного моря». Він залишається також на соціалістичних позиціях.

М. Грушевський проголошує кінець східної, промосковської орієнтації, розробляє серію соціально-економічних реформ. Майже одночасно Центральна Рада ухвалює два важливих закони про національно-персональну автономію та про громадянство. Якщо перший акт дехто називав навіть «вершиною моральною» українства, який мав би забезпечити національну згоду й гармонію всіх націй, що проживали в Україні, то другий — Закон про громадянство УНР — був кроком назад. Згідно з цим законом «всі, хто не побажав бути громадянином УНР, у тримісячний строк мали виїхати з України», що викликало негативну реакцію. Навіть один з авторів збірника «Вехи» Б. Кістяківський, що на цей час уже був професором Київського університету, заявив, що «как украинский патриот опасаюсь — как бы украинская государственность себя не скомпрометировала и не показала себя малокультурной».

Вершиною політичної думки на той час була конституція УНР, ухвалена Центральною Радою 29 квітня 1918 р., призначена до оголошення на Українських Установчих Зборах, яка внаслідок перевороту так і не ввійшла в життя. Серед її авторів були і М. Грушевський, і А. Степаненко та багато інших.

Вражає лаконічність (всього 83 пункти), логічність й систематичність цього правового, політичного документа. Текст складається з коротких восьми розділів [8, с. 73–79]. У першому зазначається, що Україна «**відновлює** своє державне право, яко Українська Народна Республіка». Отже, ця політична акція спирається на історичні державницькі традиції українства, підтверджуючи тим відновлення політичного державного феномена, перерваного наприкінці XVIII ст. Проголошувалося, що суверенним об'єктом в УНР є народ України, який здійснює «своє суверенне право... через Всенародні Збори України» (п. 3–4).

Перша конституція УНР, яка мала переважно правнополітичний характер, на відміну від попередніх, і значний соціально-економічний зміст, але й вона була не позбавлена хиб.

Подальший розвиток українсько-російських взаємин вніс значні корективи в політичну програму Грушевського. Він піддає різкій критиці політику радянської Росії в Україні, оскільки вважає, що вона фактично продовжує стару царську політику. Вчений писав з цього приводу, що більшовицькі керівники, які своїм завданням поставили федеральне об'єднання великоруської та української демократії, під своїм федералізмом приховують найгірший терористичний централізм [4, с. 77, 78]. Тому Грушевський змушений був визнати, що для українців, очевидно, неможливий «повний поворот від незалежної України до федеративної Росії» [6, с. 49]. В історичних умовах, що склалися після проголошення незалежності УНР, Грушевський вважав, що питання взаємовідносин України з Росією найкраще вирішаться за умови входження обох республік як рівноправних членів до складу світової європейської федерації. «У відносинах до Росії, — зазначає вчений, — Українська республіка мусить бути самостійною і незалежною — вони можуть об'єднатися тільки у вищій організації, як дві рівнорядні одиниці» [6, с. 49].

Вплив ідеї федералізму в наукових і політичних концепціях Грушевського виявляється не тільки у сфері українсько-російських стосунків. Історична минувшина, гіркий досвід сучасності й тривожні аспекти майбутніх політичних відносин на Сході Європи — все це примушувало вченого і політика досить обережно ставитися до питання федеративного зв'язку України з Росією і, у свою чергу, привертало його увагу до інших можливостей здійснення української федералістичної ідеї. Особливу роль у своїй концепції майбутнього політичного устрою Східної Європи Грушевський відводив як Білорусії, так і Литві.

Домінуючу роль у цій спілці вчений відводив, очевидно, українській нації, більш чисельній і багатшій на господарські ресурси. Його захоплювала перспектива майбутнього федеративного державного об'єднання трьох народностей на балтійсько-чорноморських шляхах. Ідея чорноморсько-балтійської федерації у складі України, Білорусії та Литви, безперечно, була однією з найзаповітніших мрій ученого.

Послідовний прихильник ідей федералізму в її народницькому розумінні, Грушевський вірив, що українська республіка врешті-решт стане федерацією земель, сполученими штатами України [6, с. 44]. Партія українських соціалістів-революціонерів, ідеологом яких був Грушевський, виступаючи за впровадження федеративних форм у стосунках України з іншими республіками, водночас визнавала й за національними меншостями, що проживали на її території, права домагатися створення федеративної Української Республіки. Сам же Грушевський писав з цього приводу: «Чи буде Українська Республіка формально зватись федеративною, чи ні, фактично вона однаково повинна організуватись, як федерація своїх фактичних республік-громад» [6, с. 45]. І в 1926 р., підбиваючи підсумки своєї 40-річної науково-політичної діяльності, він, як і раніше, називає одним із основних завдань, що стоять перед українською нацією, зближення не тільки різних частин розділеної української території, а й усіх народів Східної Європи, роз'єднаних історичними непорозуміннями, проте об'єднаних спільними завданнями і майбутнім [11, с. 27].

З прикрістю доводиться констатувати, що, будучи соціалістом за світоглядом, М. Грушевський замість реальної нагоди відродження самостійної української державності взяв на себе непосильне і непотрібне завдання — перебудувати Росію на федеративних засадах. Його нерішучість у відстоюванні національних інтересів, поступливість Тимчасовому урядові й московським більшовикам дорого коштували і йому особисто, й українському народові.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вивід прав України. — Львів, 1991. — 127 с.
2. *Грушевський М.* В Балканськім антракті // Літературно-Науковий вісник. — 1913. — № 1.
3. *Грушевський М.* Вільна Україна. Статті з останніх днів (березень-квітень). — К., 1917.
4. *Грушевський М.* На порозі нової України. Гадки і мрії. — К., 1918.
5. *Грушевський М.* Освобождение России и украинский вопрос. — СПб, 1907.
6. *Грушевський М.* Українська партія соціалістів-революціонерів та її завдання // Борітеся — поборете. — Відень, 1920. — Т. 1.
7. *Грушевський М.* Хто такі українці і чого вони хочуть. — К., 1991.
8. Конституційні акти України. 1917-1920. Невідомі конституції України. — К., 1992. — 73–79 с.
9. *Кухта Б.* З історії української політичної думки. — К., 1994. — 363 с.
10. *Оглоблин О.* Михайло Сергійович Грушевський (1886–1934) // Український історик. — 1966. — № 9/10.
11. Ювілей академіка М.С. Грушевського. 1886–1926. — К., 1927.

СПІВВІДНОШЕННЯ ПОЛІТИКИ І ПРАВ ЛЮДИНИ

Анна Стичинська, аспірантка кафедри політології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
УДК 34:32::340.12

У статті аналізуються співвідношення політики і прав людини; участь людини в політичному житті країни; роль держави в додержанні прав та свобод людини та пошук шляхів вирішення проблем захисту прав людини у сучасних умовах.

Ключові слова: права людини, політика і права людини, принципи прав людини, державна політика у сфері прав людини.

В статье проанализировано соотношение политики и прав человека; участие человека в политической жизни страны; роль государства в соблюдении прав и свобод человека и путей решения проблемы защиты прав человека в современных условиях.

Ключевые слова: права человека, политика и права человека, принципы прав человека, государственная политика в сфере прав человека.

The article analyzes relationship between Policy and Human rights, participation of individual in the political life of the country, the role of the state in respect of the rights and freedoms of individual and ways to deal with the protection of human rights in the modern world.

Key words: human rights, Policy and Human Rights, the principles of human rights, the state policy in the field of human rights.

Розвиток політичного, економічного та соціального життя висуває проблему прав людини на передній план. Людина починає приймати реальну участь у вирішенні проблем як на рівні окремої держави, так і у міждержавному просторі. Саме права людини перетворюють індивіда в активного учасника політичних подій. Без осмислення сутності прав людини як невід'ємної якості особи (як ознаки світової культури) неможливе вивчення проблеми реалізації прав людини. Це надасть можливість розкрити сутність природи людини як джерела її прав і свобод, а також їх роль у розвитку індивіда та світового співтовариства в цілому.

При розгляді співвідношення політики і прав людини, можна зробити висновок, що реальними правами людини в сучасному світі можуть бути лише ті, існування яких зумовлене тим чи іншим чином політичною системою, політичною ідеологією та політичною практикою держави. Найбільш дієвими у вирішенні шляхів рішення проблеми прав людини, у визначенні цілей та пріоритетів цього напряму є правлячі політичні сили та держава.

Проблемі прав люди в останній час надається політичний зміст. Права людини сприймаються через соціальні уявлення про те, що таке права, а також засновані на них політичні, юридичні й соціальні норми, поряд із соціальними можливостями та обов'язками. Співвідношення політики і прав людини в першу чергу стосується відсутності тих чи інших соціальних можливостей для дотримання та забезпечення цих прав, тому політичний зміст проблеми прав людини є найбільш важливим порівняно з філософським, юридичним, релігійним та ідеологічним.

Незважаючи на це, права людини в політичній науці поки ще не стали самостійною і загальновизнаною сферою дослідження, а саме поняття прав людини не входить до основних понять політології. Практична реалізація всього комплексу прав людини — складне завдання, ступінь вирішення якого характеризує рівень розвитку держави. На сьогодні дотримання прав людини є найважливішим критерієм внутрішньодержавної та міжнародної політики.

Історично простежується, що економічний і соціальний розвиток країни тягне за собою зростання самосвідомості людини, її прагнення до дотримання своїх прав та свобод. Права людини

© А. Стичинська, 2013

являють собою сукупність норм і принципів, які закріплюють систему політичних відносин, що гарантують особі надання соціальних благ і свобод. Права людини фіксують захищеність та гарантованість прав і свобод у конкретній державі. У такому разі вони виступають як реальний політичний інститут та свідчать про наявність у конкретній державі конституційних і законодавчих норм, а також спеціальних установ та організацій, що покликані забезпечувати їх. Права й свободи людини — це складний комплекс умов, необхідних для нормального функціонування індивіда [12] Також вони є універсальними правовими гарантіями захисту окремих осіб та груп людей від дій та бездіяльності, які зачіпають їхні основні свободи, права й людську гідність. Правова система прав людини зобов'язує державу та носіїв її влади вчиняти певні дії і не допускати вчинення деяких інших дій.

Деякі найважливіші властивості прав людини полягають у тому, що вони:

— є універсальними — з моменту народження будь-якої людини;

— виходять із споконвічно властивій людині гідності та рівної цінності кожної людської особи;

— є рівними, неподільними і взаємозалежними;

— не можуть бути скасовані і відібрані;

— накладають у першу чергу, на держави та їхніх представників зобов'язання щодо дій або бездіяльності;

— гарантуються на міжнародному рівні;

— захищаються законом;

— захищають окремих осіб і, певною мірою, групи людей.

Універсальний характер прав людини обумовлений низкою причин. По-перше, всі люди без будь-якої дискримінації мають основні права і свободи. Міжнародні стандарти та законодавство демократичних держав гарантують рівність прав і свобод людини, незалежно від статі, раси, національності, мови, походження, майнового стану, місця проживання та ін. Забороняються будь-які форми обмеження прав громадян за ознаками соціальної, расової, мовної чи релігійної приналежності.

По-друге, всі права і свободи є універсальними, з точки зору їхнього змісту. До загальних прав усіх людей незалежно від суспільного устрою, політичного режиму, форми державного устрою та форми правління, міжнародного статусу країни, громадянином якої особа є, належать право на життя, рівність усіх перед законом, право вільного пересування, право на громадянство, право на свободу переконань та ін.

По-третє, питання, що стосуються прав людини, основних свобод, демократії та верховенства права, мають міжнародний характер, оскільки дотримання цих прав і свобод є основою міжнародного порядку, і не належать до числа виключно внутрішніх справ держави.

По-четверте, філософія прав людини будується на загальнолюдських цінностях. Однією з яких є гідність людини. З одного боку, гідність — це моральна самооцінка людини свого зв'язку з суспільством, свого значення, права на повагу з боку інших. З іншого боку, це визнання суспільством соціальної цінності та унікальності конкретної людини. Права людини по праву вважаються вираженням її гідності. Так, у 1971 р. на Колоквіумі з проблеми прав і свобод, організованому Міжнародним інститутом прав людини, один з авторів проекту Загальної декларації прав людини лауреат Нобелівської премії Р. Кассен назвав права людини «особливою гілкою суспільних наук, предметом якої є вивчення людських відносин і людської гідності при визначенні прав і здібностей, необхідних для повного розвитку особистості кожної людини». Пізніше про те, що гідність людини — це джерело її прав і свобод, було зазначено в ст. 1 Загальної декларації прав людини: «Всі люди народжуються вільними і рівними у своїй гідності і правах»[8].

Права людини як політичний інститут фіксують ту чи іншу ступінь реалізації універсальних вимог, затверджених демократичними державами, у конкретній країні. Отже, можна зробити висновок, що реалізація прав людини залежить від рівня демократичності політичних порядків окремої держави. Одна з головних відмінностей демократичних форм політичного розвитку полягає саме в тому, що ці форми передбачають надання широких прав і свобод усім верствам населення, тоді як недемократичні форми обмежують або повністю виключають певні права і свободи людини.

Сучасне розуміння політики припускає аналіз нинішнього етапу суспільного розвитку з точки зору людини, стану її прав і свобод, легальної можливості повноправної участі в політичному житті. У політології, юриспруденції та філософії головною визнається природно-історичне розуміння прав людини. Воно виходить з ліберальної традиції і припускає, що фундаментальні права індивіда мають недержавне та позаюридичне походження. Держава може або гарантувати їх, або порушувати, але забрати в людини притаманні їй від народження природні права вона не може, хоча обсяг прав змінюється і розширюється в міру розвитку суспільства.

Базові моральні принципи прав людини існують незалежно від соціальної структури або етапів розвитку суспільства і його законодавства. Маючи для людства керівний ціннісний статус, вони виступають своєрідним критерієм політичного або суспільного ладу, ролі індивіда в політиці.

Поняття «права людини» вживається як у широкому, так і у вузькому сенсі. У вузькому значенні — це тільки ті права, які не надаються, а лише охороняються і гарантуються державою, діють незалежно від їхнього конституційно-правового закріплення. Серед них — право на життя і тілесну недоторканність, повагу до людської гідності, свобода від незаконного арешту, свобода віри і совісті, право на опір гнобителям та ін., тобто природно-історичні права. У широкому ж значенні права людини представляються у вигляді інтегрованого комплексу прав і свобод індивіда, які можуть відрізнятися в тих чи інших країнах [10].

У політології та юриспруденції прийнято поділяти всі права на негативні і позитивні. Наприклад, у негативному значенні свобода розуміється як відсутність примусу, у позитивному — як свобода вибору. Відповідно до такого розрізнення свободи негативні права визначають обов'язки держави та інших людей утримуватися від тих чи інших дій щодо індивіда. На відміну від негативних прав, позитивні — фіксують обов'язки держави, організацій та осіб надавати громадянину ті чи інші блага [7].

Реалізація прав людини — це необхідна умова нормального розвитку політичних процесів у суспільстві, функціонування демократичних інститутів, формування громадянського суспільства, забезпечення політичної та соціальної рівноваги в суспільстві. Перехід від тоталітарної держави до демократичної і правової, в якій вищою цінністю є людина, її життя, права й свободи — це складний і тривалий процес. В основі всіх політичних і соціально-економічних перетворень у суспільстві повинна бути вища мета — забезпечення прав і свобод людини.

Демократизація політичної системи є умовою реалізації громадянських та політичних прав людини. У міжнародному законодавстві у сфері прав людини (так само як і у сфері його застосування на національному рівні) громадянські і політичні права в багатьох відносинах є об'єктом підвищеної уваги з точки зору юридичної кодифікації і судового тлумачення впровадилися в суспільну свідомість у порівнянні з економічними, соціальними і культурними правами. У цьому зв'язку в деяких випадках висуваються неправомірні припущення, що лише громадянські та політичні права (право на справедливий судовий розгляд, право на рівне звернення, право на життя, право голосувати, право не піддаватися дискримінації і т.д.) можуть бути об'єктами порушень, заходів відшкодування в судовому порядку і розгляду в рамках міжнародних правових механізмів.

Громадянські права — це природні, невідчужувані права людини. До них, зазвичай, відносять право на життя, свободу та особисту недоторканність, права на захист честі і доброго імені, на справедливий, незалежний публічний суд, що припускає існування всіх демократичних елементів.

Політичні права визначають можливості активної участі громадян в управлінні державою та у громадському житті. Серед них: виборчі права, свобода спілок та асоціацій, демонстрацій і зборів, право на інформацію, свобода слова, друку, радіо і телебачення та ін. У багатьох державах існують проблеми адекватної реалізації проголошених політичних прав і свобод.

Одночасно з правами виникають і обов'язки людини. На це важливо звернути увагу ще й тому, що об'єктивний аналіз розвитку обов'язків людини і громадянина сприяє адекватній оцінці сучасної конституційної практики. У філософській літературі проводиться, і це має під собою глибокі підстави, відмінність між поняттями людини і особистості. Особистість — це людина, що перебуває в системі суспільних зв'язків, і в цьому сенсі вона дійсно може розглядатися як сукупність усіх суспільних відносин. Однак у юридичній науці чіткого розмежування між двома поняттями не існує.

Термінологічний аналіз основних міжнародних документів з прав людини, таких як Загальна декларація прав людини 1948 р., Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права і Міжнародний пакт про громадянські і політичні права 1966 р., Заключний акт Наради з безпеки і співробітництва в Європі 1975 р. та інших документів, дозволяє стверджувати, що поняття людини в міжнародному праві вживається в юридичному, а не соціально-біологічному сенсі. Міжнародні декларації, пакти та конвенції про права людини класифікують їх по багатьох параметрах. Це:

— права людини і права громадянина;

— права абсолютні та невід'ємні, і права відносні і прогресивні;

— права природні, універсальні, і права позитивні і придбані.

Всі вони у свою чергу поділяються на:

а) права людини, що мають на меті захист життя, свободи, а також фізичної та моральної цілісності особистості (право на життя, свободу від рабства, кріпосної й примусової праці, свобода від катувань чи жорстокого нелюдського або деградуючого поводження чи покарання, свобода від свавільного арешту чи затримання, право на справедливий суд, право на приватне життя, право на свободу думки, совісті і релігії);

б) цивільні і політичні права (право на свободу думки і слова, право на мирні зібрання та асоціації, право обирати і бути обраним і т.д.);

в) економічні, соціальні і культурні права в усьому їх різноманітті.

Інший критерій класифікації прав і свобод людини — це спосіб користування ними. У цьому зв'язку права і свободи людини ділять на індивідуальні, групові та колективні. Подібний розподіл є дещо відносним, бо не завжди можна з точністю визначати, які права до якої групи належать.

Права і свободи людини і громадянина, будучи вираженням свободи особистості, володіють подвійною природою. Насамперед вони покликані гарантувати особистість в її відносинах з державою, вони забезпечують автономію особистості від державного втручання в деякі найбільш значущі для людини сфери його життєдіяльності. Інший аспект полягає в тому, що ці права і свободи накладають на державу обов'язок юридично гарантувати конституційний статус людини.

Під правами і свободами людини розуміється право бути включеним у життя держави і суспільства як суверенної автономної особистості, яка за допомогою створених у суспільстві ефективних механізмів та політико-правових інститутів має реальні можливості для реалізації своїх здібностей і участі в житті держави і суспільства.

Кожен новий етап у визнанні прав і свобод людини — це результат взаємодії певних політичних факторів і політичних сил.

Права і свободи людини використовуються у політичній боротьбі і сьогодні, в умовах глобалізації: нерідко лідери окремих держав, прикриваючись гаслами захисту прав людини, використовують можливості ООН та регіональних міжнародних організацій для вирішення власних зовнішньополітичних та внутрішньополітичних цілей. В ідеалі для своєї широкої реалізації права людини мають бути деполітизовані і деідеологізовані. Але, як показує практика, права і свободи людини були й залишаються найважливішим інструментом політичної боротьби [9].

Права людини неможливо забезпечити без держави, яка має за своєю суттю і змістом політичну природу. Всі міжнародно-правові акти про права людини розглядають державу як основний інструмент забезпечення цих прав і закріплюють за нею відповідні зобов'язання. Виступаючи як організована політична влада, держава має тим самим величезними потенційними можливостями надавати керуючий вплив на всі сфери життя суспільства. У такому разі варто докладніше розглядати саме державну політику.

Державна політика відображає глибинні процеси і стан самої держави й суспільства. За масштабом впливу державна політика охоплює все суспільство, його основні сфери життєдіяльності. Державна політика є свідома, цілеспрямована діяльність, пов'язана з розробленням та прийняттям управлінських рішень, організацією їх виконання, регулюванням соціальних процесів, підбиттям підсумків цієї діяльності. Як вид діяльності, державна політика має особливу природу, інші джерела та базову основу. Державна політика, будучи формою вираження державних інтересів, може бути реалізована тільки на законодавчій основі. Джерелом державної політики служать закони та інші нормативно-правові акти. У відмінності природи й джерел походження полягає головна відмінність державної політики від політики громадської, соціальної чи якоїсь іншої. До особливостей державної політики належить те, що: 1) виразниками державної політики можуть бути тільки суб'єкти публічного права, в тому числі уповноважені органи влади, посадові особи або громадяни, наділені в установленому порядку правом на вираження волі народу як суб'єкта влади; 2) державна політика може бути реалізована тільки через уповноважені на те суб'єкти владних повноважень, які у свою чергу можуть здійснювати свою діяльність тільки в порядку, встановленому законодавством; 3) державна політика, об'єктами якої служать види діяльності, здійснюється через узаконені заходи державної підтримки або обмеження видів діяльності. Її об'єктами можуть бути і правовідносини між громадянами, органами влади та організаціями в тій мірі, в якій вони визначають, розширюють або обмежують певні види діяльності, що опосередковують реалізацію заходів, передбачених державною політикою.

Історія розвитку прав людини відображає всі найбільші світові події та боротьбу за гідність, свободу і рівність у всьому світі. Однак тільки зі створенням у 1945 р. Організації Об'єднаних Націй права людини отримали, нарешті, офіційне і загальне визнання. Права людини були згадані в Статуті, який заклав основу Організації, як одним із основних об'єктів її діяльності, і такими вони продовжують залишатися і понині. Одним із перших основних досягнень новоствореної Організації Об'єднаних Націй стала Загальна декларація прав людини, ухвалена Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй 10 грудня 1948 р. Цей найважливіший документ і сьогодні робить величезний вплив на життя людей в усьому світі. Вперше права людини та основні свободи були

докладно викладені у міжнародному документі. У преамбулі Загальної декларації прав людини ООН визначила забезпечення прав людини як завдання, до виконання якого повинні спрямовувати свої дії всі народи і всі держави. Права людини як політичні, так і громадянські проголошуються в ній політичною метою.

Регіональні організації також відіграють велику роль у подоланні конфліктів і поширенні цінностей прав і свобод людини. Наприклад, Рада Європи в цьому зв'язку є інтернаціональним органом, сприяючим утвердженню прав і свобод людини в сучасній європейській політичній культурі. Тому захист прав людини є однією з найбільш важливих функцій Ради Європи. Таке призначення цієї організації випливає з цілого ряду положень її Статуту, в яких проголошуються такі принципи, як повага особистої свободи і політична свобода. У ст. 8 Статуту передбачається, що серйозні порушення прав і основних свобод людини є підставою для призупинення членства в Раді Європи [2]. Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод та Європейська соціальна хартія є двома найстарішими і найбільш важливими юридичними документами з прав людини Ради Європи. Оскільки укладання Конвенції про захист прав людини і основоположних свобод відбулося у 1950 році, до неї не було включено економічні, соціальні й культурні права, бо на той час європейська спільнота швидше потребувала гарантії поваги прав людини, утвердження панування права і політичної демократії. У Європейській соціальній хартії 1961 року підкреслюється те, що проблема прав людини є перш за все політичною проблемою, отже, забезпечення прав людини, а також їх здійснення повністю залежать від політичної мети держави, вони реалізовують себе лише у рамках існуючої політики. Спочатку проголошеним у Європейській соціальній хартії правам не надавався юридичний характер у тому сенсі, що фізичні особи, які проживають у будь-якій з європейських країн, не зможуть відстоювати їх у позовному порядку ні у себе вдома, ні на міжнародному рівні. Автори Хартії розглядали її положення як такі, що встановлюють лише нормативні стандарти — орієнтири для договірних сторін, що мали намір з часом забезпечити поступову реалізацію перерахованих у ній прав. На сьогодні Європейська хартія є зобов'язуючим інструментом, регулюючим широке коло соціальних та економічних прав. Виконання державами зобов'язань, взятих на себе відповідно до цієї хартії, підлягає міжнародному контролю [4].

Ці та інші нормативні документи надають питанню прав людини фундаментального змісту. Як висновок, можна зазначити, що політична воля і професіоналізм усіх державних структур повинні бути спрямовані на забезпечення законних прав та інтересів людини, пошук гідних відповідей на суворі виклики, зміцнення конституційних основ держави, утвердження верховенства права, принципів соціальної справедливості, захисту демократичних здобутків народу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Статут Організації Об'єднаних Націй: 26 червня 1945 року // Веб-Організації Об'єднаних Націй [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.un.org/ru/.

2. Статут Ради Європи: 5 травня 1949 року // Веб-сайт Ради Європи [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://hub.coe.int/ru/web/coe-portal/.

3. Загальна декларація прав людини: 10 грудня 1945 року // Веб-сайт Верховної Ради України : [Електронний ресурс] / portal.rada.gov.ua/.

4. Європейська соціальна хартія: 18 жовтня 1961 року // Веб-сайт Ради Європи [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://hub.coe.int/ru/web/coe-portal/.

5. Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод: 04 листопада 1950 року // Веб-сайт Ради Європи [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://hub.coe.int/ru/web/coe-portal/.

6. *Алексеев С.С.* Право: азбука — теория — философия: Опыт комплексного исследования. — М.: Статут, 1999. — 712 с.

7. *Бутенко А.П.* Сравнительная политология в терминах и понятиях: учеб. пособие / А.П. Бутенко, А.В. Миронов. — М.: НОУ, 1998. — 411с.

8. *Ивин А.А.* Философия истории: Учеб. Пособие / А.А. Ивин. — М. : Гардарики, 2000. — 528 с.

9. *Искакова Г.К.* Политология прав человека: учеб. пособие / Г.К. Искакова. / Семипалатинский государственный педагогический институт. — 2-е изд. Семипалатинск, 2006. — 310 с.

10. *Пугачев В.П.* Введение в політологію: учеб. Пособие / В.П. Пугачев, А.И. Соловьев. – Изд. 4-е. перераб. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2004. — 479 с.

11. *Смирнов В.В.* Политология прав человека и политические права в России / В.В. Смирнов // Полис. — 2010. — № 6. — С. 106–115.

12. *Соловьев А.И.* Политология: Политическая теория, политические технологии: учебник для студ. вузов / А.И. Соловьев. — М. : Аспект Пресс, 2006. — 559 с.

Розділ III
ПОЛІТИЧНІ ІНСТИТУТИ І ПРОЦЕСИ

ПЕРЕДУМОВИ АВТОРИТАРНОЇ ЕВОЛЮЦІЇ ІНСТИТУТУ ПРЕЗИДЕНТСТВА НА ПОСТРАДЯНСЬКОМУ ПРОСТОРІ

Олег Долженков, доктор політичних наук,
професор кафедри політичних наук Південноукраїнського
національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського
УДК 321.64+321.015

У статті виявлено чинники, що в комплексі обумовлюють потенційну авторитарну еволюцію інституту президентства в Україні та інших пострадянських державах, окреслено можливості для запобігання цьому процесу, дано відповідні рекомендації.

Ключові слова: інститут президентства, президентська влада, пострадянський простір, авторитаризм, поділ влади.

В статье выявлены факторы, обуславливающие в комплексе потенциальную авторитарную эволюцию института президентства в Украине и других постсоветских государствах, очерчены возможности для предотвращения этого процесса, даны соответствующие рекомендации.

Ключевые слова: институт президентства, президентская власть, постсоветское пространство, авторитаризм, разделение властей.

The factors which being taken in a complex contribute to possible authoritarian evolution of presidency in Ukraine and other post-Soviet countries are discovered in this article, the possibilities to avoid this process are shaped, the respective recommendations are given.

Key words: presidency, presidential power, post-soviet space, autoritarianism, division of power.

Після демонтажу системи світового соціалізму близько трьох десятків держав на Євразійському континенті заявили про зміну парадигми свого розвитку, просування до західних зразків політичного та економічного устрою.

Кожна з цих держав, і Україна не стала винятком, обрала той чи інший варіант республіканської форми правління, найчастіше у вигляді президентсько-парламентської республіки (яку ще називають напівпрезидентською, або змішаною). Однак поряд з упровадженням тих чи інших західних юридичних конструкцій у функціонуванні вищих органів державної влади вимальовується і позаюридична специфіка системи стримувань та противаг. Основою цієї специфіки, що часто трактується як першопричина авторитарних тенденцій або «дефектного» характеру демократії, виступає інститут президентства.

© О. Долженков, 2013

Актуальність дослідження причин, що сприяють аномальній (з точки зору демократичного нормативізму) еволюції цього ключового політичного інституту, обумовлена як невирішеністю такого практично-політичного питання, як створення ефективної консолідованої демократичної системи, так і недостатньою досі увагою з боку дослідників.

Щодо досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми та на які спирається автор, зазначимо, що на дослідження еволюції ключових державно-владних інститутів, способів їх функціонування, механізмів стримувань та противаг у контексті динаміки розвитку політичних систем вплинули праці таких західних вчених, як Ф. Бенкер, Р. Далтон, М. Дюверже, Дж. Елстер, В. Нгуен, К. Оффе, У. Прюс, Г. Сімон. Українські, білоруські та російські представники цього дослідницького напрямку переважно зосереджувалися на з'ясуванні об'єктивних труднощів та суб'єктивної специфіки формування демократичної політичної системи; особливостей трансформації основних органів (гілок) державної влади та механізмів стримувань і противаг. На узагальненому висвітленні цих питань зосереджуються: С. Баранова, В. Барков, А. Білоус, О. Бойко, А. Гальчинський, В. Гельман, В. Єлізаров; В. Іщук, В. Коновалов, О. Криштановська, А. Медушевський, С. Наумкіна, В. Погорілко, В. Чиркін, М. Шульга.

Аналіз літератури з цього напрямку дає підстави звернути особливу увагу на працю російського дослідника А. Медушевського «Демократія і авторитаризм: Російський конституціоналізм у порівняльній перспективі» (1997). Автор цієї книги ставить і певною мірою вирішує ряд принципових проблем, пов'язаних з історичною еволюцією конституціоналізму в Росії. На особливу увагу заслуговує наступний висновок автора: «Осмислюючи проблему інтерпретації тих чи інших конституційних норм, слід враховувати три обставини: по-перше, це процес, властивий не тільки Росії, а й усім іншим країнам на певній стадії їх розвитку (при переході від авторитарного режиму до конституційного), по-друге, запозичення ніколи не обмежується простим відтворенням норм інших законодавчих актів, але завжди додає до них дещо нове (намагаючись поєднати зразки з національною традицією); по-третє, соціальна функція одних і тих же норм у різних суспільствах може бути абсолютно відмінною (приклад — запозичення інституту президентства). Тому аналіз цієї проблеми не зводиться до формально-юридичної сторони справи, а передбачає використання соціологічного підходу» [1, с. 597–598].

Щодо вивчення феномена президентської влади на пострадянському просторі, то тут насамперед заслуговують на увагу праці таких науковців, як К. Бондаренко, Г. Василевич, Ю. Воскресенський, А. Кинєв, Л. Козловська, Н. Кононенко, Т. Масловська, С. Паречина, В. Семенков, Ю. Стасюк. До проблем поділу влади, забезпечення ефективності системи стримувань та противаг звертаються А. Єгоров, Г. Журавльова, Л. Кривенко, В. Кучинський.

Разом з тим поглиблене вивчення питання про феномени, які не знайшли достатньої концептуалізації в існуючих наукових доробках, дозволяє виділити невирішені раніше частини загальної проблеми, котрим присвячена дана стаття, та сформулювати такі цілі (завдання) статті:

1. Визначити перелік суттєвих рис, що в комплексі обумовлюють потенційну авторитарну еволюцію інституту президентури в Україні та інших пострадянських державах.
2. Окреслити можливості для запобігання (або компенсації) такої еволюції.
3. Дати відповідні рекомендації.

У межах вирішення першого з поставлених завдань наголосимо, що тенденції до персоналізації влади, які стали в окремих пострадянських країнах частиною суспільного менталітету, прихід до влади вкраїнах СНД радянської номенклатури середньої ланки, що прагнула відтворити комфортну для себе схему державного управління, інші, притаманні цій політичній культурі риси, перетворюють президентську владу в цих суспільствах на вельми специфічний феномен.

На пострадянському просторі він отримав, з одного боку, критичні оцінки, які пов'язують надання переваг президентським структурам із тенденцією до авторитарних методів управління, формування особистої диктатури [2, с. 577–585; 3, с. 11–21], а з іншого — всебічне обґрунтування і навіть апологію. Останнє, зокрема, засвідчує підхід білоруського науковця С.Паречиної, яка вважає, що «в політичній науці інститут президентства повинен розглядатися, у першу чергу, як владний інститут, тобто як сукупність владних повноважень Президента у сфері державного управління, які більшою мірою залежать від його політичної діяльності, своєрідного прочитання Конституції першою особою». На думку цього автора, Республіка Білорусь «утверджує принцип верховенства президентської влади, який виражається в розвитку і розширенні президентських

повноважень за рахунок інших влад і винесення статусу Президента за рамки звичної «тріади» влад». Що ж стосується концентрації значних повноважень глави держави, то це — «об'єктивна необхідність в умовах перехідного періоду і становлення громадянського суспільства, нагальна потреба в могутньому, владному й мудрому арбітрові для формування стабільної й сильної влади» [4, с. 22–23].

Щодо фігури президента у пострадянському суспільстві актуальна відома в структурно-функціональних дослідженнях проблема функціональної еквівалентності. Науковці-юристи часто зіставляють роль президента України, Росії чи Білорусі з роллю президента Франції чи США. Проте політолог, який має справу не зі статтями нормативних актів, а з соціальною дійсністю, мусить усвідомлювати наявні фактичні розбіжності. Незважаючи на те, що конституційні положення дозволяють охарактеризувати ту чи іншу пострадянську країну як президентську або парламентсько-президентську республіку, поліричний аналіз, на відміну від юридичного, найчастіше визначає ці держави як суперпрезидентські системи. Формально-юридичні ознаки та характеристики тих чи інших політичних інститутів не відіграють великої ролі в суспільствах, що ніколи не характеризувались надмірною повагою до права. Реальний статус президентської влади, принаймні починаючи з середини 1990-х років, тут забезпечується в основному на поза інституційному рівні. Це засвідчили притаманні згаданому історичному етапу специфічний тип правлячої еліти та тіньові відносини всередині неї. Вона є інтегрально згуртованою, номенклатурно-бізнесово-кримінальною, пов'язана спільними зловживаннями (найчастіше — під час приватизації) та створенням протизаконних переваг одним конкуруючим суб'єктам ринку порівняно з іншими. Специфіка політичної культури населения в цілому, де головними є мовчазна згода громадян на всі заходи влади, їх страх перед державою, дає номенклатурі карт-бланш на створення комфортної для неї схеми державного управління, у тому числі — для активного застосування адміністративного ресурсу [5, с. 312].

Президент у постсоціалістичних суспільствах наділений більшою владою, ніж визначають положення конституції. Поєднуючи формальний статус глави держави, фактичний статус глави виконавчої влади та тіньовий статус лідера найпотужнішого номенклатурно-олігархічного клану, він опиняється поза конституційно закріпленою системою стримувань і противаг. На думку автора, в умовах побудованої навколо адміністративної вертикалі політичної системи саме президент, разом із своєю адміністрацією, особистим (сімейним, бізнесовим, тіньовим) оточенням, стає тією точкою, в якій перетинаються джерела легальної та тіньової влади в суспільстві. Особистий апарат, практика надання посад, особлива увага ЗМІ, широке поле політичного маневру, можливість безпосередньо апелювати до громадян, контроль над силовими структурами перетворюють президента на унікальну політичнуфігуру [6, с. 21–22].

В останні роки в науковій літературі обговорюється проблема «суперпрезидентства». Вона, як правило, актуальна для республік або з президентською, або із змішаною формою правління, у якій президент наділений широкими повноваженнями. Специфіка ситуації, що почала орієнтовно з середини 1990-х рр. оформлюватись на пострадянському просторі, має також розглядатися в контексті вищеназваного феномена.Характерними її рисами є:

— повернення до моністичної системи владних відносин на просторі колишнього СРСР. Персоніфікація влади, повернення до надмірного вихваляння лідера держави, проявляється в безлічі моментів та нюансів, які у комплексі є свідченням стилю державного управління (публічні вияви відданості державних службовців особисто главі держави; постійне цитування думок та висловів глави держави; надмір його портретних зображень; проголошуваний ним «патронат» над геть-чисто всім; кліше на зразок « ... сьогодні президент нашої держави ... », яким розпочинаються новини державних телеканалів, незалежно від гостроти інших новин тощо). Глава держави, нібито на свідоме копіювання політичної моделі Візантії, стає першопричиною, джерелом будь-якої офіційної політичної діяльності;
— утвердження на ґрунті персоніфікації влади монолітної (принаймні ззовні) єдності партії влади. Приховуються всі до того відкриті суперечки між чиновниками (наприклад, в Україні поступово зникає характерна раніше боротьба мерій обласних центрів та облдержадміністрацій);
— партія влади успішно домагається контролю над найрейтинговішими електронними ЗМІ та в перспективі над усім процесом розповсюдження інформації. Ключові телеканали пов'язані з бізнесово-чиновницькою елітою явними чи тіньовими зобов'язаннями. Номенклатура таким чином намагається створити для себе комфортні умови існування, оскільки виводить себе за

межі широкої критики і тим самим позбавляє себе клопоту зважати на соціальні наслідки своїх дій. Відсутність широкої критики дозволяє необмежений час перебувати у вирі політичного життя як окремим некомпетентним особистостям, так і цілим неефективним державним інститутам;

— замість оцінки соціальних наслідків діяльності визначальну роль у кар'єрі чиновника починають відігравати улесливість та підлабузництво перед начальством, в окремих пострадянських країнах — його походження з певного регіону чи родинні зв'язки;

— у суспільство повертається страх. Контролюючі та правоохоронні органи так чи інакше включаються в розправи з політичними противниками. Чільне місце тут належить податковим органам (що спеціалізуються на переслідуванні юридичних осіб, утворених опозиціонерами, чи тих, які надають їм фінансову підтримку), прокуратурі та органам внутрішніх справ (застосовуваним проти конкретних фізичнихосіб, найчастіше через фабрикацію кримінальних справ). Основним механізмом неправового контролю над громадянами стають не прямі політичні репресії (як в тоталітарних та «класичних» авторитарних системах), а лабіринт заплутаних, суперечливих і безглуздих законів та підзаконних актів. Унаслідок цього будь-який конкретний громадянин у будь-який момент може бути звинувачений представниками влади в тих чи інших порушеннях, нерідко — у скоєних 10, 15 чи навіть більше років тому. Зрозуміло, що громадянин волітиме тримати язик за зубами, ніж критикувати владу. Картину довершує практика повністю позаправових розправ державного апарату з окремими опозиційно налаштованими громадянами (безпідставні звільнення з роботи тих, хто працює за наймом; «обробка» клієнтури тих, хто займається бізнесом, з метою позбавити їх замовлень та контрактів; довгострокові утримування в СІЗО практично без підстав та без ведення слідства; зникнення людей і т.п.).

Переходячи до другого завдання статті, зрозуміло, що оскільки певна частина наведених вище рис так чи інакше вкорінена в специфіці президентури (причому саме як політичного інституту, незалежно від особистості президента), то вони можуть бути послаблені лише через чітке визначення статусу останньої, реальне включення в систему стримувань та противаг.

Зокрема, ключовою є проблема формування компромісу, за якого, з одного боку, президент наділявся б широким колом повноважень для керівництва державою, а з іншого — формувалися б реальні важелі обмеження його влади, до яких в першу чергу слід віднести парламент та інститут відповідальності президента. У зв'язку з цим певний інтерес становить дискусія, яка розпочалась ще при обговоренні проекту нинішньої Конституції України (та тривала, включаючи спроби конституційного реформування, понад 10 років), стосовно ролі і місця глави держави в системі влади.

Основні підходи цієї дискусії були такі: а) існуюча форма республіканського правління є адекватною українській ситуації; б) необхідно перейти до суто президентської республіки. Одразу після обрання нового Президента України в 1994 р. з його оточення почали лунати думки щодо необхідності ліквідації уряду як поліричного інституту з тим, щоб його функції виконувала президентська адміністрація, — тобто про необхідність переходу до президентської республіки американського зразка.

Як засвідчує розвиток пострадянських суспільств у 90-ті рр., протистояння президентської влади і парламенту було характерною тенденцією першого пострадянського десятиріччя. Втім, усюди (за винятком Республіки Молдова) перемога залишилась за «сильним» президентом. Так, в Україні Л. Кравчук, а за ним і Л. Кучма з самого початку свого президентства повели боротьбу проти парламентської еліти, яка, у свою чергу, також бажала послаблення влади президента й посилення влади парламенту. В Україні зазначене протистояння привело до того, що вже в 1994 р. Л. Кучмі вдалося підпорядкувати своєму впливу всю систему органів державної виконавчої влади. Уже з 1995 р. всі більш-менш значні призначення (міністрів, інших голів центральних органів виконавчої влади, їхніх заступників) здійснювалися указами президента. Глава виконавчої влади потрапив у цілковиту залежність від президента й почав більш виразно виконувати при ньому роль своєрідного «хлопчика для побиття». Власне цей процес тривав і раніше, але в часи президентства Л.Кучми він вже став закономірністю, про що свідчить, зокрема, середній строк перебування прем'єрів на посаді (12,5 місяців). Симптоматично, що після періоду зумовленого «помаранчевою революцією» та невдалою конституційною реформою політичної турбулентності, стандарт відносин президента з прем'єром повернувся до апробованої за Л. Кучми схеми.

На думку відомої експертної групи (Фонд «Українська перспектива»), ситуація в Україні підтвердила недоцільність існування неконтрольованого сильного інституту президентства. Аналізуючи

реалії періоду дії Конституційного договору (згідно з яким, нагадаємо, Україна бодай на короткий проміжок часу у 1995–1996 році, але перетворилася на президентську республіку), експерти не лише вказували на відсутність змін на краще внаслідок концентрації влади, а і як єдиний об'єктивний результат називали закріплення в усіх структурах державної влади впливу одного регіонального — Дніпропетровського — клану. Це дало їм підстави твердити про не оптимальність функціонування неконтрольованого інституту президентства, перш за все в умовах політично неструктурованого суспільства [7, с. 10]. Екстраполяція цього висновку на політичні реалії 2010–2013 року лише підкреслила універсальний характер залежності між широкими повноваженнями глави держави (поверненими через скасування конституційної реформи), з одного боку, та закріпленням у владі одного з регіональних кланів, з іншого боку.

Слід зазначити, що серед науковців і зараз немає єдиної точки зору на те, яка юридична модель є для України оптимальною. Так, в одному дослідженні вказується, що створення змішаних форм правління забезпечує стабільність управління державою, хоч при цьому знижується роль інституційнихфакторів і зростає персоналізація влади; тому найбільш оптимальною і прийнятною для нашої держави за нинішніх умов є змішана, президентсько-парламентська форма державного правління, оскільки вона наслідує національні традиції, відповідає реаліям сучасного політичного життя, враховує світовийдосвід [8, с. 16,21].

Інші дослідники вважають, що « ... загальновизнаний теоретично принцип поділу влад погано вписується у державну схему напівпрезидентських (парламентсько-президентських) республік на практиці. У напівпрезидентській республіці на політичній арені активно діють чотири суб'єкти державної влади: парламент, президент, уряд і суди. До того ж інститут президентства за такої форми правління не вписується в жодну з традиційних гілок влади ... У зв'язку з цим потрібно відзначити, що президентська форма республіканського правління є історично первинною і найбільш повно розробленою в теорії, а також послідовно втіленою на практиці формою здійснення принципу поділу влад» [9, с. 161].

Серед переваг, які могло б мати встановлення в Україні президентської республіки, політологи називають також важливість наявності в перехідному суспільстві центру національної консолідації та національної єдності у вигляді всенародно обраного президента; можливість президента через самостійність кадрових призначень та одноосібне визначення основних напрямків ввутрішньої та зовнішньої політики бути головним провідником реформ та нести за них персональну відповідальність; гарантування в цьому випадку неможливості «лівого» реваншу через парламентські механізми [10, с. 49–50].

Погоджуючись чи не погоджуючись з висловленими міркуваннями, автор робить висновок: оскільки специфіка пострадянської президентури полягає не стільки в її юридичному статусі, скільки у фактичному, то і вирішення питання про ліквідацію похідних від неї антидемократичних, диктаторських тенденцій не повинне обмежуватись теоретичними питаннями поділу влади. У центрі уваги повинна бути поза юридична специфіка цього інституту, і 20-літній досвід посткомуністичного розвитку вказує можливий шлях нормалізації системи поділу влади: 1) встановлення дієвого суспільного, парламентського та судового контролю за президентською владою; практики політичної відповідальності виконавчої влади перед парламентською більшістю; 2) реформа судочинства, зокрема, становлення адміністративної юстиції та запровадження суду присяжних.

Без цього несформованість громадянського суспільства, призначення суддів та силовиків президентом, позаправовий тиск навколопрезидентських структур на парламентарів та членів їхніх сімей, незалежно від юридичної схеми державної влади, утверджуватимуть фактичну характеристику пострадянських суспільств як моністичних політичних систем, що спираються у першу чергу на адміністративний та силовий апарат, а не на суспільну підтримку.

Серед перспектив подальших розвідок у цьому напрямку, з нашої точки зору, можна відзначити дослідження: ролі силових структур, їх взаємопроникнення з олігархічним капіталом та організованою злочинністю, а також концептуалізацію взаємозв'язку специфіки політичного устрою пострадянських країн зі специфікою «периферійного капіталізму» як певного об'єктивно існуючого феномену.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕ

1. *Медушевский А.Н.* Демократия и авторитаризм: Российский конституционализм в сравнительной перспективе. — / А.Н. Медушевский. — М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 1997. — 540 с.

2. *Бондарук В.І.* Політико-правові аспекти дослідження змісту та сутності авторитарної влади в контексті перехідних процесів / В.І. Бондарук // Держава і право. — Вип. 15. — К.: Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького НАН України, 2002. — С. 577–585.

3. *Рудич Ф.* Політична система та інститути громадянського суспільства в сучасній Україні: Політологічний контекст / Ф. Рудич // Сучасна українська політика: Політики і політологи про неї. — К.:Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького НАН України, 2003. — С. 11–21.

4. *Паречина С.* Институт президентства в контексте времени / С. Паречина // Беларуская думка. — 2002. — № 10. — С. 22–28.

5. *Ніколаєнко Н.О.* Адміністративний ресурс: політико-правові проблеми протидії в сучасній політичній практиці. Монографія. / Н.О. Ніколаєнко. — Миколаїв, МНУ, 2011. — 392 с.

6. *Кувалдін В.* Президентська і парламентська республіка як форми демократичного транзиту / В. Кувалдін // Політична думка. — 1998. — № 3/4. — С. 21–22.

7. *Кудряшов С.П., Одарич С.О., Оробець Ю.М., Томенко М.В.* Хто і як ухвалював Конституцію України / С.П. Кудряшов, С.О. Одарич, Ю.М. Оробець, М.В. Томенко. — Експертна оцінка. — К., 1996. — 19 с.

8. *Нечипоренко Г.В.* Парламентаризм в Україні: сутність та проблеми становлення. / Г.В. Нечипоренко. — Автореф.дис... канд.політ.наук. — Львів, 1996. — 16 с.

9. *Мучник О.Г.* Коментар до Конституції України. / О.Г. Мучник. — 2-е вид., випр. та доповн. — К.: Парламентське вид-во, 2003. — Кн. 1. — 400 с.

10. *Колодій А.* Особливості перехідного періоду і вибір демократичних інститутів в Україні / Антоніна Колодій // Політичний процес в Україні: стан і перспективи розвитку / Збірник наукових праць. — Львів, 1998. — С. 49–50.

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ІДЕЇ ДЕРЖАВНОСТІ ЯК ОСНОВА ДІЯЛЬНОСТІ ПОЛІТИЧНИХ ЕЛІТ

Ольга Алаликіна, аспірантка Південноукраїнського
національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського
УДК: 316.46

Статтю присвячено актуальній проблемі сучасного політичного розвитку — ролі еліт у визначенні та концептуалізації ідеї української державності. Визначено контури історичної генези концепцій та моделей дежавотворення минулого століття (соціалістичні, ліберальні, консервативні та ін.). Проаналізовано особливості сучасних метаморфоз політичних еліт в Україні.

Ключові слова: політичні еліти, державотворення, концепції української державності, процес діяльності еліт, соціалістичні концепції, консервативні концепції, ліберальні концепції державотворення.

Статья посвящена актуальной проблеме современного политического развития — роли элит в определении и концептуализации идеи украинской государственности. Определены контуры исторического генезиса концепций и моделей создания государства прошлого века (социалистические, либеральные, консервативные и др.). Проанализированы особенности современных метаморфоз политических элит в Украине.

Ключевые слова: политические элиты, создание государства, концепции украинской государственности, процесс деятельности элит, социалистические концепции, консервативные концепции, либеральные концепции государства.

This article is devoted to actual problems of modern political development — the role of elites in defining and conceptualizing the idea of Ukrainian statehood. Defined the contours of the historical genesis of concepts and models dezhavotvorennya last century (socialist, liberal, conservative, etc.).. The features of modern metamorphosis of political elites in Ukraine.

Key words: political elites, state, concept of Ukrainian statehood, the process of elite socialist concept, the concept of conservative, liberal conception of the state.

Акутальність теми цієї статті обумовлена теоретичною та практичною значимістю досліджень політичних еліт, політичного класу суспільства. Протягом усього цивілізаційного розвитку еліти виконували важливі суспільні функції, діяльність політичних еліт виступає однією із головних складових політичного процесу.

Історичний досвід свідчить, що від здатності еліт визначити основні шляхи, напрямки та завдання суспільного розвитку та реалізувати концептуальні ідеологічні засади державотворення великою мірою залежав стан суспільства та держави. Іноді політичні та економічні виклики змушували еліти діяти всупереч власним груповим та індивідуальним інтересам, ставити «суспільне» благо та «суспільний інтерес» вище за власний егоїзм. Зокрема, так відбувалось у Англії, Нідерландах, Німеччині, Франції та інших європейських країнах у XVII–XVIII століттях на світанку становлення ринкових капіталістичних відносин в економічній сфері та розвитку демократії як особливої, конкурентної форми організації політичної влади. Еліти у той історичний період діяли «всупереч собі», але виграли разом із країною.

В умовах бездержавного стану українського суспільства перед представниками еліти на початку минулого століття стояли завдання формування та кристалізації ідеї української державності, візій процесу державотворення.

Певною мірою ці виклики актуальні (звичайно, з урахуванням пройденого шляху) для представників сучасної політичної еліти України.

© О. Алаликіна, 2013

Можна стверджувати, що концептуалізація ідеї української державності в умовах глобалізації, розвитку держави та суспільства на засадах демократії, права, справедливості, сталого економічного розвитку та «суспільного блага» виступає основою діяльності сучасних політичних еліт.

Теорія еліт у сучасній політичній науці виступає сферою міждисциплінарних досліджень, яка інтегрує здобутки політичної філософії, соціологічної науки, теорії управління, публічної політики, права, конституціоналізму, економічної науки, психології та ін.

Серед напрямів досліджень еліт можна відзначити проблему ротації політичних еліт, роль еліт у процесі державотворення, формування публічної політики та реалізації управлінських рішень, процес внутрішньоелітної взаємодії, а також аналіз конституційно-правових, інституційних, комунікативних та процесуальних основ діяльності політичної еліти.

Обґрунтування сутності політичної еліти та визначення основних напрямів її діяльності на різних історичних етапах розвитку філософської та політичної думки знаходимо у працях Конфуція, Платона, Аристотеля, Марка Туллія Цицерона, Марка Аврелія, Геласія, Томи Аквінського, Нікколо Макіавеллі, Томаса Гобса, Джона Локка, Шарля Луї Монтескьє, Жан-Жака Руссо, Джона Стюарта Мілля, Девіда Г'Юма, Герберта Спенсера, Фрідріха Ніцше та ін.

Класичні теорії еліт наприкінці XIX — початку XX століть заснували Вільфредо Парето (колообіг еліт, теорія контреліти), Гаетано Моска (теорія правлячого класу) та Рональд Міхельс (теорія «залізного закону олігархії»).

Серед досліджень різних аспектів діяльності політичних еліт та політичного класу в сучасних умовах слід відзначити таких зарубіжних авторів, як Р. Арон, Т. Боттомор, Ю. Габермас, О. Гаман-Голутвіна, Т. Дай, Р. Даль, Р. Дарендорф, А. Лейпгарт, Д. Растоу, Й. Шумпетер та ін.

У контексті дослідження процесу концептуалізації ідеї української державності на особливу увагу заслуговують роботи П. Орлика, С. Яворського, Т. Прокоповича, Г. Сковороди, М. Драгоманова, І. Франка, М. Грушевського, В. Винниченка, М. Міхновського, Д. Донцова, М. Сціборського, Ю. Бачинського, В. Липинського та ін.

Діяльності політичних еліт в сучасному українському суспільстві та визначенню їхньої ролі у процесах державотворення після проголошення незалежності України присвячено дослідження Б. Андресюка, В. Бебика, Є. Бистрицького, І. Бураковського, О. Гараня, М. Головатого, О. Дергачова, Н. Дубовик, В. Журавського, В. Кременя, В. Литвина, С. Макеєва, Дж. Мейса, М. Михальченка, С. Наумкіної, М. Обушного, А. Пахарєва, В. Полохало, М. Пірен, Д. Табачника, М. Томенка, Ю. Шайгородського, П. Шляхтуна та ін.

Разом із тим проблема концептуалізації ідеї української державності та пошуку оптимальної моделі розвитку держави та суспільства як основи процесу діяльності політичних еліт в Україні із урахуванням специфіки посткомуністичних трансформацій останніх років та демократичних принципів організації політичної взаємодії потребує подальших досліжень.

Мета цієї наукової роботи — здійснити дослідження основних концепцій української державності та державотворення як складової процесу діяльності політичних еліт. Поставлена мета обумовила такі завдання статті:

— визначити сутність «елітизму» як політологічної концепції;

— проаналізувати такі основні концепції української державності, як соціалістичні, комуністичні, націократичні, консервативні, «класократичні», ліберальні та ін.;

— визначити вплив концепцій та моделей української державності, що були сформульовані у XIX–XX століттях на процес формування та діяльності сучасних політичних еліт в Україні;

— проаналізувати метаморфози українських політичних еліт після 1991 року та їх вплив на процес державотворення.

Термін «політична еліта» використовується для позначення провідних верств та груп, які здійснюють управління у різних сферах суспільного життя та визначають «правила гри» та політичної взаємодії у суспільстві.

На думку українського автора М. Головатого, концепція політичного елітизму виходить з того, що «будь-яке суспільство поділяється на «вибрану» меншість, що керує суспільством, та «неорганізовану» більшість, що є об'єктом управління... В основі елітаризму лежить ідея природної обдарованості людини, наявність у неї таких якостей, які зумовлюють здатність найкращого виконання владних функцій у суспільстві» [2, с. 215].

У процесі дослідження концептуалізацій ідеї української державності необхідно враховувати загальносвітовий контекст політичного розвитку та здобутки теорії еліт, елементи яких були використовані у працях українських авторів.

Так, на різних етапах історичного розвитку були висловлені ідеї щодо необхідності існування елітних суспільних груп. Так, Конфуцій наголошував на правлінні моральної особи, Геракліт писав про правління «найкращої особи», Платон — про правління «філософів» (мудрих). На думку Аристотеля, правити задля загального блага в умовах політії здатні представники «середнього» класу. У релігійних доктринах середніх віків елітарний підхід знаходить вираження у феномені «цезарепапізму» (поєднання влади світської та церковної).

Нікколо Макіавеллі висунув ідею щодо політичної основи влади еліт, яка не потребує релігійного та морального виправдання, а його пораду правителям бути «левами» та «лисами» у подальшому інтерпретував Вільфредо Парето як два типи еліт, що змінюють один одного. У політичних доктринах доби модерну основою участі еліт у процесах державотворення стали політичні ідеології — лібералізм, консерватизм та соціалізм, а також ідеї розподілу влади, верховенства права, ротації державних службовців (бюрократії), циркуляції еліт, розвитку політичних партій та ін.

Саме у сусільствах доби модерну формується концепція елітаризму, яка наголошує на провідній ролі еліт у визначенні фундаментальних основ державотворення, державного курсу та державної політики.

На думку українського дослідника М. Михальченка, «елітаризм — це соціально-філософська і політологічна течія, яка об'єднує різні погляди на еліти: консервативні, ліберальні, демократичні, тоталітаристські та ін. Усі ці течії виходять з факту існування еліт, але по-різному оцінюють їхні соціальні та політичні функції. Наприклад, прихильники концепції «демократичної еліти», «ліберального елітаризму» наголошують на необхідності соціальної мобільності і постійної ротації еліт, що дає змогу поповнювати еліти представниками неелітарних груп населення, закликають створювати спеціальні механізми поповнення еліт (система освіти, демократична політична система тощо)... Теоретики демократичного елітаризму наголошують на тому, що збереження ліберальних демократичних цінностей багато в чому залежить від еліти» [2, с. 217].

З іншого боку, у теоріях елітаризму, незалежно від їх напряму, відбувається протиставлення еліти, держави та суспільства. Це «думка, що в принципі уряд завжди та всюди має бути обмежений колом еліти... намагання дати нормативне виправдання врядуванню еліти в демократичному суспільстві» [1, с. 218].

У сучасних умовах однією із головних проблем державотворення та політичного управління суспільними процесами вважається монополізація влади елітними групами, що у поєднанні з «демократичним конформізмом» не-елітних груп веде до автократії, відмови від демократичних принципів формування та ротації політичних еліт, зниження рівня політичної участі громадян. Саме тому у концепціях демократичного елітизму (Й. Шумпетер) та поліархії (Р. Даль) наголос робиться на принципі «змагальності» між елітами та інституційних основах демократії (вибори, громадянське супсільство, політичні партії, вільні медіа).

Одними із головних причин кризових явищ в незалежній Україні в усіх сферах суспільного життя український автор О. Дергачов називає відсутність державної стратегії, концептуальну безпорадність, невиразність політичної тактики державотворення. У 1996 році він писав, що «Владна надбудова над суспільством — Левіафан держави — постає в Україні поза традиціями національної державницької думки XX століття, історичним та сучасним досвідом європейських демократій. Конструювання української держави здійснюється непублічними, келійними засобами, у віддаленості від суспільного загалу... Держава сакралізується, панує риторика самозвеличення» [3].

Наприкінці XIX — на початку XX століття концептуалізації ідеї української державності відбувалось під впливом таких факторів:

— формування національної еліти. На початку XX століття акцент з питань історії, культури та духовності, які були характерними для Кирило-Мефодіївського товариства, переноситься на політичні проблеми. Відстуність власної суверенної державності та політичної організації не завадила представникам національно-орієнтованих еліт формулювати політичні вимоги, серед яких головні — автономія, а згодом і незалежність України. Саме діяльність політичних еліт, що утворюють «Товариство Українських поступовців», призводить до заснування 17 березня 1917 року Центральної Ради.

— розвиток партійного будівництва. Цей процес характеризувався активністю як на Правобережній, так і на Лівобережній Україні. У державному відродженні та державотворенні велику роль відіграли концепції, які було виражено у програмових засадах Соціал-демократичної партії, Соціал-революційної партії, Української селянської спілки, Союзу українських федералістів-автономістів, Української демократично-хліборобської партії та ін.;

— домінування соціалістичних та комуністичних моделей української державності у XX столітті. Варто погодитись із Дж. Мейсом у тому, що «чи на щастя, чи на жаль, у XX столітті в Україні найпливовішою ідеологією був соціалізм. Від перших спроб утворення політичних партій у наддніпрянській Україні на самому початку сторіччя, через визвольні змагання 1917–1922 рр. Аж до краху СРСР, всі українські (і псевдоукраїнські) уряди були соціалістичними... Соціалізм — спроба моделювання не держави, а самого суспільства за допомогою держави» [3, с. 3];

— конкуренцію соціалізму на українських теренах складав націоналізм, як концептуальна основа побудови держави та діяльності еліт. Варто згадати концепцію націоналізму, викладену М. Міхновським у праці «Самостійна Україна», модель «націократичної» держави М. Сціборського, «інтегральний націоналізм» Д. Донцова. У подальшому саме останні концепції стали ідеологічною основою для діяльності ОУН;

— водночас варто відзначити незначний вплив (порівняно із соціалістичними та націоналістичними доктринами) ліберальних ідей в Україні. Можна стверджувати, що концептуалізація ідеї української державності в межах ліберальної політичної доктрини так і не відбулась. Це стосується як початку XX, так і початку XXI століття. Незважаючи на те, що формула Ф. Фукуями щодо «приреченості» лібералізму на перемогу у всесвітньому масштабі стала дуже поширеною у дискурсі українських еліт, її реалізація, напевно, залишається справою майбутнього. На думку М. Томенко, «в українській політичній думці ліберальна (демократична) ідея була завжди підпорядкована соціальній на національній ідеям. Можна вирізнити дві спроби рецепції ідеї лібералізму в Україні: перша пов'язана з намаганнями Михайла Драгоманова перенести західноєвропейські ліберальні уявлення на український ґрунт у другій половині XIX століття та поєднати їх з соціальною та національною ідеями; друга — з діяльністю представників російської ліберальної течії в Україні на початку XX століття» [3, с. 74].

Таким чином, одним із актуальних завдань діяльності політичних еліт у сучасних умовах виступає пошук та реалізація оптимальної моделі державності. Це передбачає трансформацію усіх сфер суспільного життя, демократичну організацію політичної взаємодії як усередині елітних груп, так і між елітами та суспільством.

У процесі формування концептуальних засад державотворення необхідно враховувати такі чинники. По-перше, досвід протиставлення та боротьби між соціалістичними та націоналістичними моделями в історії української державності. По-друге, досвід реалізації «радянського» проекту в Україні та існування тоталітарного та авторитарного режимів, які певною мірою визначають політичну ситуацію на усьому пострадянському просторі. По-третє, метаморфози посткомуністичних еліт та «неототалітарний» досвід державотворення періоду незалежності, який засвідчив, що «у 1991 році Україна підняла свій національний прапор, не маючи реальної програми політичного та економічного унезалежнення, так само, як і власної політичної філософії» [3, с. 314].

На порядку денному концептуалізації ідеї державотворення знаходяться підвищення рівня політичної культури влади та суспільства, подолання загрози монополізації влади з боку елітних груп через механізми підвищення рівня громадянської участі та політичної активності суспільства, широке залучення представників громадянського суспільства до процесу прийняття та реалізації політичних рішень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Короткий оксфордський політичний словник / за ред. І. Макліна, А. Макмілана; пер. з англ.; — К.: Вид.-во Соломії Павличко «Основи», 2005. — 789 с.

2. Політологічний словник: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. М.Ф. Головатого та О.В. Антонова. — К.: Мауп, 2005. — 792 с.

3. Українська державність у XX столітті: Історико-політологічний аналіз / О. Дергачов (керівник авт. колективу). — К.: Політична думка, 1996. — 448 с.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДНИКІВ ДО ВИВЧЕННЯ ДЕРЖАВНО-ЦЕРКОВНИХ ВІДНОСИН В УКРАЇНІ

Микола Палінчак, кандидат історичних наук,
доцент, завідувач кафедри міжнародних відносин
Ужгородського національного університету
УДК 322+0.018: 930

У пропонованій статті аналізуються основні методологічні підходи зарубіжних авторів щодо вивчення проблеми державно-церковних взаємин в Україні.

Ключові слова: Державно-церковні взаємовідносини, методологія державно-церковних відносин, відносини між церквою і державою.

В предлагаемой статье анализируются основные методологические подходы зарубежных авторов по изучению проблемы государственно-церковных отношений в Украине.

Ключевые слова: Государственно-церковные взаимоотношения, методология государственно-церковных отношений, отношения между церковью и государством.

The proposed paper analyzes the major methodological approaches of foreign authors to study the problem of church-state relations in Ukraine.

Key words: church-state relations, the methodology of church-state relations, the relationship between church and state.

Починаючи з середини 80-х років, монопольна компартійна точка зору на релігію як «шкідливий світогляд» пішла в минуле в ідеологічній сфері життя країни, а з нею і обмеження в дослідницьких підходах і висновках. Праці науковців пострадянської доби містять у собі альтернативний пануючому в радянські часи погляд та відрізняються більш широким спектром різних поглядів на проблеми стосунків держави та християнських конфесій повоєнної доби. Але об'єктивне висвітлення проблеми державно-церковних відносин, розкриття масштабів репресій та переслідування віруючих стали можливими лише із відновленням Україною незалежності. Тоді були зроблені помітні кроки у зміцненні джерельної бази з цієї проблеми. Науковці отримали доступ до архівних матеріалів, документів, описів, робіт, які були недоступними для вивчення та аналізу.

Нові дослідження вирізнялись великою кількістю раніше не відомого фактичного матеріалу, переосмисленням марксистсько-ленінських уявлень про релігію та її роль в історичному і культурному процесах. Велике значення для розвитку української науки стало знайомство та впровадження західних наукових підходів до розуміння ролі церкви в суспільному та політичному житті, а також взаємовідносин між Церквою та державою. Впровадження нових наукових підходів сприяє розвитку науки в Україні, дозволяє ширше вивчати проблематику державно-церковних відносин та відкриває нові методологічні підходи до вирішення проблематики. Відтак вважаємо за доцільне проаналізувати основні підходи до державно-церковних відносин на пострадянському просторі.

Окремі аспекти нових підходів до державно-церковиних взаємовідносин висвітлені в працях А. Колодного [8], В. Бондаренка [2], В. Любчика [10], П. Панченко [12], В. Рибалка [13], А. Васьківа [3], В. Єленського [5]. А також дисертаційних дослідженнях О. Білоус [1], І. Коваля [6], І. Ломаки [9].

Фінський дослідник радянської церковної історії Арто Луукканен пропонує виділяти окремо «доархівні» і «постархівні» праці з радянської історії [18, с. 42]. Зрозуміло, що лише «постархівні» праці українських суспільствознавців, тобто праці, написані в період із кінця 1980-х років, коли банкрутство й розвал радянської політичної системи дали могутній поштовх до наукового зацікавлення історією релігії та Церкви радянського періоду, що раніше розглядалася лише крізь призму панівних ідеологічних постулатів, мають наукову вартість.

© М. Палінчак, 2013

Велике значення для розуміння напрямів і масштабів посткомуністичних релігійних змін, що відбулися в Центрально-Східній Європі, мають фундаментальні теоретичні праці західних політологів і релігієзнавців другої половини XX ст. Г. Кокса [7], Г. Оллпорта [11], Д. Поллака [23], М. Готьє [15], С. Рамет [22] та ін. Узагальнено дані з проблеми, що містяться в нещодавно опублікованій (за редакцією відомого німецького дослідника Герхарда Робберса) книзі «Держава і релігії в Європейському Союзі» [14].

Відображаючи розвал східноєвропейського комуністичного блоку, індійський соціолог С. Мітра пропонує чотири різних категорії державно-церковних відносин: 1) головна, де одна релігія домінує, але інші релігії допускаються до існування, як це має місце у Великобританії; 2) теократична, прикладом його є Іран чи Ізраїль; 3) світська, що має місце, зокрема, у Франції, колишньому СРСР, США; 4) нейтральна, прикладом якого є, зокрема, Індія, де уряд безсторонній у своєму підході до всіх релігій, включаючи домінуючу [19, с. 755–777].

С. Мітра розглядає відносини між державою, суспільством і релігією як тріаду. Роль релігії в політиці лежить у сфері національного врегулювання. Дослідник вірить, що релігія «підвладна певним видам держави й відносин суспільства, що формується в певному історичному збігу обставин... Специфічний історичний збіг обставин може бути сприятливим до зростання специфічної форми релігійного руху» [19, с. 765].

Німецький теолог Ф. Гогартен перший увів поняття *секуляризація* в сучасний європейський теологічний дискурс. Він вважав, що криза релігії та культури зовсім не означає кризу Божественного Слова [16, с. 130]. Секуляризація, за словами Гогартена, розкриває процес «історизації людського існування та світу», коли світ з міфічного стає історичним простором людської діяльності. Тому секулярна людина є людина історична. Але самостійність людини у світі та концентрація її уваги на власній діяльності пов'язані з небезпечним хибним розумінням смислу секуляризації [16, с. 130], коли «пов'язана з Богом» свобода світу підмінюється свободою без Бога. Гогартен зауважив, що подібна підміна веде вже не до секуляризації світу, а до його дехристиянізації. Це, на відміну від «секуляризації», дослідник називає негативним терміном «секуляризм».

Деякі американські вчені стверджують, що ми є свідками глобального процесу великого політичного значення релігії [17, с. 587–611; 24, с. 17–26]. Інші науковці запевняють, однак, що секуляризація взагалі продовжується, за винятком деяких обставин та умов [26; 28]. Тривалі дебати щодо політичної важливості релігії визначають, що є брак ясності відносно того, як релігійні цінності, норми і вірування стимулюють і стосуються соціополітичних подій і навпаки.

Шведський учений Гьоран Терборн стверджує, що є два основних шляхи, «якими релігії можуть торкнутися цього світу», — тим, що вони говорять, і тим, що вони роблять [29, с. 105]. Перший — доктрина або теологія. Останній визначає релігію як соціальне явище, що працює через перемінні моделі інституалізації, включаючи політичні партії та державно-церковні відносини й функціонуючи як ознака ідентичності. Інакше кажучи, релігія просто не має значення на індивідуальному рівні. Це також, подібно політиці, питання групової солідарності та часто міжгрупові напруження та конфлікти. Англійський соціолог Дж. Мойсер поглиблює це питання, говорячи, що «ці ... впливи... мають тенденцію працювати по-іншому та з різними часовими характеристиками для тієї ж самої теологічно визначеної релігії в різних частинах світу» [20]. Крім того, доповнює цю думку американський соціолог Кеннет Д. Волд: «оцінка політичного впливу релігії надто залежить від того, який аспект релігії розглядається та яка політична арена досліджується» [25, с. 247]. Знаємо, що загалом дуже важко виокремити один вплив релігії, тому що це майже незмінно буде частиною комбінації причинних форм.

Аналізуючи різні форми державно-церковних відносин, релігієзнавці почали їх класифікувати. Більшість типологій державно-церковних відносин підкреслює їхні взаємні дії. Понад 80 років тому, наприклад, німецький соціолог М. Вебер визначив три типи відносин між світською та духовною владою: ієрархічні, де світська влада домінує, але захована в релігійні закономірності; теократична, де духовна влада є більша за світську владу; та цезаро-папізм, де світська влада панує безпосередньо над релігією [27]. Всі типології беруть до уваги зростаюче розділення між церквою та державою, функцію модернізації західного стилю, ведучи до збільшення секуляризації. Американський соціолог Талкотт Парсонс, відображаючи створення антирелігійних держав в СРСР, Албанії та в ін., звертає увагу, що церква може мати символічні стосунки з державою екстремальним шляхом або бути повністю відокремленою від нього в іншому випадку [21], останнє положення не міститься в типології Вебера.

Європейський вектор України актуалізує для нас ті питання, котрі в книзі «Європа та релігії. Ставки XXI століття» детально аналізує Жан-Поль Віллем [4]. Варто полишити в стороні

поверхнево-узагальнюючі стереотипи про «Захід» і про «Європу» та вслід за французьким ученим уважно придивитися до істотних відмінностей в підході до цих питань між Італією і Німеччиною, між Грецією та Бельгією, між Англією та Францією. Вдумливий аналіз цих відмінностей допомагає відмовитися від спрощених уявлень про специфіку України в цьому широкому контексті і ясніше усвідомити реальні «виклики» і відповіді на них. А головне — усвідомити міру відповідальності за ті чи інші рішення питань свободи совісті на рівні законодавства країни.

Попередні книги Ж.-П. Віллема були присвячені вивченню протестантизму. Вчений щедро цитує тези своїх опонентів і колег, провідних знавців соціології релігії Європи і США, котрі сьогодні ведуть широку дискусію з приводу кризи теорії секуляризації в кінці минулого століття і пошуку нових парадигм. До участі в цій дискусії також запрошується український читач книги «Європа та релігії». Компаративний метод ще недостатньо застосовують у вивченні наших реалій. При цьому необхідна обережність у спробах застосування тих чи інших аналогій до «постатеїстичних» суспільств. Від поспішних висновків застерігає соціолог, детально аналізуючи відмінність між Німеччиною та Францією: «Якщо раптом з'явиться намір увести у Франції німецьку систему (з церковним податком, з визначенням релігійних інституцій корпораціями громадського права, з віросповідним релігійним навчанням у школі, з богословськими факультетами в численних університетах...), це викличе велике занепокоєння; і таке саме глибоке занепокоєння виникло б у Німеччині, якби хтось перейнявся наміром увести там французьку систему лаїчності, себто взаємної автономії політики та релігії, роз'єднання понять громадянства та релігійної приналежності... Розбудова Європи не може відбуватися шляхом поширення на інші країни певної національної моделі. Вона вимагає постійного пошуку тонкої рівноваги та узгодження, пошанування до деяких фундаментальних принципів», — підсумовує дослідник [4, с. 95].

На підставі аналізу недавніх опитувань європейців автор переосмислив роль віруючих у духовному житті континенту, поділяючи їх на «номінальних» і «практикуючих», аналізує культурні й національні різновиди тенденції believing without belonging (вірити, але не належати), а також belonging without believing (належати, але не вірити) [4, с. 15].

Таким чином, дослідження посткомуністичних трансформацій у релігійній сфері, які розпочалися практично одночасно з демонтажем комуністичних режимів в Європі, дозволили дослідникам релігії різних країн з більшою або меншою впевненістю говорити про корельованість характеру систем державних і церковно-суспільних відносин країн центрально-східної Європи та специфікою їхньої посткомуністичної еволюції; про присутність значної кількості паралельних процесів цієї еволюції для суспільств різної релігійної культури.

Увага дослідників передусім сконцентрована на спільних рисах та специфічності державно церковних відносин транзитних країн, інституційних перетвореннях, політичному залученні релігійних інституцій, політико-правових і філософсько-соціологічних перспективах релігійної свободи та новітніх релігійних рухах. Малодослідженими залишаються сутність змін у релігійній свідомості, загальне і особливе в характері релігійності посткомуністичних суспільств, соціокультурні

Нині характер державно-церковних відносин є однією з головних ознак рівня демократичного розвитку і держави, і певного релігійного напряму, оскільки вони напряму пов'язані із здійсненням (чи нездійсненням) принципу свободи совісті як одного з головних складових фундаментальних прав і свобод людини. Дійсний науковий інтерес до державно-церковних відносин вітчизняні дослідники проявили не так давно, що було пов'язано з необхідністю теоретичного усвідомлення змісту цього типу суспільних відносин та з практикою формування державної політики щодо церков.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Білоус О.М.* Державно-церковні відносини як об'єкт політологічного аналізу: автореф. дис... канд. політ. н. — К. : Інститут політичних і етнонаціональних досліджень НАН України, 2004. — 20 с.

2. *Бондаренко В.Ю.* Релігійне життя в сучасній Україні: стан, тенденції та проблеми розвитку / В.Ю. Бондаренко // Людина і світ. — 2003. — № 12. — С. 36–39.

3. *Васьків А.* Влада і Церква: партнерство і діалог / А. Васьків. — С. Боруцький. Держава. Церква. Людина. Державно-церковні та міжконфесійні відносини у дзеркалі сучасності. 1992–2002 рр. — Львів : Афіша, 2003. — С. 497.

4. *Віллем Ж.-П.* Європа та релігії. Ставки XXI століття : пер. з фр. — К. : Дух і літера, 2006. — 331 с.

5. *Єленський В.* Релігія після комунізму. Релігійно-соціальні зміни в процесі трансформації центрально- і східноєвропейських суспільств: фокус на Україні / В. Єленський. — К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. — 419 с.

6. *Коваль І.В.* Взаємодія церкви та інститутів громадянського суспільства: політологічний аналіз: автор. дис...канд. політ. Наук / Львівський національний університет імені Франка. — Львів, 2007. — 18 с.

7. *Кокс Х.* Мирской град. Секуляризация и урбанизация в теологическом аспекте / Харви Кокс. — М., 1995. — 263 с.

8. *Колодний А.* Україна в її релігійних виявах / А. Колодний. — Львів : Сполох, 2005. — 334 с.

9. *Ломака І.І.* Політичний аналіз інтеграційної ролі релігії в умовах модернізації українського суспільства: автор. дис...канд. політ. наук. — Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника. — Івано-Франківськ, 2006. — 19 с.

10. *Любчик В.* Церковно-державні та міжправославні відносини в Україні / В.Любчик // Актуальні проблеми державно-церковних відносин в Україні. — К. : VIP, 2001. — С. 53–62

11. *Оллпорт Гордон В.* Личность в психологии / Г. В. Оллпорт. — М., 1999. — С. 127–147.

12. *Панченко П.О.* Релігійні конфесії в Україні в контексті історизму / П.О. Панченко. – К.: Стилос, 2003. — 307 с.

13. *Рибалко В.* Шляхи та механізми подальшої гармонізації державно-церковних відносин // Актуальні проблеми державно-церковних відносин в Україні / В. Рибалко. — К. : VIP, 2001. — С. 105–117.

14. *Робберс Г.* Государства и религии в Европейском Союзе (опыт государственно-конфессиональных отношений) / Г. Робберс. — М. : Институт Европы РАН, 2009. — 719 с.

15. *Gautier M.I.* The Church in Post-Transition Societies: Evidence from Eastern Europe / M.I. Gautier. — Dusseldorf, 1996.

16. *Gogarten F.* Verhangnis und Hoffnung der Neuezeit. Stuttgaft. — 1953. — P. 130.

17. *Hadden J.* Towards desacralizing secularization theory / J.Hadden // Social Forces. — 1987. — Vol. 65. — PP. 587–611;

18. *Luukkanen A.* The religious policy of the Stalinist state. A case study: The Central Standing Commission of religious questions, 1929–1938 / A.Luukkanen. — Helsinki: SNS, 1997. — P. 40–44.

19. *Mitra S.K.* Desecularizing the state: religion and politics in India after Independence / S.K.Mitra // Comparative Studies in Society and History. — 1991. — Vol. 33, № 4. — PP. 755–777.

20. *Moyser G.* Politics and religion in the modern world: an overview / G.Moyser // Politics and Religion in the Modern World. — London: Rout ledge, 1991. — p.

21. *Parsons T.* Structures and Process in Modern Societies / T. Parsons. — Chicago, IL.: University of Chicago Press, 1960. — 125 p.

22. Ramet Subrina P. «Nihil obstat». Religion, politics, and Social Changes in East-Central Europe and Russia. Durham & London, 1998.

23. Religioser Wandel in den postcommunistischen Landern Ost- und Mitteleuropas. — Wurzburg, 1998.

24. *Shupe A.* The stubborn persistence of religion in the global arena // Religious Resurgence and Politics in the Contemporary World. — Albany, NY: State University of New York Press, 1990. — PP. 17–26.

25. *Wald K.* Social change and political response: the silent religious cleavage in North America // Politics and Religion in the Modern World. — London: Rout ledge, 1991. — PP. 239–284.

26. *Wallis R., Bruce S.* Secularization: the orthodox model // Religion and Modernization. — Oxford: Clarendon Press, 1992. — PP. 8–30;

27. *Weber M.* Economy and Society. — Berkeley: University of California Press, 1978. — PP. 1159–1160.

28. *Wilson B.* Reflections on a many sided controversy // Religion and Modernization. Oxford: Clarendon Press, 1992. — PP. 195–210;

29. *Therborn G.* Another way of taking religion seriously. Comment on Francis G. Gastels // European Journal of Political Research. — 1994. — Vol. 26, № 1. — PP. 103–110.

ВЕТО-ГРАВЦІ ЯК ЦЕНТРИ ПРИЙНЯТТЯ ВЛАДНИХ РІШЕНЬ В УКРАЇНІ: ОСОБЛИВОСТІ 2007–2012 РР.

Наталія Подвірна, аспірантка Львівського
національного університету імені Івана Франка
УДК 321-048.26:005.5

У статті розглянуто поняття «центри владних рішень» та «вето-гравц»і. Проаналізовано взаємовідносини між вето-гравцями у період 2007–2010 рр. та 2010–2012 рр., зроблено висновок, що серйозними вето-гравцями у першому періоді були Президент та Прем'єр, і другому періоді: парламент та уряд втрачають статус вето-гравці, натомість, його утримує Президент та здобувають представники опозиційних парламентських фракцій.

Ключові слова: центри владних рішень, вето-гравців, Президент, Кабінет Міністрів, Верховна Рада України, політична опозиція, парламентська фракція.

В статье рассмотрены понятия «центры властных решений» и «вето-игроки». Проанализированы взаимоотношения между вето-игроками в период 2007–2010 гг. и 2010–2012 гг., сделан вывод, что серьезными вето-игроками в первом периоде были Президент и Премьер, и втором периоде: парламент и правительство теряют статус вето-игроков, зато его удерживает Президент и приобретают представители оппозиционных парламентских фракций.

Ключевые слова: центры властных решений, вето-игроков, Президент, Кабинет Министров, Верховная Рада Украины, политическая оппозиция, парламентская фракция.

This article considers the notion of centers of power decisions-making and veto-players. Been analyzed the relationship between veto-players in the period from 2007 y. to 2010 y., and also 2010–2012 y., it was concluded that serious veto-players in the first period were the President and Prime Minister, and in the second period: Parliament and Government are losing their status of veto-players, instead, it keeps the President and some representatives of opposition factions.

Key words: centers of power decisions-making, veto-players, President, Cabinet of Ministers, Parliament of Ukraine, political opposition, parliamentary faction.

Прийняття владних рішень незмінно пов'язано з питанням: хто приймає рішення і хто нестиме відповідальність за їхні наслідки? В умовах складних суспільств, що мають різну структуру політичних, економічних та соціальних інтересів, особливої ваги набуває питання про взаємовідносин між різними центрами впливу та рішень. З огляду на те, що Україна все ще перебуває на етапі пошуку власної формули політичної рівноваги, аналіз центрів владних рішень, особливостей відносин між ними дозволить дати відповіді на питання хто є центрами владних рішень, визначити основні проблеми взаємовідносин між ними.

Метою цієї роботи є визначити вето-гравців як центри владних рішень в Україні, проаналізувати нормативно-правові засади їхніх відносин та практику їхньої діяльності щодо прийняття владних рішень.

Цю проблему порушували у теоретичному плані американські дослідники Джордж Цебеліс, Жан-Жак Лаффонт та Жан Тіроле; українські дослідники Б. Кухта, С. Наумкіна; російський учений О. Дегтярьов. Особливо варто відзначити дослідження Центру політико-правових реформ під керівництвом І. Коліушко, які вивчають особливості реалізації публічної політики в Україні.

Для опису того, хто приймає владні рішення, використовують поняття: центри (Я. П'єтрась, Б. Кухта), агенти прийняття рішень (О. Дегтярьов). Вважаємо, що центр прийняття владного рішення — це інститут, організація, що здійснює вибір з альтернатив та приймає владні рішення, що покликані реалізувати колективний інтерес та зберегти або змінити політичну систему.

© Н. Подвірна, 2013

На думку українського дослідника Б. Кухти, центр прийняття рішення повинен діяти від політичної системи, він конкретизує національні інтереси, цілі та реалізує ідеали [5, с. 167]. Власне центр прийняття рішення розгортає практичну діяльність у вигляді системи рішень, щоб утримувати динамічну рівновагу між системою та її оточенням, різними умовами діяльності, розвиваючи сприятливі та пригальмовуючи несприятливі. Російський учений О. Дегтярьов використовує термін «агенти політичних рішень». Як і ізраїльський учений Є. Дрор, він вважає агентів рішень складовою механізму прийняття політичного рішення і розділяє їх на три групи: індивіди, малі групи, організації [3, с. 184]. Це також означає, що виникає «феномен накладання» індивідуальних, групових та організаційних рішень.

У найбільш загальному вигляді кожен центр владного рішення являє собою деяку функціональну систему, яка у процесі своєї діяльності залучає певний ресурс, обробляє його відповідно до своєї технології та випускає новий ресурс у навколишнє середовище. Ми дотримуємося думки, що центром владних рішень є групи та інститути — органи державної влади. Під час розгляду владних рішень доцільно виходити з того, що держава як самокерована соціальна система відрізняється від інших організацій такими ознаками: вирішенням більш масштабних і різноманітних суспільних проблем, монопольним правом регулювання правових відносин, суверенітетом, унікальністю, а також наявністю специфічного перманентно функціонуючого (на відміну від недержавних суб'єктів політичних рішень) апарату влади, який діє у політизованому середовищі, що об'єктивно впливає на прийняття та впровадження владних рішень. Державний апарат як центр владного рішення має цілу систему складових різних рівнів. Це Парламент та Уряд, Президент, які є державними органами першого рівня по горизонталі.

На ефективність владного рішення та стабільність політичної системи впливає взаємодія між владними центрами, важливим фактором якої є право вето — можливість заблокувати роботу одного з ключових інститутів. Право вето можна також визначати як один із механізмів підвищення якості нормативно-правових документів, владних, політичних, управлінських рішень, які приймаються одним із центрів впливу. Проблеми прийняття владних рішень та роль вето-акторів у них порушив американський дослідник Джо Цебеліс [10]. Досліджуючи великий досвід багатьох країн, він приходить до висновків, що проблеми парламентських держав з сильною правлячою партією та президентських держав щодо збереження та змін політичної системи є фактично такими самими. Ключовими питаннями для владних рішень є збереження консенсусу, коротка ідеологічна дистанція між програмами основних гравців. Зростання кількості вето-гравців призводять до зростання стабільності політичної системи.

Інше дослідження американських учених доводить, що погрози одного з центрів владного впливу не дають очікуваного результату, але призводять до прийняття ризикованих рішень [9, p. 1108].

В Україні існує велика кількість центрів прийняття владного рішення. Так Конституція України визначає систему інститутів та процедур, покликаних розробляти та впроваджувати політичні рішення. Серед них — Президент України, який є «главою держави і виступає від її імені» (ст. 102); Верховна Рада України, яка є «єдиним органом законодавчої влади в Україні» (ст. 175); Кабінет Міністрів України, який є «вищим органом у системі органів виконавчої влади» (ст. 113); Верховна Рада Автономної Республіки Крим (ст. 136); Конституційний Суд України, який є «єдиним органом конституційної юрисдикції в Україні» (ст. 147); Верховний Суд України, який є «найвищим судовим органом у системі судів загальною юрисдикції» (ст. 25); прокуратура (ст. 121); Рада національної безпеки і оборони України — «координаційний орган з питань національної безпеки і оборони при Президентові України» (ст. 107) та ін.

Аналіз конституційних норм, що регулюють статус Президента України, дає підстави стверджувати, що останній посідає особливе місце серед державних інститутів та забезпечує їхню взаємодію. Інститутові Президента властиві такі основні риси: Президент є виборним главою держави, який може очолювати виконавчу владу або бути арбітром у системі розподілу влад; в організаційному аспекті Президент нікому не підлеглий і незалежний від інших державних органів, що, безумовно, не знімає з нього обов'язків діяти на підставі законів та їх виконання; пост Президента має яскраво виражений політичний характер. Йому належить важлива роль у формуванні політики держави, верховного політичного керівництва державними справами; як вища посадова особа в державі Президент наділений особливими повноваженнями, серед яких — право видання нормативних актів. Президент забезпечує взаємодію Кабінету Міністрів з Верховною Радою України, призначає за згодою Верховної Ради Прем'єр-міністра, припиняє повноваження Прем'єр-міністра та ухвалює рішення про його відставку. Призначає за поданням Прем'єр-міністра України, членів Кабінету Міністрів України, керівників

інших центральних органів виконавчої влади, а також голів місцевих державних адміністрацій та припиняє їхні повноваження на цих посадах (ст. 106 Конституції України).

Фактично щодо уряду позиція Президента в конкретних питаннях має обов'язкову силу, інакше кажучи, реалізується принцип імперативності позиції Президента стосовно урядової діяльності. Тобто у своїй виконавчій діяльності уряд має керуватися не лише Конституцією і законами України, а й актами Президента, а з іншого боку, відповідно до пункту 16 ст. 108 Конституції України, Президент має право скасовувати той чи інший акт Кабінету Міністрів, який не узгоджується із визначеною ним позицією [2].

Згідно з Конституцією, Президент України хоч і не є главою виконавчої влади чи уряду, проте має значну компетенцію щодо цієї гілки державної влади. Ключовими серед них є повноваження з питань формування та зміни персонального складу уряду, утворення, реорганізації та ліквідації міністерств, інших центральних органів виконавчої влади, призначення на посади та звільнення з посад керівників цих органів, а також скасування актів уряду.

Зважаючи на нормативні передумови, політичну та економічну кон'юнктуру, найбільш слабкою ланкою в системі вищих органів державної влади України є уряд. Кабінет Міністрів несе подвійну політичну відповідальність за свою діяльність — перед Президентом і Верховною Радою, однак реальні важелі впливу на ці вищі органи державної влади в нього відсутні. За Кабінетом Міністрів закріплені функції державного управління. Інститут контрасигнування, встановлений Конституцією (ст. 106, ч. 4) має формальний характер, оскільки глава і члени уряду повністю залежні від глави держави — вони призначаються самим Президентом. Становище уряду в Україні є досить хитким, оскільки в ній уряд не спирається на парламентську більшість та його глава виступає об'єктом критики не лише для Президента, але й для депутатів парламенту. Однак для того, що Кабінет Міністрів був сформований, потрібне голосування парламентської більшості. Також Верховна Рада зберігає за собою право впливу на уряд, аж до його відставки, шляхом проголошення недовіри Кабінету Міністрів.

Розглядаючи функціонування Парламенту, слід виходити з того, що постулатами його ефективної діяльності є, передусім, багатопартійність в суспільстві й однорідність в уряді, наявність парламентської більшості й опозиції в законодавчому органі та законодавче забезпечення прав опозиції. У демократичних політичних системах парламенти виконують три основні функції: законодавчу, наглядову і представницьку.

Станом на початок 2007 р. організації вищих органів влади в цілому не були достатньо ефективними. Головними причинами цього дослідники Н. Александрова та І. Коліушко вважають: 1) незавершеність трансформації Кабінету Міністрів України в орган політичного керівництва: нечітке розмежування функцій щодо формування та реалізації державної політики між вищими органами влади — Президентом України та Кабінетом Міністрів України; 2) нераціональну систему органів виконавчої влади на центральному рівні: необґрунтовано велика кількість центральних органів виконавчої влади, фактично рівних за статусом міністерствам; низький рівень координації та взаємодії між центральними органами виконавчої влади; слабо розвинуті та неефективні механізми підзвітності, нагляду та контролю щодо центральних органів виконавчої влади, які спрямовуються та координуються міністрами; дублювання діяльності, розпорошення та нераціональне використання людських і фінансових ресурсів; 3) неефективну організацію виконавчої влади на місцевому рівні: неефективний механізм взаємодії Кабінету Міністрів України з місцевими державними адміністраціями; нечітке визначення статусу голів місцевих державних адміністрацій; нечітке розмежування повноважень між місцевими державними адміністраціями та органами місцевого самоврядування, неефективний механізм їхньої взаємодії; 4) неефективне місцеве самоврядування та нераціональний адміністративно-територіальний устрій: фінансова неспроможність базової ланки місцевого самоврядування; 5) неефективну публічну службу: значна плинність кадрів і неналежний професійний рівень персоналу; суб'єктивізм в управлінні, 6) відсутність паритетних засад у відносинах приватних фізичних та юридичних осіб з органами публічної адміністрації: неналежне правове регулювання відносин між приватними особами та публічною адміністрацією — фактична перевага відомчих інтересів, формалізм, бюрократія, корупція; проблеми доступу до публічної інформації; відсутній або неефективний порядок адміністративного оскарження рішень, дій та бездіяльності публічної адміністрації.

У результаті позачергових виборів до Верховної Ради України, що відбулися 30 вересня 2007 р., у парламенті представлені фракції таких партій: Партії Регіонів, «БЮТ»-«Батьківщина», Блок «НУ-НС», КПУ, НПУ, група «Реформи заради майбутнього» та позафракційні. Наявність у структурі парламенту протилежних політичних сил часто блокує роботу всього органу. Як правило, депутати

конкуруючих політичних сил, потрапляючи до парламенту України, не прагнуть до співпраці, а намагаються відстоювати власні інтереси та дбають про свій рейтинг на наступних виборах. Все це можна простежити і в роботі парламенту, який був обраний у 2007 році в Україні. Було створено «Коаліцію демократичних сил» у складі Блоку Юлії Тимошенко та Блоку «Наша Україна — Народна Самооборона». 18 грудня Ю. Тимошенко було призначено Прем'єр-міністром України та сформовано новий склад Уряду. Прикметно, що було суттєво скорочено кількість віце-прем'єр-міністрів (три віце-прем'єр-міністри включно з Першим). 2008 рік Уряд пропрацював без змін у персональному та кількісному складі, хоча знову ж таки було присутнє протистояння між Прем'єр-міністром та тими членами Уряду, яких було призначено за квотою Президента. Конституція України після внесення до неї змін Законом № 2222-IV від 8 грудня 2004 р., не встановивши чітко адекватного порядку звільнення з посад членів Кабінету Міністрів України, зробила членів Уряду досить «уразливими», залежними від політичних настроїв у парламенті. При цьому Конституційний Суд України у п. 5 Рішення від 11 грудня 2007 р. зазначає: «Конституційний Суд України дійшов висновку, що Верховна Рада України може реалізувати своє повноваження щодо звільнення з посад Прем'єр-міністра України, міністра оборони України, міністра закордонних справ України і без подання Президента України».

Привертає увагу також той факт, що в Україні спостерігається високий рівень конфліктності у взаємовідносинах між найвищими ланками державної влади, зокрема у ході законодавчого процесу. У практиці української політики ми стикаємося з тим, що основними вето-гравцями є Президент, Парламент та політичні фракції у складі Верховної Ради. При цьому найбільше криз та блокування прийняття владних рішень відбувається у Верховній Раді.

Прийняття владних рішень у 2007–2012 рр. в Україні на загальнонаціональному рівні відбувається в трикутнику вето-гравців, якими є президент, парламент та уряд. Цей період можна розділити на два етапи: 2007–2010 рр. та 2010–2012 рр., подією, що розділяє цей часовий проміжок, є вибори Президента України В. Януковича. Перший період характеризується парламентсько-президентською формою правління, протистоянням Уряду та Президента, які досить часто діють як вето-гравці в частині блокування рішень один одного. Так, відповідно до п. 15 ст. 106 Конституції України Президент має право зупиняти дію актів Кабінету Міністрів з мотивів їх неконституційності з одночасним зверненням до Конституційного Суду України. Тільки за період 2007–2008 рр., за підрахунками експертів Центру політико-правових реформ, було видано близько 50 указів Президента щодо зупинення 50 актів Уряду, хоча Конституційним Судом України протягом 2007–2008 рр. було визнано неконституційними всього три урядових акти. При цьому аналіз цієї практики Президента України дає підстави стверджувати про системне зловживання главою держави своїм правом зупиняти акти Уряду через їхню неконституційність [7].

Уряд своєю чергою часто на практиці не виконував укази Президента про зупинення урядових актів, що призводило до загострення конфліктів між Президентом і Урядом та не сприяло вирішенню цих конфліктів демократичним шляхом в судовому порядку. Ні Президент, ні Уряд упродовж піврічного тривання конфліктів щодо зупинки дії актів Уряду Президентом не внесли на розгляд Верховної Ради України законопроекту, який би міг врегулювати процедуру розгляду Конституційним Судом цих конфліктів. Тобто жодного рішення Конституційного Суду України, яким би визнавалися цьогорічні акти Президента чи Уряду неконституційними, не було прийнято.

На думку експертів центру політико-правових реформ, фактично Президент України зловживав своїм правом зупиняти акти Уряду з мотивів їх неконституційності з метою зупинення актів Уряду, які його не влаштовували з будь-яких причин (політичних, невідповідність закону тощо). Такі дії глави держави можна розцінювати як втручання у компетенцію Уряду [8, с. 86–89].

Другий період, що розпочався у 2010 р. з перемогою В. Януковича на президентських виборах, характеризується суттєвими відмінностями у відносинах між вето-гравцями. Передовсім, це пов'язано зі зміною Конституції України — визнанням незаконними зміни до Конституції, що були ухвалені у грудні 2004 р. Відповідно змінився статус Президента, роль парламенту, зокрема: Президент подає склад уряду та кандидатуру Прем'єр-міністра, немає потреби у формуванні коаліції у Верховній Раді тощо.

Вето-гравці сьогодні в Верховній Раді — це лідери політичних фракцій, які блокують не просто конкретні владні рішення, а роботу парламенту і не дають можливості ухвалювати владні рішення. У нинішніх політичних умовах, за структури парламенту, коли одна політична партія може приймати рішення, не залучаючи представників інших політичних сил, не передбачено прав політичної опозиції, такий спосіб діяльності — фактично єдиний спосіб для реалізації політичних інтересів

опозиційних політичних партій, адже розблокування роботи Ради може стати предметом торгів з іншими центрами прийняття владних рішень.

Аналіз діяльності глави держави В. Януковича вже з перших днів на посаді Президента дає підстави говорити про посилення його політичного впливу у всіх гілках влади до встановлення свого контролю як у законодавчій, так й у судовій гілках влади. Так, весною 2010 р. спостерігається вдале використання Президентом України слабкості Конституції України для посилення своєї ролі у владному механізмі. Заради досягнення політичного впливу в Парламенті, а саме формуванням пропрезидентської парламентської більшості, змінюється тлумачення конституційних положень щодо формування коаліції депутатських фракцій. Відтепер ми маємо коаліцію народних депутатів України без внесення будь-яких змін до Конституції України, а шляхом нового розуміння конституційних положень владою, яке фіксується, в кінцевому рахунку, у Рішенні Конституційного Суду України, шляхом зміни своїх попередніх правових позицій з цього питання.

Нову пропрезидентську коаліцію депутатських фракцій у Верховній Раді України «Реформи і стабільність» було створено 11 березня 2010 р. шляхом об'єднання як депутатських фракцій Партії регіонів, Комуністичної партії та Блоку Литвина, так і окремих народних депутатів України із фракцій «Нашої України», Блоку Юлії Тимошенко та позафракційних. Рішенням Конституційного Суду 6 квітня 2010 р. було підтверджено відповідність Конституції України створення урядової коаліції як парламентськими фракціями, так й окремими народними депутатами незалежно від їхньої фракційної приналежності.

Після створення політично прихильного до Президента Уряду спостерігається злагодженість дій глави держави та Уряду. Відновлюється практика надання вказівок (доручень) Президентом Уряду, хоча формально за Конституцією України у Президента таких повноважень немає. Фактично взаємодію глави держави та Уряду регулюють політичні домовленості.

Аналогічна ситуація відбувається і у відносинах між Президентом та Парламентом. Політично вигідні законопроекти для Партії регіонів швидко проходять законодавчу процедуру та стають законами. При цьому Президент України не використовує своє право вето у разі порушення законодавчої процедури ухвалення законів Парламентом. Так, спостерігається злагодженість дій парламентської більшості та Президента України при ухваленні політично вигідних владі законодавчих змін з порушенням законодавчої процедури, встановленої в Законі України «Про затвердження Регламенту Верховної Ради України».

Важливою подією, яка характеризує зміни у відносинах між вето-гравцями є Угода між Україною та Російською Федерацією з питань перебування Чорноморського флоту Російської Федерації на території України, її укладання та ратифікація. Незважаючи на суперечність Угоди Конституції України (ч. 7 ст. 17 Конституції України не допускає на території України розташування іноземних військових баз), порушення законодавчої процедури при ухваленні Закону України «Про ратифікацію Угоди між Україною та Російською Федерацією з питань перебування Чорноморського флоту Російської Федерації на території України» від 27 квітня 2010 р. № 2153-VI, злагоджені дії Президента, Уряду та парламентської більшості призвели до укладення неконституційної угоди.

Посилення ролі Президента також відобразилося у новій редакції Закону України ««Про Кабінет Міністрів України», який був ухвалений 7 жовтня 2010 р. Закон спрямовано на послаблення Уряду як колегіального органу влади та посилення ролі Президента в системі органів виконавчої влади. Також у цьому законі зазначено, що Програма діяльності Кабінету Міністрів «базується на передвиборній програмі Президента».

Цілий ряд норм Закону спрямовано на послаблення Уряду як колегіального органу влади, тобто применшення впливу міністрів. Так, усупереч логіці балансу повноважень і відповідальності міністри зовсім усунуті від вирішення питань щодо створення центральних органів виконавчої влади, відмінних від міністерств, призначення їхніх керівників та заступників керівників (при тому, що саме міністрам належить спрямовувати і координувати їхню діяльність) і навіть від добору кандидатур на посади своїх заступників [7, с. 93].

Також Законом повністю спотворено передбачений Конституцією інститут контрасигнації. У Законі передбачено, що Прем'єр-міністр і міністр, відповідальний за акт Президента України та за його виконання, «зобов'язані скріпити його своїми підписами у п'ятиденний строк з дня надходження акта для скріплення». Таким чином, контрасигнація, яка є одним із найважливіших елементів у конституційному механізмі стримування і противаг, із ухваленням Закону перетворюється у формальне безвідмовне підписування урядовцями указів Президента, якого б змісту вони не були.

Зазначені аспекти нового регулювання відносин Кабінету Міністрів із Президентом дозволяють зробити висновок, що з ухваленням Закону Кабінет Міністрів перестає бути самостійним суб'єктом вироблення політики та вищим органом виконавчої влади, втрачає свій статус вето-гравця, а перетворюється на такий собі дорадчий орган, покликаний забезпечити повсюдне та беззастережне виконання вказівок Президента.

Парламент таку роль за собою на початок цього етапу все ще зберігає. І хоча рішення не є одностайними (із 224 ухвалених протягом 2010-го року законів лише 17 були підтримані всіма парламентськими фракціями; у 2010-му році представники фракції «Наша Україна — Народна самооборона» виступили «проти» 195 прийнятих в цілому законопроектів — це найвищий відповідний показник серед фракцій. Представники фракції БЮТ також виявили свою незгоду зі значною кількістю законопроектів (156 голосувань «проти» ухвалених у цілому законопроектів) [3]), загалом парламент на цьому етапі підтримує Президента і сприяє посиленню президентської влади. Принципово змінили структуру парламенту зміни до регламенту ВРУ, відповідно до яких коаліція повинна складатись із депутатів, а не з фракцій. Це призвело до першої хвилі переходу депутатів в провладну парламентську коаліцію (фракції, що орієнтувались на президента і його партію). Друга хвиля відбулася у вересні 2010 р., коли було оголошено про виключення з фракції БЮТ 28 народних депутатів, які раніше підтримували коаліцію під час голосувань. На 23 вересня 2010 р. кількість членів фракції БЮТ налічувала вже 124 депутати. Це у свою чергу значно вплинуло на одностайність голосувань фракції БЮТ [1].

У зв'язку з тим, що система рішень, ухвалених парламентом, не змогла зняти домінуючих проблем у суспільстві, рівень довіри населення до цього органу різко знизився. За період з вересня 2010 р. по лютий 2011 р. рівень довіри до Верховної Ради України скоротився на 2,7%.

Структура Верховної Ради сьомого скликання, обраної в результатів виборів 2012 р., змінилася. Зміни сталися через зміни електоральних симпатій виборів, а також через зміну виборчого законодавства (вибори відбувалися за пропорційно-мажоритарною виборчою системою, у 2007 р. вибори до Верховної Ради відбулися на пропорційній основі). У результаті, фракційна структура Верховної Ради виглядає так: фракція Партії регіонів, фракція Всеукраїнського об'єднання «Батьківщина», фракція Політичної партії «УДАР (Український Демократичний Альянс за Реформи) Віталія Кличка», фракція Всеукраїнське об'єднання «Свобода», фракція Комуністичної партії України, позафракційні. Як бачимо, у Верховній Раді з'явилися дві нові політичні сили: партія «УДАР» та «Свобода». Вони зайняли місце в опозиції парламенту, однак займають власну нішу та навіть демонструють власні спроби формування та впливу на порядок денний: «Свобода» — питання історичного минулого, УДАР — персональне голосування у Верховній Раді.

Парламент поступово також втрачає роль вето-гравця, оскільки виступає на боці президента. Після виборів у 2012 р. роль вето-гравців взяли на себе представники політичної опозиції. Однак дії, до яких вони вдаються — блокування та неприйняття рішень, — це ті, що не прописані в Конституції, це фактично блокування роботи сесії Верховної Ради. Отже, парламент перетворюється на неефективний центр прийняття рішень: за першу сесію депутати працювали лише 17 днів, всі інші — тривало блокування.

Загалом можна говорити про те, що рішення, ухвалені Верховною Радою, стосувались питань, вирішення яких сприятиме підвищенню авторитету провладних партій. Гострі суспільні проблеми не вирішувались. Навпаки, ухвалення закону про прийняття нового податкового кодексу викликали хвилю незадоволення у певних прошарках суспільства. Така робота парламенту своєю чергою може призвести до зміни у структурі цього органу. Останні політичні кризи, постійне блокування трибуни Верховної Ради, а також виїзне засідання — все це призводить до втрати авторитету парламенту. Таким чином, діючий парламент не є стабільним, що впливає і на загальний стан функціонування політичної системи суспільства.

З приходом до влади Президента В. Януковича та після парламентських виборів 2012 р. Партія регіонів фактично очолила базові інститути державної влади: Президента, Кабінет Міністрів та Верховну Раду. З огляду на зміни Конституції, Президент має повноваження формувати виконавчу гілку влади, має право законодавчої ініціативи і може накладати вето на рішення парламенту. Президент стає надзвичайно важливим політичним інститутом, центром владних рішень, що включає в себе і політичні, і управлінські функції.

На думку дослідника Лінца, осилення ролі президента може спричинювати ряд недоліків та позитивів. Зокрема, щодо прийняття владних рішень, то президентська модель реалізації влади призводить до зниження партійної дисципліни, тривалості існування політичних урядів, хоча при цьому

зменшується імовірність появи сильних, незалежно мислячих членів уряду. У суспільствах, що є неоднорідними, не мають стійкої традиції спільних цінностей, президентська модель політичної влади може бути небезпечною і призводити до розколів [6, с. 182].

Загалом, центрами прийняття владних рішень розуміємо інститути та групи осіб, які мають вплив на формування порядку денного, можливість залучення державних ресурсів та право тлумачити загальнонаціональний інтерес. Важливими центрами владних рішень є найвищі органи державної влади: президент, парламент, уряд, які часто виступають як вето-гравці. Проаналізовано взаємовідносини між вето-гравцями у період 2007–2010 рр. та 2010–2012 рр., на підставі аналізу стверджуємо, що серйозними вето-гравцями у першому періоді були Президент та Прем'єр, і другому періоді: парламент та уряд втрачають статус вето-гравців, натомість, його утримує Президент та здобувають представники опозиційних парламентських фракцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аналіз законів України, прийнятих Верховною Радою України шостого скликання протягом 2010-го сесійного року [Електронний ресурс]. — Режим доступу: Лабораторія законодавчих ініціатив (http://parliament.org.ua/upload/docs/2010.pdf);

2. *Бігун С.* Верховна Рада України 2010 року: аналіз — 224 закони, зміни в фракціях і найбільш продуктивні місяці [Електронний ресурс]. — Режим доступу: Лабораторія законодавчих ініціатив (http://www. parliament.org.ua);

3. *Дегтярьов А.* Принятие политических решений. — Издательство: КДУ. — 2004. — 416 с. — (Серия: Политический разум и практика политики).

4. Конституція України [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80;

5. *Кухта Б.* Політична влада та її рішення / Б. Кухта. — ЦПД, 2006. — 240 с.

6. *Лінц Х. Дж.* Небезпеки Президенства // Глобальне відродження демократії за ред. Л. Даймонда і М. Платтнера. — Львів: Ahill; 2004. — с. 178–197].

7. Розвиток публічного права в Україні (доповідь за 2007–2008 роки) / за заг.ред. Н.В. Александрової, І.Б. Коліушка. — К.: Конус-Ю, 2009. — 584 с.

8. Розвиток публічного права в Україні (доповідь за 2009–2010 роки) / за заг. ред. Н.В. Александрової, І.Б. Коліушка. — К.: Вид. Конус-Ю, 2011. — 726 с.

9. *Laffont Jean-Jacques and Tirole Jean.* The Politics of Government Decision-Making: A Theory of Regulatory Capture. Quarterly Journal of Economics Volume 106, Issue 4 Pp. 1089–1127;

10. *Tsebelis George.* Decision Making Process in Political System: Veto Players in Presidentalism, Parliamentarism, Multicameralism and Multipatyism

http://qje.oxfordjournals.org/content/106/4/1089.short.

Розділ IV
ПОЛІТИЧНА КУЛЬТУРА ТА ІДЕОЛОГІЯ

ІДЕОЛОГІЧНІ МЕТАМОРФОЗИ НОВОГО ПАРЛАМЕНТУ

Катерина Меркотан
УДК 324

Статтю присвячено питанням ідеологічної розбудови на прикладі парламентських партій України. Проаналізовано передвиборчі програми чинних парламентських партій з метою визначення їхні ідеологічних перспектив.

Ключові слова: ідеологія, політична партія, парламент, передвиборча програма.

Статья посвячена вопросам идеологического строительства на примере парламентських партий Украины. Проанализированы предвыборные программы современных политических партий с целью определения их идеологических перспектив.

Ключевые слова: идеология, политическая партия, парламент, предвыборная програма.

The article is devoted to the ideological development of the example of the parliamentary parties of Ukraine. Election programs existing parliamentary parties are analyzed to determine their ideological perspectives.

Key words: ideology, political parties, parliament, election program.

Восени минулого року в Україні відбулися чергові парламентські вибори. Їх наслідком стала дещо нова конфігурація політичних сил, які протягом найближчих п'яти років намагатимуться принаймні законодавчо змінити імідж України. В цьому контексті йдеться про широке тлумачення слова «законодавчо». Це означає, що новообрані народні депутати України безпосередньо (через нормотворчу діяльність) і опосередковано (завдяки впливу на суспільство та громадськість) докладатимуть зусиль щодо реалізації своїх передвиборчих програм. Відтак постає питання про ідеологічні засади нового складу парламенту, що так чи інакше може вплинути на подальший розвиток політичних процесів у державі. Тому метою цієї статті є аналіз програмових положень політичних партій у складі Верховної Ради України VII скликання з точки зору подальшої ідеологічної розбудови в Україні.

Черговий раз акцентуючи увагу на суттєвих змінах у сучасному ідеологічному дискурсі, доводиться визнавати дедалі більшу популярність його інструментальних складових. Свідченням цієї тези слугує, зокрема, стратегія сучасних масових партій — прагматизм вище ідеологічних засад, а політичний маркетинг важливіший за повсякденну роботу з виборцями [1, с. 312]. Загалом ідеологія перестає бути колективною утопією і здебільшого перетворюється на певну програму вирішення політичних, економічних, соціальних та інших проблем суспільства.

Разом з тим сучасне тлумачення поняття «ідеологія» набуває ознак універсальності як з огляду цінностей, так і щодо механізмів її масового розповсюдження. Дедалі частіше звучить так звана «загальнонаціональна ідеологія», тобто здійснюється спроба пошуку суспільного консенсусу

© К. Меркотан, 2013

шляхом штучного поєднання різних культурних кодів, соціальних архетипів, ціннісних орієнтацій тощо. Принагідно актуалізується міфологічна свідомість, наукові концепції (для обґрунтування ідеологічної доктрини), аж до релігійного почуття віри. Однак майбутнє такої (інтегрованої) ідеології безпосередньо залежить від політичних традицій тієї чи іншої держави, від рівня та якості політичних комунікацій. Йдеться, насамперед, про те, чи в стані опозиційні партії ефективно співпрацювати з партією (партіями) влади, чи готові переможці парламентських виборів підтримати прогресивні наробки попередників. Таку політичну спадкоємність можемо спостерігати на теренах Західної Європи, що позитивно позначається не лише на якості партійних взаємодій і на роботі парламенту, але в цілому на якості життя в багатьох західноєвропейських країнах.

Зрозуміло, що ідеологія — це складний світоглядний продукт, певна символічна структура. Тому наразі не існує (і навряд чи існуватиме) концепції чи теорії, що могла би слугувати теоретичним підґрунтям для створення дієвої ідеології. Праці відомих дослідників торкаються тих чи інших окремих аспектів вивчення ідеології, зокрема взаємообумовленості ідеології та утопії (К. Манхейм, З. Бауман, Дж. Александер, Т.А. ван Дейк, І. Валлерстайн, А. Грамши, У. Матц та ін.); взаємодії ідеології та політичних міфів (Ж. Сорель, А. Кол'єв, А. Цуладзе, Е. Кассірер та ін.); історичної самосвідомості (Т. Карлейль, Д. Мілль, Г. Маркузе, О. Шпенглер та ін.); політичної символізації (Ж.-Ф. Ліотар, Ж. Бодрійяр та ін.) тощо.

Власне теоретичні конструкти цікавлять переважним чином політологів. У площині практичної політики в пошані здебільшого маркетинговий підхід. Партії-учасники виборчого процесу сегментують ринок електорату і пропонують передвиборчі програми як товар. Громадяни свідомо чи несвідомо купують передвиборчі лозунги, віддаючи за них свої голоси.

У такий спосіб відбувається своєрідний взаємообмін. Виборці вкотре намагаються повірити в краще майбутнє. Натомість кандидати у народні депутати «малюють» для громадян певну ідеальну картину світу, шляхи досягнення цього ідеалу, вирішення проблем, задоволення потреб тощо. Наявність у політичній системі декількох партій, тобто інституту багатопартійності, створює можливість (або ілюзію) існування альтернатив для досягнення поставлених цілей.

Таким чином, за допомогою технологій політичного маркетингу штучно сконструйована ідеологічна концепція спрямовується на особистісний життєвий простір громадянина, змушує його вкотре повірити у світле майбутнє, запропоноване тією чи іншою політичною силою.

Водночас почуття віри пронизує сакральними мотивами ідеологію політичних партій, вживлює в неї ідею спасіння, яка, за М. Вебером, стає винагородою за негаразди та нещастя, що супроводжують людину протягом життя. Німецький дослідник наголошував, що свого суттєвого значення «концепція спасіння» досягає лише тоді, коли виступає як систематично розроблена «раціональна картина світу» з відповідним ставленням до неї [2, с. 756].

Отже, для політичних партій ідеологія слугує певним технологічним інструментом, що допомагає у формуванні відповідного електорального сегмента своїх прихильників. Але у зв'язку з тим, що сповідувачів якоїсь «чистої ідеї» на сьогодні майже не зустріти, створюються так звані гібридні, інтегровані ідеології. Пов'язано це не в останню чергу з тенденцією світової глобалізації, а також з більш швидкою зміною стеоретипів в епоху інформаційного суспільства. Політики теж призвичаюються сворювати ідеологічні конструкти типу ad hoc, тобто від виборів до виборів. Це така собі «ідеологічна пігулка» або, за влучним висловом російського соціолога І. Задоріна, «ідеологічний фаст-фуд», яким принаймні кожні п'ять (раніше чотири) років майбутні парламентарії «годують» електорат.

Вибори народних депутатів України, що відбулися 28 жовтня 2012 року, стали яскравим свідченням застосування ідеологічного маркетингу та пропонування не лише «фаст-фуду», а й «ідеологічного коктейлю», націленого на залучення більшого числа виборців.

Вдалося небагатьом. Лише п'ять політичних партій (табл.) вибороли перемогу та увійшли до складу нинішнього парламенту з можливістю формування фракцій[1].

Як свідчать дані таблиці, Партія регіонів знову отримала суттєву перевагу і намагатиметься впливати на прийняття законодавчих рішень. Якою є ідеологія Партії регіонів? Важко відповісти, бо ні в програмі, ні в статуті партії вона (ідеологія) чітко не визначена.

[1] На час виборів в Україні налічувалося 202 політичні партії, на кінець січня 2013 року — 200 (згідно з даними Державної реєстраційної служби України. — http://www.drsu.gov.ua/party

Таблиця — **Склад Верховної Ради України VII скликання (станом на 29.01.2013 р.)**[2]

Фракції	Кількість осіб	% до заг. кількості
Партія регіонів	208	46,8
ВО «Батьківщина»	99	22,3
УДАР (Український демократичний альянс за реформи) В. Кличка	42	9,5
ВО «Свобода»	36	8,1
Комуністична партія України	32	7,2
Позафракційні	27	6,1
Разом	444	100

У Статуті Всеукраїнського об'єднання «Батьківщина» зафіксовано: «Партія за своїм характером та ідейно-політичній спрямованості є демократичною» (п. 2.2) [3]. На жаль, таке формулювання не розкриває ідеологічної сутності «Батьківщини».

УДАР теж прямо не вказує своєї ідеологічної приналежності.

Мабуть, у випадку і Партії регіонів, і Всеукраїнського об'єднання «Батьківщина», і Українського демократичного альянсу за реформи сміливо можна послугуватися популярним останнім часом і вищезгадуваним поняттям «загальнонаціональна ідеологія».

Натомість насправді ідеологічними в нинішньому парламенті виявляються Всеукраїнське об'єднання «Свобода» і Комуністична партія України. Як не дивно, але кількісна різниця у складі їх фракцій становить чотири особи (голоси) — 36 і 32 відповідно.

Комуністи традиційно сповідують ліву ідеологію, свободівці ж уособлюють праворадикальну націоналістичну течію.

Цікаво, що комуністи у своїй передвиборчій програмі знову пропонують будувати соціалізм в Україні[3]. При цьому називають його демократичним суспільством, суспільством справедливості та гуманізму «без експлуатації людини людиною», з «ліквідацією диктатури капіталу і встановленням справжнього народовладдя». Програмове (одночасно передвиборче) гасло «Уперед, до соціалізму!» супроводжується численними обіцянками покращення життя, зокрема «забезпечення щорічних інвестицій у розвиток села не менше 7% ВВП; надання медикам, працівникам культури та освіти, які працюють у державних установах, статусу державних службовців; встановлення орендної плати за житло на рівні не вище 10% від прожиткового мінімуму; збільшення чисельності та рівня фінансування державних культурних установ, бібліотек, книжкових магазинів» та ін.

Таке собі утопічне есе, до того ж не найкращого гатунку. Втім обіцянками рясніють всі без винятку передвиборчі програми. І Партія регіонів, і «Батьківщина», і Комуністична партія України пропонують виборцям «якісну освіту сьогодні» (Партія регіонів), «освіта стане доступною і сучасною» («Батьківщина»), «доступність якісної освіти» (КПУ). Партія регіонів обіцяє збільшення аж до 75% держзамовлення у ВНЗ, а КПУ — повернення до державної безкоштовної вищої освіти (це при зростанні кількості безробітних серед випускників!). І вже майже традиційно — доступне житло для молоді, комп'ютеризація шкіл, підвищення зарплат, пенсій тощо.

Деякі програмові тези викликають неабияке здивування. Так, «УДАР» пропонує «впровадити механізми прямої народної дії» через «народну законодавчу ініціативу», «народне вето», «народний вотум недовіри», тобто повернення до прямої демократії, що по суті неможливо (але ідеологам новоствореної партії, мабуть, бракує часу для з'ясування відмінностей між прямою та представницькою демократією).

Всеукраїнське об'єднання «Батьківщина» намагатиметься «у середній школі реалізувати програму «Знай англійську — як українську». А що робити тим, хто не знає української, або тим, хто прагне вивчати не англійську, а французьку чи китайську? Більше того, незрозуміло, що означає: «Наповнимо реальним змістом статус української мови як єдиної державної»? І остаточно збиває з пантелику теза: «Чисте повітря, чиста вода, чисті міста і села — наша мета»?! Видавалося, що мета політичної партії — це щонайменше сприяння вираженню і формуванню політичної волі громадян.

[2] За даними з офіційного веб-порталу Верховної Ради України. — http://iportal.rada.gov.ua/

[3] Передвиборчі програми партій-переможниць парламентських виборів-2012 взято з офіційного веб-серверу Центральної виборчої комісії. — www.cvk.gov.ua

Наразі захист довкілля є лише тактичним інструментом, і то здебільшого для партій екологічного спрямування.

Читаючи передвиборчу програму Партії регіонів «Від стабільності до добробуту», складається враження, що потрапляєш у чергову утопію. Може, не таку яскраву як у Анрі Сен-Сімона або Джорджа Оруела, але масштабну з «середньою зарплатою 8000 грн. у 2017 році; з 100% забезпечення ліками хворих на онкологічні, серцево-судинні захворювання, туберкульоз, ВІЛ/СНІД; з 20 000 систем централізованого очищення питної води; з розбудованою соціальною інфраструктурою сільської місцевості (автодоріг, лікарень та шкіл); з новим швидкісним залізничним сполученням між столицею та регіонами» тощо.

Окремим приводом для здивування є програма Всеукраїнського об'єднання «Свобода». Щоправда в цьому випадку виникають різні почуття — не лише здивування, а й неабияке занепокоєння. Одразу впадає в око «Програма захисту українців», особливо з огляду на те, що Україна є багатонаціональної державою. Далі привертає увагу теза «Ліквідувати соціальну прірву між багатими та бідними...». Читається вельми неоднозначно і, як не парадоксально, дуже нагадує комуністичну (соціалістичну) ідеологію. Заради справедливості треба сказати, що друга частина фрази стосується «стимулювання розвитку середнього класу». Але видається, що змістово і комуністи, і свободівці малюють одну й ту ж картину світу.

Відстоюючи імідж радикальної партії, ВО «Свобода» пропонує здійснити досить абсурдальні заходи, як, наприклад, «забезпечити пільгові умови повернення на Батьківщину всіх українських заробітчан» *(немає жодних перешкод для їх повернення, для чого створювати пільги)*; «встановити п'ятикратне співвідношення між максимальною і мінімальною погодинною заробітною платою у працівників бюджетної сфери» *(звідки взялася така цифра, може, все-таки краще визначати залежність зарплати від якості виконаної роботи)*; «регламентувати вживання української мови у ЗМІ відповідно до кількості українців — не менше ніж 78% від друкованої площі та ефірного часу» *(а може, краще від попиту на засоби масової інформації?)* .

Загалом актуальність радикалізму на українських теренах, а точніше перемога ВО «Свобода» на паламентських виборах, є прогнозованим результатом. Це своєрідна відповідь на посилення кризових явищ в українському суспільстві та неспроможность чинної влади запропонувати ефективні засоби подолання кризи. Але це ще не означає, що «Свобода» створює певні загрози для подальшого розвитку України. Українське суспільство є досить поміркованим, тому подальший перебіг подій відбуватиметься згідно з відповідною «ідентифікаційною матрицею», вибираючи «засоби змін, адекватні цій матриці, бо в нас не спрацювали б ні польський, ні китайський варіанти радикального реформування суспільства» [4]. У зв'язку з зазначеним вище, свободівцям варто ретельно обміркувати та вибудувати таку стратегію своєї парламентської діяльності, яка дозволить не розгубити свій електорат за час нинішньої каденції.

Це потребує певної ідеологічної гнучкості, бо так чи інакше доведеться об'єднуватися з іншими парламентським фракціями, принаймні для ухвалення законопроектів, що відповідають програмовим засадам «Свободи». Власне таке об'єднання відбулося ще напередодні парламентських виборів 2012 року внаслідок підписання Політичної угоди про створення коаліції демократичних сил у Верховній Раді VII скликання[4].

Таким чином, на практиці спостерігаємо формування так званої інтегрованої ідеології, хоча її майбутнє видається досить сумнівним. Досвід парламентської діяльності в Україні свідчить про нетривалість існування різних передвиборчих об'єднань, а на утвердження певної ідеології потрібен час...

Власне тому непереконливо сприймаються результати окремих соціологічних досліджень, проведених напередодні виборів. Йдеться про зростання впливу програмно-ідеологічного чинника на електоральний вибір громадян. Зокрема, за даними Центру Разумкова, 45% українців, здійснюючи вибір, орієнтувалися на ідеологію та виборчу програму партії (кандидата) [6]. Невже громадяни України дали себе ошукати, вкотре повіривши в передвиборчі обіцянки? Бо якщо ті програми уважно прочитати, то одразу було б зрозуміло, що просто недоцільно (якщо не небезпечно) довірити таким кандидатам управління державою. Натомість вибір зроблено. Наскільки він був вдалий, покаже час...

---

[4] Угоду підписали ВО «Свобода» та Об'єднана опозиція ВО «Батьківщина», у складі партій ВО «Батьківщина», Громадянська позиція, Європейська партія України, «За Україну!», Народний Рух України, Народна самооборона, Реформи і порядок, Фронт змін [5].

Наразі, підсумовуючи викладене, доводиться визнавати, що на сьогодні партійна ідеологія не є засадничим фактором політичних комунікацій на теренах українського парламентаризму. Неідеологічне джерело політичних комунікацій є перешкодою для ідентифікації партій, відтак для ідеологічної розбудови в Україні. Але навіть ті партії, що так чи інакше визначилися зі своєю ідеологічною платформою, доволі легко «перефарбовуються» залежно від кон'юнктури. Це сприяє посиленню ідеологічної невизначеності або формуванню ідеологічних симбіозів (ВО «Батьківщина та ВО «Свобода»). Радикальні настрої останньої навряд чи створюватимуть загрозу розвитку української держави, а ефективна робота парламенту стане запорукою для визначення ідеологічних пріоритетів на майбутнє.

Як би не розгорталися подальші події, нові обличчя в українському парламенті — це добрий знак для формування нової генерації політиків. Можливо, їм удасться зламати стереотипи чинного владарювання і змусити нас повірити в те, що влада може бути чесною, що вона турбується про добробут кожного з пересічних громадян. Натомість громадяни стануть впевненішими у собі, а відтак і вимогливішими до себе й до влади. Бо, як відомо, народ заслуговує на таку владу, яким є сам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Меркотан К.* Партії у пошуках дієвої ідеології / К. Меркотан // Партійна система сучасної України: еволюція, тенденції та перспективи розвитку: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (24–25 листопада 2011 р.). — К.: ІПіЕНД, 2012. — С. 310–318.

2. *Давыдов Ю.Н.* «Картины мира» и типы рациональности (новые подходы к изучению социологического наследия М. Вебера) // Вебер М. Избранные произведения / [пер. с нем.; сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайденко]. — М.: Прогресс, 1990. — 808 с. — (Социологическая мысль Запада).

3. Статут Всеукраїнського об'єднання «Батьківщина» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://byut.com.ua/statute.html.

4. *Черевко А.* Загроза чи виклик? //День. — № 221. — 2012. — 4 грудня.

5. Політична угода про створення коаліції демократичних сил у Верховній Раді VII скликання [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://byut.com.ua/direct_language/12719.html.

6. Парламент і парламентські вибори в Україні 2012 р.: політична ситуація, суспільні настрої та очікування. Інформаційно-аналітичні матеріали (Робоча версія) до Круглого столу на тему «Україна напередодні парламентських виборів: чи справдяться очікування громадян». Центр Разумкова, 26 вересня 2012 р. // Сайт Центру Разумкова [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.uceps.org/upload/Przh_Partiyi_2012_fnll.pdf.

РОЛЬ ЕТНОТУРИЗМУ У ФОРМУВАННІ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Ольга Анісімович-Шевчук, кандидат політичних наук
старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Львівського інституту економіки і туризму
УДК 338.483.13:32

Розглядається взаємозв'язок між етносом та політичною культурою. Аналізується роль етнічного туризму як способу комунікації у суспільстві. Визначається його значення у процесі формування політичної культури та толерантності українського суспільства.

Ключові слова: толерантність, демократія, політична культура, свідомість, нація, етнос, комунікація, етнотуризм.

Рассматривается взаимосвязь между этносом и политической культурой. Анализируется роль этнического туризма как способа коммуникации в обществе. Определяется его значение в процессе формирования политической культуры, толерантности украинского общества.

Ключевые слова: толерантность, демократия, политическая культура, сознание, нация, этнос, коммуникация, этнотуризм.

The relationship between the ethnic group and the political culture is considered. The role of ethnic tourism as a means of the communication in the society is analyzed. Its importance in shaping the political culture of tolerance and Ukrainian society is determined.

Key words: tolerance, democracy, political culture, consciousness, nation, ethnicity, communication, and ethnic tourism.

Взаємозв'язок між етносом, державою та процесами глобалізації стають одними з важливих проблем сучасного життя суспільства. Конфлікти і напруження на ґрунті міжетнічних та міжконфесійних непорозумінь у світі та їхнє запобігання в Україні потребують уваги суспільства, держави, міжнародного співтовариства. Взаємодія процесів етносоціалізації, регіоналізації та глобалізації у кожному регіоні, кожній державі має свої особливості. А «запит на толерантність, що стає все помітнішим, зумовлений значною мірою зростанням нетерпимості, нетолерантних тенденцій у спілкуванні між людьми, які відрізняються расовим, етнічним походженням або поділяють відмінні світоглядні цінності» [3, с. 5]. Необхідність формування у громадян держави та світового співтовариства політичної культури, яка ґрунтувалася б на засадах демократії та почутті толерантного ставлення один до одного, спонукає до пошуку шляхів вирішення цієї проблеми.

Питання толерантності у літературі зазвичай аналізуються у контексті розгляду політичної свідомості, демократії, консенсусу та функціонування політичної комунікації у суспільстві. Їх досліджували як закордонні (Г. Алмонд, Ю. Габермас, Р. Даль, К. Дойч, Д. Пітерсон, Дж. Локк та інші), так і вітчизняні науковці (О. Бабкіна, Є. Головаха, А. Колодій, А. Круглашов, М. Михальченко, Л. Нагорна, Г. Почепцов, Н. Ротар, В. Логвинчук, В. Ханстантинов та інші). Останніми роками з'явилися праці, що наголошують на важливості формування ідентичності у громадян у час глобалізації (В. Кремень, В. Ткаченко) та значенні туризму як механізму спілкування між людьми, народами, суспільствами (О. Вишневська, А. Гаврилюк, Ф. Рудич, Я. Любивий, В. Шикеринець та інші).

Всебічне висвітлення питань туристичної сфери здійснюється не лише в аспекті зміни людиною зовнішнього середовища, а й тих впливів, які подорожі здійснюють на розвиток особистості, трансформацію її суспільно-політичної свідомості. Окрім цього, О. Вишневська наголошує, що завдання держави полягає в тому, щоб «шляхом реформ швидко реагувати на зміни в суспільстві, сприяти розвитку національної економіки у всіх її проявах, а також популяризувати здобутки національної

© О. Анісімович-Шевчук, 2013

культури у глобальному середовищі» [1, с.122], дбати про духовну, культурну єдність націй, збереження їх самобутності, формування взаємоповаги у суспільстві.

Аналізуючи ці важливі взаємопов'язані питання, слід зазначити, що толерантність — це «ціннісна детермінанта політичної культури» (В. Логвинчук), передумова діяльності суб'єктів політики, що сприяє відкритості перебігу політичних подій та передбачає певний рівень терпимості суб'єктів політичної сфери до інших політичних цінностей. І такі категорії, як толерантність та терпимість, виступають взаємодоповнювальними. Наприклад, у Декларації принципів толерантності, що затверджена 16.11.1996 р. Генеральною конференцією ЮНЕСКО, зазначено, що толерантність — це «повага, прийняття і правильне розуміння різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів виявлення людської індивідуальності. Їй сприяють знання, відкритість, спілкування і свобода думки, совісті та переконань. ...це гармонія у різноманітті. Це не лише моральний борг, але й політична і правова потреба... Це обов'язок сприяти утвердженню прав людини, плюралізму (зокрема культурного плюралізму), демократії і правопорядку.. кожен може дотримуватися своїх переконань і визнавати таке ж право за іншими. Це означає визнання того, що люди за своєю природою відрізняються за зовнішніми ознаками, становищем, мові, поведінці і цінностях та мають право жити у світі та зберігати свою ідентичність» [2].

Метою написання статті є аналіз етнічного туризму як способу міжетнічної комунікації, що сприяє формуванню демократичної політичної культури та толерантності в українському суспільстві.

Об'єктом дослідження є процес формування політичної демократичної культури українського суспільства.

Розвиток політичної культури, як і будь-якої культури, це природно-історичний процес, який, з одного боку, розвивається відповідно до певних цілей і завдань, що їх ставлять перед собою люди. Політична культура і свідомість, безперечно, пов'язана з людською суб'єктивністю, визначає позиції людей, впливає на форми політичної активності, надає цілісності та інтегрованості політичній системі, подібно до того, як загальнонаціональна культура надає цілісність та інтегрованість суспільно-політичному життю загалом.

Політичне життя суспільства — система, яка функціонує в єдності всіх елементів та забезпечує стійкість процесів за допомогою регулювання взаємовідносин у суспільстві на основі існуючих або створених норм і законів, політичної культури. Варто наголосити, що політична система — це не збір абстрактних норм і правил, а сукупність дій, взаємодій, практик людей, які відтворюють ці норми і правила. Культура — фундаментальна основа процесу збереження, зміцнення та розвитку самобутності народу, суспільства. Американський політолог, історик С. Коен, розглядаючи складники змісту та характеристику форми політичної культури кожної нації зазначав: «...жодна політична система в жодній країні не буде стабільною, якщо вона не народилася в цій же державі, на її ґрунті як результат розвитку власної політичної культури» [10, с. 533].

Поняття «політична культура» характеризує виконання людьми специфічних соціальних надбань культури (традицій, правових норм, цінностей, навичок, політичної поведінки). Вона складається історично, втілює у собі досвід попередніх культур.

На наше переконання, поряд з політичною культурою та сферою свідомості розкривається комплексний духовно-практичний характер комунікації у процесі функціонування політичного життя суспільства. Комунікації як типу взаємодії між людьми, що передбачає інформаційний обмін, зокрема за допомогою туристичної сфери, що особливо активно розвивається сьогодні. «Культура та доповнювальність комунікації — це не речі, відірвані від решти життя» [4, с. 546–566]. «Комунікація виявляється нерозривно пов'язаною з цілями та засобами життя, з цінностями людей та зразками їхньої праці в команді... Національність, культура і комунікація — не єдині чинники, що на них впливають, але вони постійно наявні» [4, с. 566]. Між індивідами встановлюються певні узгодження, розуміння на підставі обміну інформацією та врахування попереднього досвіду, вироблення певних норм і правил, за допомогою яких здійснюється і контролюється діяльність. К. Дойч стверджував: «Термін «культура» та «спільнота» можна застосовувати як взаємозалежні, оскільки вони описують один і той самий комплекс процесів. Коли ми говоримо «культура», ми наголошуємо на конфігурації уподобань або цінностей; коли ми говоримо «спільнота», ми наголошуємо на аспектах комунікації. ... Коли ми говоримо «комунікація», ми наголошуємо на зібранні живих індивідів, розум і пам'ять яких якраз і містить у собі звички та канали культури» [4, с. 549]. Політична культура — це «система стійких уявлень, орієнтацій, цінностей, переконань, позицій, зразків поведінки у сфері взаємовідносин влади і народу, які так чи інакше проявляються у діяльності суб'єктів політичного процесу» [7, с. 255].

Дослідники також наголошують на існуванні двостороннього взаємозв'язку між зростанням національної та історичної свідомості і політичної культури народу [7, с. 271]. Національна культура

завжди залучається до легітимації політичної системи [11, с. 533]. Тому національна культура може репрезентувати політику та, навпаки, політика може репрезентувати національну культуру. Тому політична культура і свідомість — важливі структурні елементи політичної системи, і від рівня їхнього розвитку залежить процес становлення суб'єктності нації [7, с. 317]. Нації як політичної форми існування етносу.

Сьогодні «процес формування української політичної культури проходить через подолання тоталітаризму й відновлення та розвиток демократичних традицій політичного життя і політичної культури України. ...Тоталітарна культура була позбавлена терпимості: у поглядах на політику домінував принцип «хто не з нами — той проти нас». Не допускався політичний плюралізм. ... Панування тоталітарної політичної культури спричинилося до поглиблення відчуження людини від політики» [7, с. 269–270]. У книзі «Заяви про себе культурою» М. Жулинський зазначав, що в Україні є «значна частина людей, які мають несформовану національну позицію, мають невизначене національне обличчя. Багато з них у цьому не винні — не треба зараз творити моральні суди над такими людьми, а навпаки, спокійно, ненав'язливо, тактовно допомогти їм прилучитися з їхньої ж волі до духовного материка України і виплекати в собі почуття національної гідності, гордості, усвідомлення духовної незалежності. Шлях цей нелегкий і затяжний, але він — єдино вірний, бо без національної держави не виплекати в народові усвідомлення приналежності до конкретної мовно-етнічної спільності, до великої історичної традиції державотворення. Тільки власна держава може задіяти такі механізми впливу на «самосвідомість» людини, які пробудять і виростять у ній почуття приналежності до певної етнічної спільності, ідейно-світоглядним ядром якої є традиції, спільність норм поведінки, спорідненість психічного складу населення, яка історично складалася і формувалася протягом усього мовно-цивілізаційного процесу, спільні досягнення в системі суспільних цінностей і соціально-економічних орієнтацій» [5, с. 196–197].

Українська політична культура успадкувала елементи різних політичних культур, що було спричинене також специфікою геополітичного становища України. Наша держава — не лише одна з найбільших країн Європи, а й поліетнічна держава, що «характеризується чи не найстрокатішою в етнічному плані палітрою населення. На її території (згідно з останнім переписом населення) мешкають представники 134 національностей і народностей. Хоча формально Україна є багатонаціональною державою, у структурі розселення домінуючим є один із найчисельніших етносів Європи — українці — титульна й корінна національність держави» [6, с. 5]. Серед українців протягом століть склалися різні етнографічні групи, які мають певні відмінності в культурі, побуті, мові. Серед них найбільш відомі горяни (гуцули, лемки, бойки), які постійно проживають у західноукраїнських областях, а також (поліщуки, пінчуки, литвини, русини) — в районах Українського полісся [6, с. 7].

До складу Української держави входять різні національні меншини — групи громадян України, які не є українцями за національно-етнічною ознакою, а можуть ідентифікувати себе за політичною ознакою. Вони «менші за чисельністю, ніж українці, виявляють почуття національного самоусвідомлення та спільності між собою і готові добровільно зберегти і розвивати свою етнокультурну самобутність» [6, с. 12]. Тому поряд з українцями — націю, яка дала назву країні, значний відсоток становлять росіяни, білоруси, поляки, болгари, чехи, євреї, німці, греки, вірмени, цигани, угорці, словаки, грузини та громадяни України інших національностей.

Неподібність, неповторність, унікальність кожного громадянина яскраво проявляється на індивідуальному рівні і часто ґрунтується саме на їхньому етнічному. «Жити в сучасному глобалізованому світі й бути незалежним від багатоярусної системи ідентичності — неможливо» [11, с. 188]. Ідентифікація особи з певною групою, етносом, відбувається тоді, коли індивіди ототожнюють себе з родиною, парафією тощо. Коли вони об'єднані не лише спільною територією, мовою, а й підсвідомим відчуттям власної симпатії, об'єднані спільною історичною долею (компліментарністю, як називав Л. Гумільов). Групова ідентичність і ментальні установки, спосіб і стиль життя зберігаються протягом життя однієї людини й кількох поколінь. А «одним із найважливіших завдань багатонаціональної держави є інтеграція різних етнічних груп, налагодження стійких зв'язків між ними на різних рівнях соціальних відносин» [3, с. 10]. Постійне спілкування представників різних націй, етнічних груп — необхідна умова існування суспільства як цілісного організму. Ю. Лотман зазначав, що людське суспільство тримається тим, що всі люди є різними, неоднаковими в багатьох відношеннях. І тому, на нашу думку, важливо навчитися цінувати людей за те, що вони інші, не потрібно вимагати від них подібності до нас.

Демократизація сучасного українського суспільства передбачає поширення цінностей різними шляхами, зокрема, через сферу туризму (в тому числі етнічний туризм), що й формує підґрунтя для утворення потреб у культурних цінностях. Туристична сфера піклується не лише про комерційні інтереси,

а й про задоволення потреб людини у нових враженнях через знайомство з іншим історико-культурним середовищем. Під час туристичної подорожі особа не лише пізнає нове, а й долає певні мовно-культурні, етнопсихологічні, релігійні та інші бар'єри. При цьому під час таких етнічних мандрівок передається інформація чуттєво-емоційного, емпіричного, психологічного, політичного, наукового, релігійного, загальнокультурного, технологічного чи будь-якого іншого значення.

У літературі в межах етнічного туризму (етнотуризму) науковці виділяють кілька найпоширеніших напрямів. Одним із них є ностальгійний або сентиментальний туризм, який виникає як наслідок відриву людини від рідних місць, від своєї країни. Відвідування своєї етнічної батьківщини особою, яка народилася і виховувалася в іншому соціокультурному середовищі, такий напрям в етнотуризмі є своєрідним генетично сформованим «покликом предків» [9, с. 37–38]. Та інший, на нашу думку, більш важливий для розвитку демократичної політичної культури українського суспільства напрям етнічного туризму — культурно-пізнавальний — з метою ознайомлення з життям етнічних груп, які у повній мірі зберегли традиційні архаїчні риси матеріальної і духовної культури. При цьому приналежність туриста до етнічної групи, яку він відвідує, не є необхідною умовою. І такий напрям етнотуризму є найактуальнішим, оскільки цікавість, яку виявляють туристи до культурного спадку інших етносів і народів, викликає прагнення зберегти свої національні традиції, почуття спільності історичної долі, симпатії та толерантного ставлення один до одного.

Цю національно-етнічну особливість сьогодні активно почали використовувати організатори етнотурів (наприклад, «Травневі легенди Гуцульщини» (туроператор «Етнотур»), «Карпати етнічні» (туроператор «Терра Інкогніта»), або етнофестивалів «Всесвітні бойківські фестини» (Львівська область), «Сорочинський ярмарок» (Полтавська область) та інші.

Отже, туризм — це активна форма комунікації як у державі, так і на міжнародному рівні, що допомагає взаємопізнанню націй, етносів, сприяє взаєморозумінню та встановленню культурно-економічних зв'язків, формує політичну культуру українського суспільства на засадах демократії. Суспільство, що спілкується, в тому числі за допомогою туристичної сфери, стає відкритим, вільніше інтегрується у світову співдружність. Якщо ж говорити про етнічний туризм, то це галузь економіки, що взаємодіє з іншими суспільно-економічними та політичними сферами життєдіяльності суспільства. Тому у «цих складних культурно-цивілізаційних соціально-економічних умовах необхідно робити все для того, щоб переорієнтувати систему суспільної свідомості за допомогою відродження історичної пам'яті, розкриття шляхів реалізації духовно-інтелектуальних резервів як самих українців, так і інших народів, що становлять разом з українцями народ України» [5, с. 196]. Подорожі з метою пізнання історії та культури етносу, що проживає чи проживав на певній території, та процеси глобалізації актуалізують необхідність розвитку етнотуризму як чинника, що виокремлює національно-етнічні ідентичності та сприяє їхньому взаєморозумінню, толерантному ставленню один до одного, долає стереотипи, які часто свідомо створюються політиками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Вишневська О.О.* Феномен туризму у сучасному соціокультурному просторі / О.О. Вишневська: монографія. — Х.: ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2009. — 293 с.

2. Декларація принципів толерантності, затверджена резолюцією Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16.11.1995 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/995_503

3. Довідник міжетнічної толерантності / за ред. докт. політ. н., проф. Круглашова А.М. — Чернівці: «Букрек», 2011. — 230 с.

4. *Дойч К.* Народи, нації та комунікація / Карл Дойч // Націоналізм: антологія. — К.: Смолоскип, 2000. — С. 546–566 .

5. *Жулинський М. З*аяви про себе культурою / Микола Жулинський. — К.: Генеза, 2001. — 680 с.

6. *Зінич В.Т.* Сучасні етнодемографічні процеси в Україні / Зінич В.Т. — К.: РВПС України НАН України, 2004. — 67 с.

7. *Колодій А.* Політологія / за наук. ред. Антоніни Колодій. — К.: Ельга-Н, Ніка-Центр, 2000. — 584 с.

8. *Курчевська Й.* Національна культура і політика / Йоанна Курчевська // Політична думка. — 1997. — № 4.

9. *Кучинська І.В.* Особливості організації етнотурів в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку / Кучинська І.В., Цимбала О.С. // Розвиток українського етнотуризму : проблеми та перспективи : збірник матеріалів ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених та студентів (25–26 квітня 2012 р.). — Львів: ЛІЕТ, 2012. — С. 37–44.

10. Основи політичної науки. Ч. 3: Політична свідомість і політична культура / Б. Кухта, А. Романюк, Л. Старецька та ін. — Львів: Кальварія, 1998. — 556 с.

11. Україна: ідентичність у добу глобалізації (начерки метадисциплінарного дослідження) / В. Кремень, В. Ткаченко. — К.: Т-во «Знання» Україна, 2013. — 415 с.

Розділ V
ПОЛІТИЧНА ПРАКСЕОЛОГІЯ

УЧАСТЬ ГРОМАДЯН УКРАЇНИ У РОБОТІ ВИБОРЧИХ КОМІСІЙ ПІД ЧАС ВИБОРІВ ДО ВЕРХОВНОЇ РАДИ УКРАЇНИ

Ірина Мельник, аспірантка кафедри політології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
УДК 324-054.5(477)

Проаналізовано особливості процесу створення та діяльності окружних і дільничних виборчих комісій упродовж усіх парламентських електоральних циклів (1994, 1998, 2002, 2006, 2007 та 2012 рр.). Акцентовано увагу на законодавчій базі, що регулює електоральну участь громадян на цьому етапі виборів до Верховної Ради України.

Ключові слова: Верховна Рада України, виборче законодавство, вибори, виборчі комісії, електоральна участь, електоральний цикл.

Проанализированы особенности процесса создания и деятельности окружных и участковых избирательных комиссий в течение всех парламентских электоральных циклов (1994, 1998, 2002, 2006, 2007 и 2012 гг.). Акцентируется внимание на законодательной базе, регулирующей электоральное участие граждан на этапе выборов в Верховную Раду Украины.

Ключевые слова: Верховная Рада Украины, избирательное законодательство, выборы, избирательные комиссии, электоральное участие, электоральный цикл.

The features of the establishment and activities of district and precinct election commissions for all parliamentary electoral cycles (1994, 1998, 2002, 2006, 2007 and 2012). Attention is focused on the legal framework governing the electoral participation of citizens at the stage of the elections to the Verkhovna Rada of Ukraine.

Key words: Verkhovna Rada of Ukraine, the electoral law, elections, electoral commissions, electoral participation, electoral cycle.

Становлення демократичної, правової держави та визнання народу єдиним джерелом влади в Україні вимагає активного дослідження проблем, пов'язаних із формуванням системи публічних органів влади. За таких обставин особливої актуальності набуває проблема демократизації та легітимації всіх етапів виборчого процесу та участі у ньому громадян. Важливою ланкою електорального процесу є виборчі комісії, на які покладено організацію та проведення виборів. Упродовж останніх років правовий статус виборчих комісій у зв'язку з постійними змінами виборчої системи зазнає коректив, що у свою чергу впливає на якість проведення виборів. Тому виникає необхідність політологічного аналізу процесу створення виборчих комісій, які здійснюють підготовку і проведення всієї виборчої кампанії.

Джерельну базу роботи становлять нормативні документи, зокрема: Конституція України, Закони України «Про вибори народних депутатів України» 1993, 1997, 2001, 2005 та 2011 рр., Укази Президента України, постанови та нормативні акти Центральної виборчої комісії тощо.

© І. Мельник, 2013

Вітчизняний досвід участі громадян у парламентських виборах в аспекті досліджуваної проблеми узагальнений у працях багатьох українських авторів: Ю. Битяка, О. Богашова, Я. Давидовича, А. Магери, О. Марченко, Б. Райковського, Н. Ротар, М. Рябчука, В. Співака, М. Ставнійчук, Т. Стешенко та деяких інших учених. Особливої уваги заслуговують праці Н. Ротар [8], яка дає ґрунтовну характеристику електоральним циклам та участі громадян на кожному етапі виборчого процесу.

Метою статті є дослідження теоретичних та практичних аспектів формування окружних та дільничних виборчих комісій. Відповідно до мети поставлені такі **завдання:** проаналізувати виборче законодавство, яке закріплює норми та принципи формування виборчих комісій, та виявити найважливіші проблеми, що супроводжують участь громадян під час цього етапу виборчого процесу.

Впродовж будь-якого парламентського електорального циклу українським законодавством передбачено широкі можливості для політичної участі громадян: висування претендентів на кандидати у депутати, збір підписів на підтримку кандидата у депутати (закони 2001, 2005, 2011 рр. не передбачають вказаної процедури), участь у роботі виборчих комісій, передвиборчих штабів, здійсненні офіційного спостереження за процесом підготовки виборів, участь у формуванні виборчих фондів кандидатів у народні депутати України, в агітаційних кампаніях тощо. Ці форми політичної участі відіграють важливу роль у підготовці та проведенні виборів та відповідають певному проміжку часу під час перебігу електорального циклу.

Формування виборчих комісій є важливим етапом як у підготовці, так і в проведенні виборів до керівних органів держави. Адже саме на виборчі комісії покладена вся організація підготовки до голосування, процедури голосування та підрахунку голосів. Тому до підбору претендентів у члени виборчих комісій потрібно підходити виважено, з урахуванням їхньої компетентності, особливо до відбору кандидатів на керівні посади як окружної, так і дільничної виборчої комісій. Адже згідно з українським законодавством комісії визначаться спеціальними колегіальними органами, уповноваженими, передусім необхідно організовувати підготовку та проведення виборів депутатів, а також забезпечувати додержання та однакове застосування законодавства України про вибори народних депутатів України на відповідній території [1].

В українському законодавстві впродовж усіх електоральних циклів закріплена трирівнева система виборчих комісій: Центральна виборча комісія — на всій території України; окружні виборчі комісії — у межах одномандатного округу; дільничні виборчі комісії — у межах виборчої дільниці. Центральна виборча комісія є постійно діючим органом, комісією вищого рівня, що обмежує можливості громадян реалізувати право електоральної участі на цій ланці системи виборчих комісій. Тому автор робить акцент на окружні та дільничні виборчі комісії.

Вперше право участі громадян у роботі виборчих комісій під час виборів до Верховної Ради України закріплювалось Законом України «Про вибори народних депутатів» редакції 1993 р., де право подавати кандидатури на посади голови, заступника голови, секретаря окружної виборчої комісії та восьми її членів належало органам державної влади та органам місцевого самоврядування (відповідно Президією Верховної Ради Республіки Крим, на сесії обласної, Київської та Севастопольської міських Рад народних депутатів за поданням голів цих Рад). Партії, їхні виборчі блоки, кандидати яких зареєстровані в певному виборчому окрузі, могли призначити по одному представнику при окружній виборчій комісії з правом слова (п. 2, ст. 15). Дільничні виборчі комісії утворювалися сільськими, селищними, міськими (районними у містах) радами народних депутатів або виконавчими органами у складі голови, заступника голови, секретаря і 5–11 членів комісії за поданням голови відповідної ради з урахуванням пропозицій політичних партій, інших об'єднань громадян, трудових колективів, груп виборців, а партії, виборчі блоки, кандидати яких зареєстровані в певному виборчому окрузі, мали можливість призначити по одному представнику при дільничній виборчій комісії з правом слова (п. 1, ст. 16). Як бачимо, на початковому етапі формування виборчого законодавства існує перелік досить широкого кола демократичних можливостей залучення громадян до діяльності виборчих комісій. Домінуюча роль під час висування кандидатів на виборчі комісії належала органам державної влади та місцевого самоврядування, що відповідало рівню суспільно-політичного розвитку після здобуття незалежності нашої держави.

Практично такі ж умови закріплював й наступний виборчий закон 1997 р. (змішана виборча система), який дещо розширив та конкретизував окремі положення. Так, право висування кандидатур до окружних та дільничних виборчих комісій належало органам державної влади та органам місцевого самоврядування. Крім того, зазначений закон закріплював обов'язковість включення до складу окружної та дільничної виборчої комісій по одному представнику від політичних партій, виборчих блоків партій, списки кандидатів яких зареєстровані для участі у виборах у багатомандатному

загальнодержавному виборчому округу за поданням статутних органів цих політичних партій, керівних органів виборчих блоків партій. Підприємства, установи та організації, розташовані на відповідній території, територіальні органи самоорганізації населення, а в місцях компактного проживання національних меншин створені ними громадські організації також мали право пропонувати кандидатури до складу дільничних виборчих комісій згідно зі ст. 10 виборчого закону 1997 р.

Таким чином, законодавцями було розширено коло суб'єктів, які мали право подавати кандидатів на члени виборчих комісій, та практика проведення виборів 1998 р. показала, що всі ці суб'єкти реалізували своє право. Так, до складу окружних виборчих комісій входило від 17 до 40 осіб. [2]. Всього в Україні діяло 225 окружних виборчих комісій, право на участь громадян в організації виборів реалізували 5453 особи, у тому числі 3361 представник політичних партій. Найбільше представників у складі названих комісій забезпечили Комуністична партія України (251 особа), Всеукраїнське об'єднання «Громада» (224 особи), Народно-демократична партія (220 осіб), Народний Рух України (214 осіб), Аграрна партія України (209 осіб). Утворено також 32711 дільничних виборчих комісій, до складу яких увійшло близько 383500 осіб, у тому числі понад 45000 представників політичних партій, виборчих блоків партій, що становить 11,7% від загальної кількості членів цих комісій, від територіальних органів самоорганізації населення — близько 17000, від громадських організацій — 5300, від національних меншин — 6000 осіб [2].

Наступні виборчі закони (в тому числі чинний сьогодні — Закон 2011 р.) дещо змінили процедури реалізації громадянами права участі у підготовці та проведенні виборів через виборчі комісії, саме в частині зняття суб'єктом подання кандидатур у члени виборчих комісій, органи державної влади та органи місцевого самоврядування. Так, згідно з законами про вибори 2001, 2005 рр. як окружна, так і дільнична виборчі комісії утворюються вищими за рангом комісіями за поданням центральних керівних органів партій (блоків), тобто партії наділялися пріоритетним правом при формуванні виборчих комісій. Закон 2001 р. закріплював положення, що партії, які подають кандидатури (партії, що входять до блоку) повинні бути зареєстровані в установленому законом порядку та мати (хоча б одна з партій, що входить до блоку) зареєстровані в установленому законом порядку організації у регіоні, визначеному в частині другій ст. 133 Конституції України, на території якого утворено відповідний одномандатний округ, та до складу окружних виборчих комісій обов'язково повинні включатися представники партій (блоків), які подолали чотиривідсотковий бар'єр на попередніх виборах народних депутатів України, та партій, які у поточному складі парламенту мають свої партійні фракції (фракції блоків), представники інших партій-суб'єктів (блоків) включаються до складу виборчих комісій шляхом жеребкування (ст. 20). А закон редакції 2005 р. відповідно до ст. 27 та 28 наголошував, що окружні та дільничні виборчі комісії утворювалися з кандидатів, поданих партіями (блоками) — суб'єктами виборчого процесу, вибраних шляхом жеребкування, та обов'язково з кандидатів від партій (блоків), які мали партійні фракції (фракції блоків) у поточному складі Верховної Ради України.

Під час електорального циклу 2002 р. утворено 225 окружних, в яких взяли участь як члени комісій від партій-суб'єктів подання 3956 осіб, та 32945 дільничних виборчих комісій (близько 263560 осіб). Найбільше членів до окружної виборчої комісії зареєстровано Центральною виборчою комісією за поданням Комуністичної партії України (222 особи), Партії Зелених України (213 осіб), Українська Народна партія та Соціал-демократична партія України (об'єднана) (по 212 осіб), Соціалістична партія України (210 осіб), Партії «Демократичний союз» (206 осіб), Народний Рух України та Народно-демократична партія (по 204 особи), Всеукраїнське об'єднання «Батьківщина» (201 особа) та інші [3].

Закон України «Про вибори народних депутатів України» у новій редакції від 7 липня 2005 р. розширював коло можливостей політичним партіям повноцінно реалізувати себе під час майбутніх парламентських виборів, оскільки закріплював цілком пропорційну систему. Таким чином, справа проведення чесних, законних, справедливих виборів до Верховної Ради України значною мірою залежала саме від політичних партій [4]. В той час у Верховній Раді України зареєстровано 14 депутатських фракцій політичних партій, які стали суб'єктами подання кандидатур на члени виборчих комісій, від яких до складу 225 окружних виборчих комісій подано 3279 кандидатур. Тридцять одна партія (блок) — суб'єкти виборчого процесу також скористалися своїм правом подання кандидатур для включення до складу окружних виборчих комісій. Вони подали 3248 кандидатур. Таким чином, усього 6527 осіб реалізували право участі у діяльності виборчих комісій [5]. Визначення партій (фракцій) суб'єктами подання кандидатур до складу виборчих комісій було оптимальним варіантом як з точки зору підвищення якості роботи виборчих комісій, так і ролі політичних партій (блоків) в електоральному процесі.

На позачергових виборах 2007 р. право подання кандидатур до складу окружних виборчих комісій надано лише депутатським фракціям, які утворені у поточному скликанні Верховної Ради України (на минулих ще й партіям-суб'єктам виборчого процесу). Таким правом скористалися всі п'ять парламентських фракцій, за поданням яких до окружних виборчих комісій включено 4050 осіб. Усі комісії сформовано у максимальному кількісному складі 18 осіб з дотриманням рівного представництва коаліції депутатських фракцій та опозиції (сукупності депутатських фракцій, які не входять до коаліції), сформованих у Верховній Раді України поточного скликання, і рівної кількості кандидатур від кожної фракції окремо в межах представництва коаліції та опозиції. У складі окружних виборчих комісій територіальних виборчих округів на день проведення виборів парламентські фракції були представлені таким чином: фракція «Наша Україна» 25,04%, фракція «Блок Юлії Тимошенко» 24,97%, фракція комуністів 16,67%, фракція Партії регіонів 16,67%, фракція СПУ 16,65%. На день виборів кількісний склад звичайних, спеціальних та закордонних дільничних виборчих комісій становив 491663 особи, з них: фракція «Блок Юлії Тимошенко» 21,1%, фракція комуністів 17,8%, фракція «Наша Україна» 21,2%, фракція Партії регіонів 20,6%, фракція СПУ 19,3% [5]. Цілком фракційне подання кандидатів у виборчі комісії частково обмежило можливість участі на цьому етапі виборчого процесу інших партій-суб'єктів та підлягало критики значної кількості науковців. Тому ситуацію змінено згідно з редакцією наступного, чинного сьогодні, виборчого законодавства.

Під час проведення виборів народних депутатів України 28 жовтня 2012 р. (проходили за змішаною системою виборів) при формуванні виборчих комісій знову використовувався партійний принцип. Суб'єктами подання кандидатур до складу окружних виборчих комісій стали: 1) політична партія, депутатська фракція якої зареєстрована в апараті Верховної Ради України поточного скликання; 2) політичні партії — суб'єкти виборчого процесу. До складу окружної виборчої комісії обов'язково включалися (за наявності відповідного подання) по одному представнику від суб'єкта подання, зазначеного вище. Не більше ніж по одному представнику від решти партій-суб'єктів були включені до складу окружної виборчої комісії шляхом жеребкування. Так, 87 політичних партій подали списки кандидатів до складу окружних комісій разом з необхідним пакетом документів. Під час проведення жеребкування до складу окружних виборчих комісій включені відповідно по 18 осіб, як того вимагає закон. Але за даними *ENEMO*, станом на 8 жовтня 2012 р. (тобто за 20 днів до виборів) припинили свої повноваження 2349 членів окружної виборчої комісії (58%), з яких 183 голови (81%), 131 заступник (58%), 159 секретарів (71%), членів 1876 (56%) [6]. При цьому політичні партії «Русь Єдина», «Братство», «Руський блок», «Руська єдність», «Союз анархістів України», «Єдина Родина», які на підставі жеребкування отримали право на представництво в ОВК, замінили 225 всіх своїх представників. На день виборів всього було зареєстровано 4041 член окружної виборчої комісії [1].

Аналогічні проблеми виникли під час формування дільничних виборчих комісій, загальна кількість яких (за відомостями, наданими окружними виборчими комісіями засобами *ЄІАС* «Вибори») становила 684536 члени (за поданням п'ять депутатських фракцій та 80 партій) [3].

Після здобуття незалежності всі парламентські електоральні цикли демонструють певні проблеми при формуванні виборчих комісій, найпоширенішими серед яких є фіктивність даних про кандидатів на члени комісії (або громадяни не знали взагалі про своє включення до подань від цих партій, або за вказаними адресами такі громадяни не проживали) та недостатній рівень компетентності членів виборчих комісій в організації та проведенні виборів народних депутатів. Зазначені проблеми певною мірою перешкоджають громадянам реалізувати право електоральної участі на цьому етапі виборчого процесу. Як Комітет виборців України, так і інші організації вже декілька років намагаються вплинути на ситуацію. Так, згідно з планом співробітництва Агентства США з міжнародного розвитку і Центральною виборчою комісією за участю проекту «Сприяння організації виборів в Україні» проведено численні навчальні семінари та тренінги, на які було запрошено представники від політичних партій, виборчих блоків політичних партій, рекомендовані ними для включення до складу окружних виборчих комісій. Спільно із Комітетом Виборців України й іншими інституціями лише у 2006 р. провели 900 заходів в областях для представників партій, які були рекомендовані до складу окружних та дільничних виборчих комісій. 1655 учасників семінару успішно пройшли тестування й отримали відповідні свідоцтва [7]. У наступному електоральному циклі кількість подібних заходів збільшилась, як наслідок збільшилась і кількість компетентних громадян у формуванні та роботі виборчих комісій.

Отже, участь громадян України у підготовці та проведенні виборів народних депутатів значною мірою обумовлюється участю в складі окружної або ж дільничної виборчої комісії, законодавчим обов'язком яких є організація та проведення усієї виборчої кампанії. Законодавство, яке регламентує

зазначений етап електорального циклу, потребує реформування в частині, де прослідковуються вище названі проблеми. На думку науковців, найкраще усунути прогалини у виборчому законодавстві допоможе ухвалення Виборчого кодексу України, в якому б чітко визначався публічно-правовий статус виборчих комісій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Марченко О.* Виборчі комісії: окремі аспекти створення під час організації та проведення виборів народних депутатів України [Електронний ресурс] / О. Марченко // Вісник ЦВК. — № 3 (24). — 2012. — Режим доступу : http://www.cvk.gov.ua/visnyk/pdf/2012_3/visnik_st_16.pdf

2. Вибори і референдуми в Україні: проблеми теорії та практики: Збірник / редкол.: М.М. Рябець (голова) та ін. — К.: Центральна виборча комісія, 2001. — 360 с.

3. Офіційний сайт ЦВК України [Електронний ресурс]. — Режим доступу : htpp://www.cvk.gov.ua

4. *Ставнійчук М.* Участь політичних партій (блоків) у формуванні виборчих комісій / М. Ставнійчук // Вісник ЦВК [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.cvk.gov.ua/visnyk/index.php?mID=15

5. Вибори 2006: процес завершено. Підсумки. Аналіз. Перспективи [Електронний ресурс] / Вісник ЦВК. — № 2 (4). — 2006. — Режим доступу : http://www.cvk.gov.ua/visnyk/pdf/2006_2/visnyk_st_1.p

6. 2-й промежуточный отчет Европейской сети организаций по наблюдению за выборами (ENEMO) за период с 10.09.2012 по 08.10.2012 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: // www.electioninfo.org.u.

7. Вибори-2006: Досвід. Проблеми. Перспективи // Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції. (Київ, 31 жовтня — 1 листопада 2006 року) / редкол. : Я.В. Давидович (голова) та ін. — К. : Атіка, 2007. — 552 с.

8. *Ротар Н.Ю.* Політична участь громадян України у системних трансформаціях перехідного періоду: монографія / Н.Ю. Ротар — Чернівці : Рута, 2007. — 472 с.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ВІДМІННОСТІ МОЛОДІ З РІЗНИМ РІВНЕМ ДОСВІДУ УЧАСТІ В МАСОВИХ ПОЛІТИЧНИХ ЗАХОДАХ

Світлана Невмержицька, аспірантка інституту соціальної
та політичної психології НАПУ
УДК 159.947.5

У статті проаналізовано та узагальнено соціально-психологічні особливості молоді з різним досвідом участі в масових політичних заходах. Зроблено акцент на емоційному компоненті участі, завдяки якому особистість учасника має змогу полегшити навантаження на психіку.

Ключові слова: масовий політичний захід, психічне навантаження, терапевтичні чинники участі.

В статье проанализированы и обобщены социально-психологические особенности молодежи с разным опытом участия в массовых политических мероприятиях. Сделан акцент на эмоциональном компоненте участия, благодаря которому личность участника имеет возможность облегчить нагрузку на психику.

Ключевые слова: массовое политическое мероприятие, психическая нагрузка, терапевтические факторы участия.

The article analyses and summarizes the social-psychological characteristics of young students with on the emotional component of the participation, through which the personality of the participant has the ability to ease psychological stress through the participation in mass political events.

Key words: mass political event, psychological stress, factors of participation, sociotherapy.

Становлення демократичності в сучасній Україні відбувається паралельно з широким розвитком громадянської ініціативи людей, їхньою активною участю в політичному житті країни. Політичні партії, ЗМІ, суспільні організації сприяють формуванню соціально-політичних установок, які підштовхують людей у русло політичної поведінки. Окремі особистості діють під впливом установок, та результати соціологічних досліджень стверджують, що відсоток таких особистостей невисокий. Також існує значний відсоток особистостей, яких взагалі не цікавлять політичні події. Тож постає питання, від чого залежить рівень зацікавленості молоді політичними подіями, які якості та особистісні чинники поведінки особистості сприяють активній політичній позиції; чи існують, окрім суто політичних мотивів активної участі в політичному житті (та участі в масових політичних заходах зокрема), особистісні підсвідомі мотиви, які також стають рушійною силою політично активної поведінки.

Тож **метою статті** є узагальнення проведеного теоретичного та емпіричного аналізу дослідження особистісних якостей та чинників поведінки в контексті участі молоді в масових політичних заходах з метою виявлення соціально-психологічних відмінностей, що визначають готовність особистості до участі в масових політичних заходах.

Активним учасником політичного процесу є студентська молодь віком від 18 до 23 років, тому роль випробуваних полягла саме на неї. Вивчаючи чинники участі молоді в масових політичних заходах (мітингах, акціях протесту, Помаранчевій революції тощо), в дослідженні, що проводилося у формі масового опитування та анкетування, маємо результати, які підтверджують суб'єктивне сприймання політики особистістю, розуміння нею власної ролі в політичному житті. Це розуміння дало підставу для вирізнення різних рівнів участі (жодного разу, один-два рази, кілька разів та багато разів). Знову ж постало питання, що спонукає молодь ставати постійними учасниками масових політичних заходів. Для отримання відповіді на поставлене питання, шляхом використання підібраного та розробленого діагностичного матеріалу (який склав дві анкети, спрямовані на уточнення чинників участі, та 8 методик, які визначають особливості особистості), було виявлено систему цінностей, за якими молодь іде на масовий політичний захід, та виділено особистісні якості учасників масових політичних заходів.

© С. Невмержицька, 2013

Вказані етапи дослідження проводилися в Кіровоградському державному педагогічному та Кіровоградському національному технічному університетах серед студентів III–V курсів, віком 18–23 роки та охопили загалом 697 студентів. В рамках цієї статті будуть проаналізовані соціально-психологічні особливості груп студентів, що брали участь у масових політичних заходах *багато разів* (9,2% від загальної кількості випробуваних), та група, що *жодного разу* участі в заходах не брала (25,6%).

Гендерні відмінності груп з показником високого рівня статистичного значення $p \leq 0{,}0001$ свідчать, що чоловіки багатократно брали участь в масових політичних заходах в чотири рази частіше за жінок, а жодного разу не відвідували подібні заходи переважно жінки. Зазначена тенденція пояснюється впливом стереотипів, що для участі в будь-яких політичних процесах необхідні незалежність, домінування, стійкість — риси, що притаманні переважно чоловічій статі.

Виявлені на перших етапах дослідження чотири групи чинників, які сприяють участі молоді в масових політичних заходах, властиві двом групам, що аналізуються, в різній мірі [1, с. 219]. Так, на *ціннісні* чинники частіше вказують ті, хто має досвід участі в заходах ($p \leq 0{,}001$), таким чином, зазначаючи активний інтерес до суспільних подій, відчуваючи власний внесок у громадянські справи.

Значна кількість респондентів керувалася задоволенням власне особистісних потреб. Як свідчать результати, кожен учасник заходів мотивується, окрім політичного та громадянського самоствердження, ще й можливістю психічного розвантаження, вивільнення негативних емоцій, бажанням пропустити через себе «сильні відчуття». Можливість отримати емоційну розрядку задовольняється через вилив накопиченої енергії. Бажання відпочинку та можливість відволіктися від проблем задовольняється отриманням позитивних емоцій, заряду бадьорості, піднесеним настроєм та приємним спілкуванням. *Терапевтичні чинники* в три рази частіше обирають у групі, представники якої брали участь багато разів, що підтверджується, при порівнянні груп, високим рівнем статистичного значення. Ті, хто мав досвід участі, стверджують, що їх може спонукати серед інших можливість отримати емоційну розрядку, бажання відчути сильні почуття, і, навпаки, не маючи досвіду участі, студенти відкидають ці чинники як можливий ($p \leq 0{,}001$).

Прагматичні чинники участі молоді в масових політичних заходах розкриваються через цікавість до події, що привернула увагу багатьох людей, можливістю заробити та можливістю зав'язати нові знайомства. Цікавість як чинник (p 0,001) у тих, хто брав участь у масових політичних заходах, багато разів зазначена як можливий, а в тих, хто не мав досвіду — як такий, що не спонукатиме до участі (рис. 1). Чинник з *ситуативної* групи «заповнення вільного часу» приписують собі частіше ті, хто не має досвіду участі ($p \leq 0{,}05$). Отже, всі чинники участі, виявлені під час дослідження, у відсотковому значенні домінують у тих, хто має досвід участі. Молодь без досвіду частіше за інших погоджується стати учасником заходу, щоб заповнити вільний час.

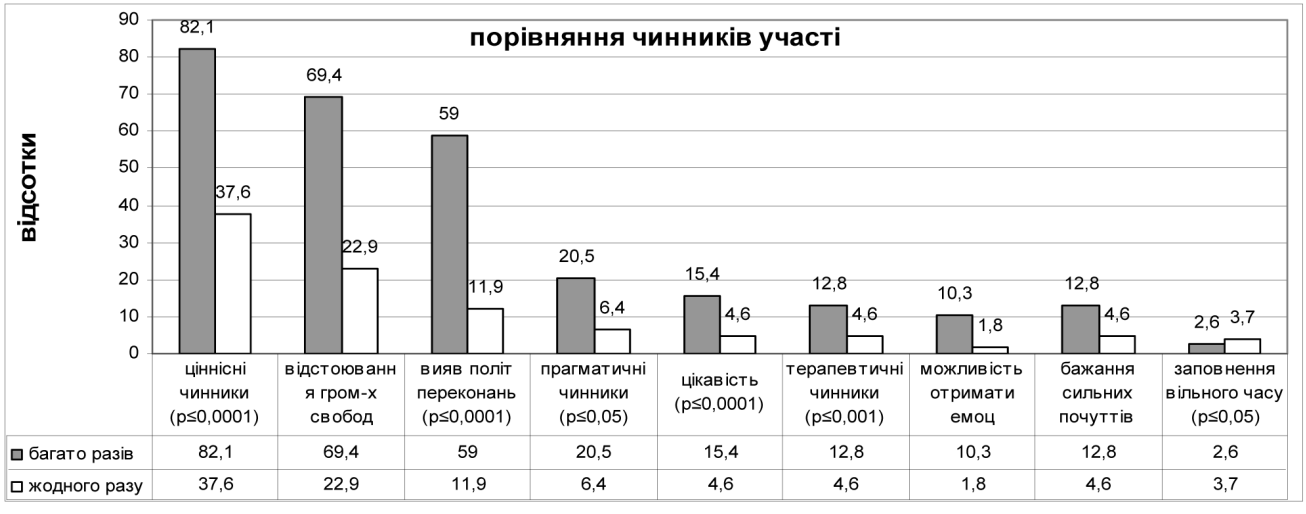

Рис. 1. Порівняння груп чинників участі студентської молоді різних частот участі в масових політичних заходах

Вивчення та аналіз особистісних показників молоді, яка брала участь в дослідженні, при порівнянні дали результати з високим рівнем статистичного значення в таких показниках. У групі з досвідом участі не спостерігається жодного випадку низького рівня настановлення на процес дій, як сукупності стійких мотивів діяльності, що характеризуються інтересами, переконаннями та схиль-

ностями особистості і не залежить від ситуації. У тих, хто не був учасником жодного разу, переважає середній рівень (p ≤0,001). *Настановлення на результат* дій демонструє протилежні дані: у тих, хто не брав участі в заходах, виявляється високий та середній рівні (p ≤0,05).

Активна безпосередня участь у масових політичних заходах, як і будь-яка інша діяльність, не залишає байдужим учасника, тому передбачає потребу у певних враженнях та відчуттях. Пошук нових відчуттів займає суттєве місце в системі потреб особистості, оскільки стимулює емоції, розвиває творчий потенціал. У всіх респондентів з групи багатократної участі виявляється середній та високий рівні *потреби у відчуттях*, у протилежній групі переважає середній та низький рівні прояву цього показника (p≤0,001). Подібні спостереження виявляються і з показником *прийняття інших* (p ≤0,001). Будучи в оточенні «собі подібних» під час участі, особистість близько контактує та спілкується з великою кількістю людей, тому необхідно мати достатній рівень прийняття інших, щоб діяльність була успішною, емоційно не навантаженою. Важливим чинником участі може виступати готовність до міжособистісного спілкування. Згідно з М. Шнайдером, люди з високим комунікативним контролем, добре обізнані, де і як поводитись, вміють керувати вираженням своїх емоцій. Разом з цим вони відчувають труднощі в здатності самовираження, не люблять ситуацій, які не можна прогнозувати. Навпаки ж, особистості з низьким рівнем комунікативного контролю — безпосередні та відкриті для спілкування, хоча можуть сприйматися оточуючими як занадто нав'язливі та прямолінійні. Високий рівень *комунікативного контролю* в нашому дослідженні виявляється в два рази частіше в групі студентів, які жодного разу не брали участі (p ≤0,005).

Емоційні бар'єри спілкування тих респондентів, які брали участь у заходах, перебувають переважно на рівні ускладненої взаємодії, тоді як в тих, що не мали досвіду участі в політичних заходах, домінують деякі емоційні проблеми (p ≤0,001). Високий рівень *невміння керувати емоціями* та їхнього *неадекватного прояву* спостерігається частіше в тій групі, в якій представники брали участь у заходах (p ≤0,001). У *домінуванні негативних емоцій* (p ≤0,05) високий рівень також частіше зустрічається в представників групи, що брали участь в заходах. Не *бажають зближуватися з іншими* частіше ті, хто не брав участі в масових заходах (p ≤0,005). Рівень *фрустрації,* як загальної скутості, що заважає спонтанному розвитку особистості і проявлення його почуттєвих, емоційних та інтелектуальних можливостей, в групі колишніх учасників переважно середній, тоді як у протилежній групі — низький (p ≤0,005) (рис. 2).

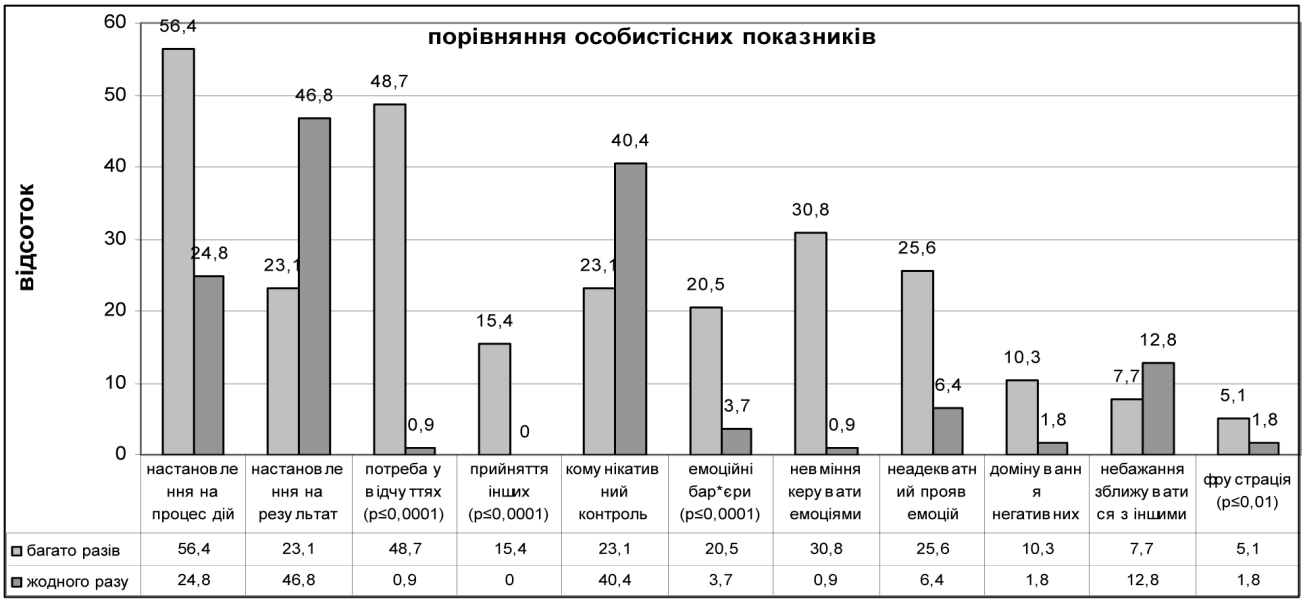

Рис. 2. Порівняння особистісних показників групи молоді, що брала участь у масових політичних заходів та не брала

Отже, в групах з різною частотою участі в масових політичних заходах, відрізняється пріоритетність чинників, які можуть стати рушійною силою для участі. Студентська молодь без досвіду участі зазначає, що рушійною силою для їхньої участі потенційно можуть стати ціннісні чинники. На таку відповідь їх підштовхує сама специфіка заходу.

Результати використаних методик (що мають достатній рівень статистичного значення), проведених на різних групах молоді та проаналізованих вище, піддано факторному аналізу, висновки якого дали можливість говорити про пріоритетність чинників участі для кожної з груп. Результатом факторного аналізу став перехід від великої кількості вихідних змінних до суттєво меншої кількості нових змінних (факторів). Обґрунтуванням вибору цього методу став загалом нормальний розподіл результатів тестових вимірювань випробуваних, що було встановлено за допомогою статистичного критерію Колмогорова-Смирнова з математичного статистичного пакета аналізу даних SPSS 17 [2, с. 261].

Факторний аналіз мотивів та особистісних показників груп молоді, що брала участь у масових політичних заходах та не мала такого досвіду, проведено з використанням моделі головних компонент, за допомогою якої вираховуються власні вектори (фактори), а власні значення характеризують дисперсію за факторами.

Відповідність критерію інваріантності й інтерпретованості допомагає виділити психологічну структуру відмінностей між групами, диференціює теоретично значущі когнітивні аспекти соціально-психологічних характеристик особистості, яка проявляє інтерес до участі в масових політичних заходах. Інтерпретуючи фактори, були залучені тільки ті індикатори, навантаження яких було більше за |0,4|. Саме на такий критерій рівня значущості вказують К. Іберла, Д. Леонтьєв [3, с. 284].

В результаті аналізу особливостей групи молоді, яка брала участь у заходах, було виділено п'ятифакторну модель та отримано п'ятивимірний інваріативний підпростір загальних факторів з сумарною дисперсією 57,93%. Ідентифікація факторів через вихідні змінні за результатами обробки виділила **перший фактор,** з навантаженням 16,7%, який було визначено як «терапевтичні мотиви», містить мотиви переважно терапевтичної та прагматичної груп. Вміст показників фактора розкриває важливість для учасників масових політичних заходів саме терапевтичних мотивів (,753). Домінування негативних емоцій (,572) сприяє реалізації можливості отримати емоційну розрядку (,684) під час участі, відчути від цього сильні відчуття (,654). Важливим чинником участі є цікавість до подібних заходів (,599), наявність вільного часу для участі (,540) та потенційна можливість зав'язати нові знайомства (,405). **Другий фактор** з навантаженням 14,31% отримав назву «Ціннісні мотиви участі» та вмістив у собі показники, які свідчать про бажання своєю участю в масовому політичному заході проявити політичні переконання (,638), підтримати політичну силу, прихильником якої є учасник, вимагати дотримання порушених громадянських прав та свобод (,559), відстоювання яких задовольняє потребу у відчуттях (,467). Участь у подібному заході є можливістю проявити накопичені емоції (,436), що в повсякденному житті є соціально недопустимим (підтвердження накопичених емоцій є показник «емоційні бар'єри (,554)). **Третій фактор** містить два показники: невміння керувати емоціями (,520) та небажання зближуватися з іншими (-,493), аналіз яких підтверджується соціальними теоріями, які стверджують, що особистість у певних умовах (у нашому випадку в оточенні інших учасників масового заходу) звільнюється від відчуття своєї індивідуальності, відбувається зниження інтелекту та орієнтація почуттів і думок індивідів в одному напрямі внаслідок механізмів навіювання, наслідування та зараження [4; 5; 6], що призводить до неможливості керувати емоціями.

Аналізуючи фактори, отримані з групи молоді, яка жодного разу не брала участь у масових політичних заходах, ми отримали також п'ятифакторну модель з сумарною дисперсією 52,813%, **перший фактор** якої названо «Ціннісні мотиви участі» через вміст у ньому ціннісних мотивів (,876), вияв політичних переконань (,841) та відстоювання громадянських свобод (,799). Домінування вказаної групи мотивів обумовлено специфікою самого заходу. Не маючи досвіду участі в заходах, особистість передбачає, що її можуть спонукати саме вказані мотиви. **Другий фактор** (12,37%) умістив мотиви переважно терапевтичної групи (,906): можливість отримати емоційну розрядку (,843), бажання сильних почуттів (,577) та мотив «заповнення вільного часу» (,609). Таке поєднання мотивів у факторі підтверджує підсвідоме розуміння особистістю можливості заходів вказаного типу чинити терапевтичний ефект від участі. **Третій фактор** із навантаженням 10,28% поєднав прагматичні мотиви (,810): можливість зав'язати знайомства (,747) та цікавість (,724).

Проаналізувавши та порівнявши по три фактори з найбільшим навантаженням обох груп, маємо висновки, які допомагають зрозуміти різницю в мотивації та в особливостях особистостей, які склали обидві протилежні групи. Першочерговим у групі з досвідом участі є можливість через участь у масовому політичному заході реалізувати накопичені невідредаговані емоції, тим самим отримати емоційне розвантаження. Подібний ефект можливий за умови активної безпосередньої участі (відстоювання громадянських свобод у процесі участі задовольняють потребу у відчуттях, які виникають під час голосного скандування лозунгів, вимог тощо). Маючи досвід участі та передбачаючи опи-

саний ефект, особистість може прагнути неодноразово ставати учасником масових політичних заходів, тим самим підсвідомо намагатиметься звільнятися від емоційного навантаження. Високі рівні неадекватного прояву емоцій, потреби у відчуттях, невміння керувати емоціями та наявність фрустрації на тлі переважно високого рівня настановлення на процес дій та прийняття інших людей підтверджує, що багатократною участю в заходах особистості не лише висловлюють підтримку певній політичній силі чи громадянському руху, але й переслідують особистіснокорисні цілі.

Особистості, які жодного разу не брали участі в масових політичних заходах, роблять акцент спершу на ціннісних чинниках, які передбачають притаманність політичних переконань, необхідність відстояти порушені свободи, а потім уже зазначають терапевтичну можливість політичних заходів й відмічають можливість розширення кола знайомих та цікавість подіями, які відбуваються під час заходу. Отже, не маючи досвіду участі, особистість передбачає, що під час політичного заходу учасник вирішує перш за все ідейно-політичні питання, потім внутрішньо-психологічні й особистісно-корисні, тоді як учасники заходів зазначають пріоритет психологічно-корисних чинників, а потім уже ідейно-політичних.

Відповідаючи на питання, які соціально-психологічні відмінності визначають готовність до участі в масових політичних заходах, маємо висновки, що одного ціннісного спрямування, або ж прагнення покращити суспільно-політичне становище, як бачимо з даних тих студентів, які мали досвід участі, недостатньо для активної участі. Додатковою та разом з тим необхідною умовою виступає емоційно-психологічне напруження особистості учасника, яке під час участі має здатність послаблюватися завдяки закономірностям поведінки особистості в масі (наприклад, емоційне очищення від одних емоцій відбувається за допомогою появи інших (Фрейдовський катарсис)), емоційна розрядка настає внаслідок звільнення від відчуття власної індивідуальності. Деякі емоційні проблеми, такі як невміння керувати емоціями, неадекватний їх прояв, спонукають підсвідомо шукати місце, де можливо знайти шляхи їхнього розв'язання. Такі висновки підтверджуються високим рівнем настановлення на процес дій. Масовий політичний захід є саме таким місцем, де емоційні вияви є допустимими. Важливим виявляється й такий показник, як готовність зближуватися з іншими, тобто бути в оточенні незнайомих людей.

Серед молоді, яка взяла участь у дослідженні, четверта частина не мала досвіду участі в масових політичних заходах. Їх відрізняє від попередньої групи перш за все нижчий рівень прояву емоційних проблем, неготовність зближатись з оточуючими. Стосовно самих політичних заходів, вони підтримують ідею необхідності захисту порушених прав та свобод через подібні заходи, проте активності не проявляють. На відміну від тих, хто має досвід участі, представників цієї групи цікавить прагматичний бік участі.

Отже, виявлені соціально-психологічні відмінності молоді з різним рівнем досвіду участі в масових політичних заходах будуть корисними для вивчення політичної поведінки молоді, соціально-політичних установок, які підштовхують людей в русло політичної поведінки, з одного боку, та для детального вивчення можливості масових заходів чинити соціотерапевтичний вплив на особистість учасника — з іншого.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. Т. VIII, вип. 7. — К., 2006 — С. 218–223.

2. *Наследов А.Д.* Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А.Д. Наследов. — СПб: Речь, 2004. — С. 252

3. *Наследов А. Д.* SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А.Д. Наследов. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2007. — 416 с.

4. *Канетті Е.* Маса і влада / Е. Канетті. — К.: Видавничий дім «Альтернативи», 2001. — 416 с.

5. *Дилигенский Г.Г.* Социально-политическая психология: уч. пособие для высших учебных заведений / Г.Г. Дилигенский. — М.: Наука, 1996. — 352с.

6. *Орбан-Лембрик Л.* Соціальна психологія особистості і спілкування. Посібник / Л. Орбан-Лембрик. — К.: Академвидав. — 2003. — 446 с.

Розділ VI
ПОЛІТИЧНІ ПРОБЛЕМИ МІЖНАРОДНИХ СИСТЕМ ГЛОБАЛЬНОГО ТА РЕГІОНАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

ПОЛІТИЧНА УЧАСТЬ ГРОМАДЯН РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА НА РІВНІ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ

Сергій Байрак, аспірант Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
УДК 321.7-054.5 (438): 342.25(438)

Визначено основні форми та механізми забезпечення політичної участі громадян на рівні місцевого самоврядування Республіки Польща. Досліджено специфіку залучення громадян до управління справами держави та суспільства.

Ключові слова: політична участь, місцеве самоврядування, Республіка Польща.

Определены основные формы и механизмы обеспечения политического участия граждан на уровне местного самоуправления Республики Польша. Исследована специфика привлечения граждан к управлению делами государства и общества.

Ключевые слова: политическое участие, местное самоуправление, Республика Польша.

The main forms and mechanisms to ensure the political participation of citizens at the local government of the Republic of Poland. The specific involvement of citizens in the management of the affairs of state and society.

Key words: political participation, local government, Poland.

Реформа місцевого самоврядування, яка відбувалася в процесі трансформації політичної системи Республіки Польща (РП) зіткнулася із низкою політичних, економічних, соціальних проблем. Часто її впровадженню чинили опір різні владні структури. Останнє пояснюється кардинальними змінами, які передбачала реформа — переформатуванням не лише владних відносин, повноважень державних структур, а й зміною усієї філософії управління державою, особливо її місцевого рівня. Одним із найважливіших завдань, яке необхідно було вирішувати у процесі становлення інститутів місцевого самоврядування, — забезпечення належної участі в їхні діяльності населення. Залучення громадян до справ держави та суспільства є не лише інструментом подоланням спадщини соціалістичного минулого, а й вимогою проведення сучасних демократичних реформ. Тому аналіз основ-

© С. Байрак, 2013

них форм і механізмів взаємовідносин органів місцевого самоврядування із населенням місцевих громад — один із важливих напрямів дослідження етапу реформування політичної системи РП.

Мета статті — аналіз політичної участі громадян на рівні місцевого самоврядування РП.

Відповідно до положень Європейської хартії місцевого самоврядування місцеве самоврядування являє собою сукупність певних органів, які наділені правами та можливостями для здійснення, регулювання й управління суспільними справами в інтересах населення. Основними інструментами, за допомогою яких здійснюється відповідна діяльність, визначено *ради*, члени яких вільно обираються таємним голосуванням на основі загального, прямого, рівного виборчого права, *збори громадян, референдуми* або будь-які *інші форми прямої участі* громадян, що не заборонені законом [2].

Таким чином, найбільш дієві і результативні механізмами залучення громадян у політичний процес на місцевому рівні у РП реалізуються під час участі у *виборах, референдумах, у діяльності неурядових організацій та органів самоорганізації суспільства*.

Зміна політичних еліт на основі чесних, конкурентних, відкритих, загальних і справедливих виборів є однією із основних засад демократичного політичного режиму. Принципи, які застосовуються у цьому процесі, виявлять свою актуальність не лише на загальнонаціональному рівні держави, а й у сферах локальних спільнот, де виборність народних представників є фундаментальною засадою демократизації політичної участі.

Чинниками, які вплинули на процес становлення електоральної демократії у РП як на місцевому, так і на національному рівнях, є загальна демократизація владних інститутів, становлення громадянського суспільства, вільний розвиток засобів масової інформації, встановлення реальної багатопартійності тощо. Її зміст полягав у врегулюванні перехідних відносин, що визначалися не одностороннім пануванням і підпорядкованістю, а партнерством і згодою, гарантованою конституційним правом, конкуренцією і взаємозалежністю всіх суб'єктів, включених у процес вироблення і прийняття політичних та законодавчих рішень.

У цьому контексті основним завданням польської опозиції, яка взяла курс на демократичну розбудову держави, було намагання унеможливити варіант реваншу прокомуністичних сил. Запорука успіху вбачалася у впровадженні самоврядних та демократичних засад на місцевому рівні. Основним інструментом реалізації поставленої мети було визначено демократично організовані місцеві вибори, в результаті проведення яких планувалося формування місцевих органів влади із числа демократично орієнтованих громадян. У перспективі реалізація цього завдання повинна була гарантувати впровадження нової системи управління оновленою елітою [3, с. 251].

Механізм упровадження демократичних принципів організації вибору було окреслено у Законі Республіки Польща «Про організацію виборів до рад гмін» від 8 березня 1990 р. Відповідно до його положень, вибори 1990 і 1994 рр. проводилися на основі принципів, які враховували їхні територіальні характеристики та кількість населення. Так, у гмінах, де проживало не більше 40 тис. осіб, було запроваджено мажоритарну виборчу систему, де електоральна конкуренція між персоніфікованими кандидатами розгорталася в одномандатних округах за принципом відносної більшості. Відповідно, факту партійної приналежності відводилося другорядне місце. У гмінах, населення яких перевищувало зазначений поріг, виборчі перегони відбувалися на пропорційних засадах у багатомандатних округах (5–10 мандатів).

За результатами волевиявлень 1990 і 1994 рр., явка виборців становила 42,27 і 33,78 % відповідно. Причинами таких низьких результатів можна вважати складну політичну та економічну ситуацію у країні, зумовлену періодом трансформаційних змін, особливо її загострення 1993–1994 рр.

Складності ситуації додавало й те, що вибори проходили в умовах становлення демократичних процедур і переформатування еліт. Удосконалення потребували і виборчі процедури цих років. Основними аргументами, які пророкували зміни у виборче законодавство, були: обумовленість виборчих норм концепцією територіального устрою та її певна підлаштованість суб'єктивним бажанням опозиційних продемократичних сил отримати владу на місцях [5, с. 9].

Варто погодитися з твердженням української дослідниці проблем місцевої демократії у Центральній та Східній Європі М. Лендьєл, котра цю ситуацію у новостворених демократіях характеризує як намагання еліт не стільки створити середовище, у якому гарантувалося б проведення чесних та вільних виборів, а як дизайн бажаних для правлячих політичних сил умов та правил [3, с. 245]. Таким чином, виборчі процедури на початковому етапі незалежності Польщі виступали, з одного боку, засобами демократизації країни, забезпечивши перше демократичне волевиявлення громадян, а з іншого — інструментом маніпулювання голосами виборців задля задоволення політичних прагнень певних політичних сил.

Із упровадженням у 1998 р. нових рівнів місцевого самоврядування — повітів та воєводств — постала необхідність ухвалення нового закону про місцеві вибори, який би враховував нові реалії життя. Організація, проведення та підбиття підсумків волевиявлень громадян усіх муніципальних рівнів були відображені у Законі «Про вибори до рад гмін, рад повітів та сеймиків воєводства» від 16 липня 1998 р. Відповідно до положень законодавчого акта, у гмінах зберігалася мажоритарна виборча система відносної більшості, однак поріг її застосування було знижено до 20 тис. осіб. Голосування за цією системою проводилися у багатомандатному окрузі за кандидатів, включених до відкритого виборчого списку. Наступним кроком у реформуванні виборчої системи РП, передбаченої законом від 1998 р., стало запровадження виборчих комітетів як механізму висування кандидатів у депутати.

У муніципалітетах, де кількість населення перевищувала 20 тис. осіб, запроваджено принцип пропорційного представництва з периферійним голосуванням у багатомандатних виборчих округах. Із метою зменшення числа партій у представницьких органах муніципалітетів, у виборчому законі 1998 р. вперше було передбачено п'ятивідсотковий виборчий бар'єр для гмін, що функціонували на рівні земських повітів і вибори у яких проводилися за пропорційною виборчою системою. У 2006 р. цей виборчий поріг запроваджено у всіх гмінах із чисельністю населення понад 20 тис., а для списків об'єднаних політичних сил його було визначено на рівнях: 10% для гмін і повітів та 15% для воєводств.

Наступне внесення змін у діюче виборче законодавство муніципалітетів відбулося у 2002 р. з приводу набуття статусу головами виконавчих органів відповідних рівнів, таких що обираються населенням. У такий спосіб стало можливим розмежувати законодавчу ті виконавчу владу на місцях, розділити їхні повноваження та законодавчо закріпити незалежність їхніх органів. У зв'язку з цим у червні 2002 р. ухвалено Закон Республіки Польща «Про безпосереднє обрання війта, бургомістра і президента міста». Відповідно до вищевказаного нормативного акта одноосібний виконавчий орган обирається шляхом прямих виборів на чотири роки одночасно з виборами місцевих представницьких органів. Право висувати кандидатів надається політичним партіям, їхнім коаліціям, об'єднанням та громадським організаціям, виборцям через механізм виборчих комітетів, які зареєстрували списки своїх кандидатів на радних, щонайменше у половині виборчих округів відповідного муніципалітету [7, с. 125]. Посаду очільника самоврядного органу мав право обіймати той кандидат, котрий у першому турі виборів здобував абсолютну більшість голосів, або ж у другому — відносну. Процедура його усунення із зазначеної посади передбачала проведення референдуму з цього питання.

Принципово новим моментом змін у виборче законодавство 2010 р. стало положення, згідно з яким правом обирати депутатів у ради гміни, окрім польського населення, наділені також усі громадяни Європейського Союзу, котрі на час проведення відповідних процедур досягли 18 річного віку і проживають у відповідному муніципалітеті.

Показником суспільно-політичної активності/пасивності громадян є їхня явка на виборчих дільницях. За час існування незалежності РП відбулося шість виборчих кампаній в органи місцевого самоврядування. Явка виборців на них варіювалася від 33,78% (1994 р.) до 47,32% (2010 р.), що відображає тенденцію до збільшення, хоча й не значного [9].

Отже, пройшовши складний еволюційний шлях становлення, виборче законодавство муніципалітетів РП було спрямоване на унормування діяльності відповідних органів, їх наближення до громадян через безпосередню участь останніх у процесі формування представницьких органів, забезпечення електоральних норм, які б ураховували специфіку адміністративно-територіального устрою держави, прагнення наблизитися до європейських стандартів демократичного розвитку.

Поруч із виборами на рівні муніципалітетів реалізація безпосередньої демократії громадянами передбачає участь у місцевому референдумі. У Польщі його запровадження випливало із політики децентралізації державної влади та стало наслідком підписання Європейської хартії місцевого самоврядування.

У Конституції, прийнятій 1997 р., гарантовано право на участь у референдумі (ст. 62) й передбачено розгляд питань лише локального значення, тих, які стосуються тільки певного муніципалітету, а також можливість відкликати обраних на прямих виборах радних органів місцевого самоврядування (ст. 170) [8].

Правовим актом, який уперше ввів інститут місцевого референдуму в суспільно-політичне життя польських громадян, був Закон «Про суспільні консультації та референдум» від 6 травня 1987 р. Він передбачав винесення на загальне обговорення певних місцевих питань та прийняття рішень проектів постанов, які перебували у відомстві народних комітетів [1]. Однак ініціаторами їх проведення

могли виступати лише вищі за територіальною ієрархією органи влади, місцеві народні комітети, органи влади й осередки Патріотичного руху національного відродження [3, с. 281]. У цілому цей законодавчий акт мав декларативний характер із загальним формулюванням основних засад, процедур і можливостей застосування передбачених у ньому демократичних норм.

Сучасні засади проведення місцевих референдумів було сформовано у законі про гмінне самоврядування від 8 березня 1990 р. У ньому цей інститут визначено основою безпосередньої демократії та інструментом, який поруч із виборами гарантує пряму участь населення у здійсненні місцевого самоврядування. Законодавче закріплення положень про місцевий референдум виступало запорукою відведення загрози авторитарного або неефективного правління. Останнє також унеможливлювало захоплення влади на місцях олігархічними кланами й особами, які бажали би використовувати владні повноваження для задоволення власних цілей. Право ініціювати референдум відводилося представницьким органам гміни, або 10% громадян певної територіальної одиниці, а для визнання його результатів необхідною була 30% явка виборців.

У 1991 р. законодавчі норми, що регулювали питання місцевих референдумів, було оформлено в окремий закон, який уточнив процедуру акта волевиявлення, а також визначив можливість його ініціювання осередками політичних партій, громадських організацій, місцевим представницьким органом за умови підтримки відповідного рішення половиною його складу.

Уніфікацію законодавчих норм інституту місцевого референдуму було здійснено ухваленням у 2000 р. нового закону про місцевий референдум. Цей правовий акт ухвалено з огляду на потребу територіального поширення форм безпосередньої демократії на рівні інститутів місцевого самоврядування. Основні його положення, попри дублювання вище вказаних нормативних документів з приводу місцевих референдумів, передбачали таке: розподіляючи референдум на обов'язковий і факультативний, цей нормативний акт значно розширює коло питань, які можна виносити на обговорення, порівняно із законом від 1991 р.; активним правом проведення референдум було наділено, окрім 10% жителів гміни, осередків партій та громадських організацій, 10 і 5% громадян повіту та воєводств відповідно; після впровадження прямих виборів мерів, війтів, бурмістрів та президентів міст 2002 р., жителі громади та представницькі органи мали право на усунення осіб із цих постів у разі їх несвоєчасного звітування [3, с. 281–282].

Наступні зміни, які вносилися у цей закон 2002, 2004, 2005, 2011, 2012 і 2013 р., були в основному організаційного характеру. Зокрема такі, що передбачали продовження термінів підготовки локальних референдумів; з приводу питань створення, злиття, розподілу й анулювання громад і визначення меж муніципалітетів; реалізацію фінансових зобов'язань гмін щодо проведення опитувань, визнання його результатів лише, коли у ньому взяло участь 3/5 жителів від виборців, котрі взяли участь у попередніх виборах; розширення сфери питань, відповідно до яких місцева спільнота може вимагати проведення референдуму (після останніх змін, населення може вимагати проведення референдуму із будь-якого питання, що стосується його безпосередньо) тощо.

Отже, *місцевий референдум* є формою здійснення прямої демократій, виступає реальним інструментом контролю за органами місцевого самоврядування та запорукою відведення загрози антидемократичного або неефективного правління. Його ефективність напряму залежить від активної участі громадян.

Іще одним дієвим механізмом прямої демократії на муніципальному рівні у РП є органи самоорганізації населення на рівні місцевих громад. Польське законодавство називає їх «допоміжними органами», які створюються в «допоміжних одиницях». Закон Польщі «Про гмінне самоврядування» у ст. 5 встановив, що самоврядна громада — гміна — для підвищення ефективності виконання власних завдань «може утворити допоміжні одиниці: сільські округи, райони, селища тощо». Як засвідчує практика, гмінними органами також створювались такі допоміжні одиниці, як сільські староства, дільниці в мікрорайонах міста [4, с. 31]. Можливість і законність таких інституцій випливає із ч. 4 ст. 169 Конституції РП, яка встановила, що «внутрішній устрій одиниць місцевого самоврядування визначають, у межах законів, їхні законодавчі органи» [8]. Правовий статус допоміжних органів на рівні Основного Закону Польської держави не визначено, поясненням чого може бути тимчасовий і ситуативний характер їхньої діяльності. Порядок утворення, ліквідації, поділу чи об'єднання зазначених одиниць визначається статутом муніципалітету, у межах якого передбачено їх функціонування, й реалізується окремим рішенням його ради.

Прийняття рішення гміною радою з приводу формування допоміжних одиниць у своїх межах безпосередньо залежить від бажання мешканців відповідної території. Формами його прояву

можуть бути або *власні ініціативи*, або ж *консультації* із представницькими органами щодо зазначеного питання. Процедура й організація виборів у допоміжні одиниці регулюється Законом «Про гмінне самоврядування». Аналіз відповідних положень засвідчує загальний характер регламентації цього питання, що загалом відповідає демократичній практиці організації діяльності органів місцевого самоврядування. Зокрема, процедура обрання старост і членів його ради, відбувається шляхом таємного голосування з-поміж необмеженої кількості кандидатів мешканцями відповідного муніципалітету, котрі наділені правом голосу. Отже, виявом обмеженості є визначення у законодавчому акті лише принципів, які регулюють виборчий процес. Щодо виборів у містах, то встановлення їх порядку відведено радам гмін.

Загальну характеристику допоміжних одиниць гмін в РП здійснив Б. Майгер, визначивши їхніми найсуттєвішими рисами: факультативність утворення; відсутність статусу юридичної особи; брак самостійності стосовно створення власних органів; відсутність власних завдань і компетенції; брак власних джерел доходів і власного бюджету; повну залежність від ради гміни; законодавче окреслення форм і назв органів; можливість утворення одиниці нижчого рівня в межах цієї допоміжної одиниці; законодавчо окреслений порядок виборів виконавчого органу на рівні села й дільниці у мікрорайоні міста [4, с. 31–32].

Аналіз особливостей функціонування допоміжних органів, порядок і передумови їх створення визначає їхній похідний характер відносно рад гміни. З іншого боку, специфіка цих утворень полягає у забезпеченні зворотного зв'язку у взаємодії самоврядних структур з населенням, в чому й виявляється їхня основна цінність як інститутів демократії.

Термін «недержавні організації» у широкому значенні можна застосувати до будь-яких структур, які не є частиною державного механізму. У зв'язку з цим, серед науковців панує думка, що такі об'єднання є визначальною ознакою громадянського суспільства у країні [6, с. 21]. Специфіка функціонування неурядових організацій на рівнях місцевого самоврядування у РП полягає в участі громадян певного муніципалітету у процесі реалізації та виконанні завдань місцевого самоврядування шляхом делегування його повноважень вищезазначеним структурам. Основними принципами діяльності цих утворень у Польщі є свобода участі, незалежність дій та реалізація публічної користі шляхом надання громадянам конкретних послуг.

Становлення неурядових організацій в РП зумовлене підвищенням якості надання соціальних послуг громадянам, ефективністю та оперативністю здійснення відповідних дій. Виконуючи роль «суспільних новаторів, інститутів реалізації рішень та критиків традицій проектування» ці структури здатні формувати та реалізовувати альтернативні напрями розвитку спільнот. Правову основу їхнього функціонування було закладено конституційним принципом субсидіарності, за яким держава реалізує лише ті функції, які не в змозі виконати самоврядні органи чи об'єднання громадян [8], а також ратифікацією РП Європейської хартії місцевого самоврядування, у ст. 3 якої місцеве самоврядування має право і спроможність самоврядних органів у межах закону здійснювати управління суспільними справами, що лежать у межах їхньої компетенції під власну відповідальність та в інтересах місцевого населення [2].

Основними формами її реалізації виступають: налагодження контактів шляхом підписання договорів з метою покладання на недержавні організації виконання певних функцій; система гмінних грантів — визначення засад та процедур подачі заявки недержавними органами з метою отримання можливості виконувати певні функції самоврядних структур; співпраця у розробці стратегії розвитку локальних рівнів управління; консультації; нормативно-правове забезпечення співпраці цих структур; можливість скористатися знанням й досвідом експертів самоврядування; здійснення спільних програм, джерелом фінансування яких є зовнішні засоби; можливість користуватися інфраструктурою, що перебуває у розпорядженні органів самоврядування; спільна закордонна співпраця; можливість скористатися інформацією, якою володіє самоврядування; спільна участь у міжнародних, державних та міжрегіональних програмах тощо. Станом на 2012 р. у Польщі зареєстровано понад 80 тис. недержавних організацій, із яких 40% є місцевими, 23% — регіональними, 37% — загальнодержавними або міжнародними.

Загалом недержавні організації РП виступають інструментом, який забезпечує участь громадян у процесі реалізації влади на місцевому рівні; дієвість та чисельність цих структур відображає реальний показник розвитку громадянського суспільства; участь громадян у недержавних організаціях та їхня співпраця із органами місцевого самоврядування забезпечує підвищення якості та ефективності надання суспільних послуг.

Отже, основними механізмами забезпечення політичної участі громадян РП на рівні органів місцевого самоврядування є вибори, референдуми, органи самоорганізації (допоміжні), недержавні організації. Форми безпосередньої участі громадян і процедури їхньої реалізації формуються з урахуванням політичних традицій, засад адміністративно-територіального устрою, особливостей представницької системи (компетенції і повноважень) на конкретному рівні місцевого самоврядування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Врубель С.* Гминный референдум в Польше / С. Врубель [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://proceedings.usu.ru/mag/0071%2803_$01-2010%29/a24.pdf

2. Європейська хартія місцевого самоврядування [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_036

3. *Лендьєл М.* Місцева демократія у країнах Центральної і Східної Європи : монографія / М. Лендьєл. — Ужгород : Мистецька лінія, 2011. — 688 с.

4. *Майгер Б.* Місцеве самоврядування Польщі та України. Вибрані юридичні проблеми (правовий стан на 1.X.1999 р.) / Б. Майгер. — Варшава, 1999. — 39 с.

5. *Слободян Т.* Трансформація виборчої системи до органів місцевого самоврядування в Республіці Польща : автореф. дис. канд. політ. наук : спец. 23.00.02 «Політичні інститути та процеси» / Т. Слободян. — Луганськ, 2011. — 20 с.

6. Третій сектор в Україні: проблеми становлення / М. Шевченко (кер. авт. кол.), В. Головенько, Ю. Галустян та ін. — К. : Український ін-т соціальних досліджень, 2001. — 173 с.

7. *Kobielska K.* Kszta towanie si samorz du terytorialnego w Polsce / K. Kobielska // Transformacja w Polsce i na Ukrainie. Wybrane aspekty. Pod red. A. Antoszewskiego, A. Kolodij, K. Kowalczyka. — Wroclaw : ATUT, 2010. — S. 115 128.

8. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/rosyjski/ kon1.htm

9. Pa stwowa Komisja Wyborcza [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://pkw.gov.pl

РЕГІОНАЛІЗМ ТА ПОЛІТИЧНА СТАБІЛЬНІСТЬ В УКРАЇНІ

Сергій Таран, здобувач Київського національного
університету імені Тараса Шевченка
УДК 332

У статті аналізуються різні концепції регіоналізму та вплив регіоналізму на політичну стабільність в Україні. Також наводяться та обговорюються регіональні поділи в Україні, які мають відображення в політиці.

Ключові слова: регіоналізм, політична стабільність, конфлікт, політичні інституції, політичні поділи, політична мобілізація.

В статье анализируются разные концепции регионализма и их влияние на политическую стабильность в Украине. В статье также приводятся и обсуждаются региональные деления в Украине, которые могут отображаться в политике.

Ключевые слова: регионализм, политическая стабильность, конфликт, политические институции, политические деления, политическая мобилизация.

In the article various concepts of regionalism and the influence of regionalism on the political stability in Ukraine are analyzed. Also, the politically relevant divisions of the Ukrainian society are outlined and discussed.

Key words: regionalism, political stability, conflict, political institutions, political divisions, political mobilization.

В останні десятиріччя науковці приділяють особливу увагу питанням регіоналізму. Водночас сама тематика регіоналізму та політичної регіоналістики є настільки широкою, що в наукових колах не існує ні єдиної термінології, яка охоплює питання регіоналізму, ні єдиних підходів до вивчення пов'язаних з ним політичних процесів.

Проблеми вивчення регіональних відносин через надмірну політизацію питання регіоналізму згадуються у роботах Т. Виннарчука, Ж. Ушакової, В. Головко, про надмірне домінування регіональної специфіки як фактора, який ускладнює узагальнення регіональної проблематики до єдиних загально визнаних наукових понять пишуть Є. Рябінін, О. Кукарцев. Як наголошує В. Сташук, поняття «регіон» має наскільки широкий зміст, що воно використовується багатьма науками, і тому єдиного підходу до його визначення немає [1].

Як зазначає Л.Нагорна, сам термін регіоналізму виявився «надмірно перевантажений смислами», з'явилася необхідність у розмежуванні питань регіоналізму і сепаратизму, націоналізму, периферійності [2].

Разом з тим проблематика регіоналізму перебуває в центрі уваги не лише наукових пошуків, й у практичних стратегіях запобігання політичних конфліктів. Як зазначають О. Рафальський, А. Мальгін, Н. Горло, актуальність регіоналізму обумовлена необхідністю здійснення децентралізації в державі, поглиблення місцевого самоуправління та запобігання сепаратизму.

Загалом проблематика регіоналізму, на думку дослідників, обумовлена кількома, пов'язаними між собою, чинниками — кризою централізованої моделі держави у багатьох країнах світу, появою нових акторів та інституцій у міжнародній політиці та новими викликами, породженими процесом глобалізації. Ці чинники впливають, фактично, на кожну країну, а відтак у тій чи іншій мірі тематика регіоналізму притаманна кожній країні.

Відповідно підходи до вивчення регіоналізму поділяються на дві великі групи. До першої групи досліджень належать підходи, де регіоналізм розглядається як фактор міжнародної політики держави. Одиницями аналізу у цьому разі є групи та союзи держав, які постають суб'єктами міжнародної політики.

© С. Таран, 2013

Темами дослідження, як правило, стають впливи глобалізаційних процесів на творення та розпад значних геополітичних регіонів, а також — динаміка відносин між регіональними центрами впливу. До другої групи потрапляють дослідження, в яких регіоналізм постає як фактор внутрішньої політики. Одиницями аналізу у цьому разі виступають регіони держави, а основними темами досліджень — специфіка відносин між регіонами та між регіонами і центром.

Отож, перша група досліджень фокусується на міжнародних відносинах, точніше — на нових умовах, в яких держави вибудовують свою зовнішню політику у глобалізованій системі сучасного світу. Прихильники різних теорій міжнародних відносин розглядають регіоналізм у контексті ролі держави як суверенного актора у сучасній міжнародній системі. Так, прибічники концепції неореалізму вбачають у регіоналізмі дії держав, які, прагнучи посилити власну безпеку, створюють регіональні утворення. У такий спосіб держави «балансують» проти інших регіональних союзів, або наддержав [3].

З іншого боку, прибічники теорії інституалізму наголошують на тому, що міжнародні організації та інститути здатні змінити «анархічну природу» міжнародної системи, створюючи умови для кооперації між різними державами, які, відтак, втратили домінуючу роль у міжнародних відносинах. Глобалізація породжує взаємозалежність країн та створює підстави для їхньої кооперації та, зокрема, утворення регіональних угруповань [4].

Важливо відзначити, що поряд з неореалізмом та інституалізмом — традиційними теоріями міжнародних відносин, — з'являються і нові теорії, які роблять акцент винятково на регіональній тематиці. Таким, зокрема, є «новий регіоналізм» — теорія, яка прагне використовувати мультидисциплінарні підходи до вивчення транснаціональних, міждержавних та міжінституційних зв'язків. Регіоналізм при цьому розглядається не як спротив глобалізації, а як явище, яке «відбувається одночасно з глобалізацією» [5].

Окремою темою вивчення регіоналізму у міжнародних відносинах є економічний регіоналізм — явище у світовій політиці, яке описує процеси об'єднання груп держав у регіональні союзи, метою яких є створення сприятливих умов для економічних відносин у цьому регіоні. Ця економічна кооперація, однак, може як сприяти інтеграції держав у світові глобалізаційні процеси, так і обмежувати цю інтеграцію. Як зазначає Бартон, значна частина аналітиків переконана, що регіоналізм понижує можливості для вільної торгівлі та ділить світовий ринок на регіональні торгівельні союзи. Проте інші переконані, що регіоналізм «заохочує держави зменшувати обмеження у торгівлі, згоджуючись на менш болючі для них наслідки, тим самим готуючи їх до того, аби вони повністю зняли торговельні бар'єри з рештою країн» [6].

Прикладом неоднозначності явища економічного регіоналізму може слугувати дилема щодо приєднання України або до Митного союзу або до асоціації з ЄС. Як вважає М. Молчанов, регіональне утворення Митний союз було сформоване як вияв спротиву Білорусі, Казахстану та Росії прозахідній глобалізації. До цього союзу Росія довгий час намагається залучити й Україну.

Разом з тим на пострадянському просторі була створена й інша регіональна організація — ГУАМ (Грузія, Україна, Азербайджан, Молдова), яка теж намагається втілити особливі економічні правила на території країн-членів, але сприймається, насамперед, як «опозиція проросійській регіональній інтеграції», і, отже, сприяє прозахідній інтеграції у світові глобалістичні процеси [7].

Неоднозначність процесів глобалізації і регіоналізації очевидна і в інших частинах світу. Зокрема, М.Лі зазначає, що не існує універсальних підходів у питанні економічної інтеграції у країнах, віддалених від процесів глобалізації. Для прикладу, провал ринкової моделі інтеграції в Африці змушує брати до уваги місцеву специфіку. Це означає, що регіоналізація швидше сприяє вирішенню економічних проблем континенту, ніж є завадою до економічного зростання [8].

Нарешті, особливим аспектом регіоналізму як фактора міжнародної політики, який може суттєво вплинути на розвиток регіоналізму, зокрема, в Україні, є створення Європейського Союзу — міждержавного союзу, який, делегуючи повноваження до центральних міждержавних органів, водночас передає значну частину повноважень у регіони учасників ЄС. Такий перерозподіл влади від національних урядів до наднаціональних інститутів та своїх же регіонів знайшов своє відображення у концепції «Європи регіонів». Як зазначає Панова, концепція «Європа регіонів» була покликана подолати диспропорцію у регіональному розвитку європейської спільноти. Характерною рисою європейської регіональної політики є й те, що її основи, зокрема, у частині розширення повноважень окремих регіонів, формуються не національними урядами, а в Брюсселі [9].

Оголосивши своїм пріоритетом європейську інтеграцію, Україна отримує і перспективу запровадження основ концепції «Європи регіонів» в Україні, що на практиці означало би, насамперед, зменшення різниці в економічному та соціальному житті українських регіонів, а також набуття окремими регіонами більших політичних повноважень...

До другої групи досліджень належать роботи, в яких регіоналізм постає як фактор внутрішньої політики, коли основна уваги дослідників зосереджується на динаміці стосунків між регіонами країни держави, які мають різну політичну, економічну та соціальну вагу.

Зважаючи на те, що Україна є політично розмаїтою країною з чисельними історичними, політичними та культурними внутрішніми поділами, саме це розуміння регіоналізму є найбільш актуальним для України.

Важливою особливістю України є те, що ці поділи констатують відмінності всередині «титульної етнічно групи», які значно більші, ніж відмінності між іншими етнічними та соціальними групами. У цій ситуації представники різних національностей одного регіону мають між собою більше спільного у поглядах, поведінці, ніж, зокрема, українці східних та західних областей [10].

На незавершеності формування титульної групи наголошують чимало українських та вітчизняних дослідників. Про це пишуть К. Янг, Д. О'Лоуглін, П. Родгерс, М. Рябчук, С. Сітуха, А. Макаричев, І. Зварич, Н. Погоріла, К. Коростеліна та ін. Загальним баченням науковців є уявлення, що в регіональний фактор — приналежність громадян до політично виражених регіональних угруповань — є визначальним для політичної поведінки українців. Цей фактор має більший вплив на поведінку українців, ніж приналежність до суто етнічних або соціальних груп.

За висловом Л. Барингтона, ставлення громадян України до єдності країни та її перспектив залежить не від етнічного чи мовного фактора, а від того, де громадянин проживає, або ж його економічного статусу. Таким чином, конфліктний потенціал того чи іншого сегмента суспільства безпосередньо залежить від регіону, а не від етнічної приналежності, чим, на думку науковця, Україна швидше нагадує країни Заходу, а не інші пострадянські країни [11].

Загальним уявленням про поділ титульної групи в Україні є розкол по лінії «схід-захід». Це не просто географічний поділ, а й поділ за низкою ідеологічних, економічних, історичних та демографічних ознак, які посилюють одна одну.

Хоча таке бачення є певним узагальненням, воно може бути використано для опису особливостей регіонального поділу титульної групи.

Відомий дослідник «цивілізаційних розламів» С. Хангтінгтон стверджує, що, навіть, кордон між двома «цивілізаціями» проходить по території України та відділяє «уніатський захід від православного сходу». Зазначимо, що науковець доводив, що основні війни та конфлікти у світі відбувалися саме на кордоні між різними «цивілізаціями» [12].

Загалом, думка Хангтінгтона концентровано передає уявлення про складність регіональної проблематики та вказує на регіоналізм як на джерело можливих політичних конфліктів в Україні.

Однак окремі дослідники вказують і на можливість інших наслідків поділу титульної етнічної групи. Так, Д. Лейтін доводить, що саме цей поділ обумовив відсутність радикальної етнічно зорієнтованої мобілізації з боку українців, що, на думку дослідника, дозволило уникнути силових етнічних конфліктів, які були широко розповсюджені у Східній Європі [13].

Загалом же, вплив регіоналізму на політичну стабільність в Україні залишається нез'ясованим. Незважаючи на те, що глибокий розкол уздовж осі «захід-схід» обумовлював прогнози, що громадянська війна, або дезінтеграція держави в Україні неминуча, ці прогнози не відбулися. Але науковці так і не змогли пояснити, які саме механізми змогли утримати від конфліктів українське суспільство [14].

Науковці наголошують на існуванні чотирьох основних поділів, які мають вплив на політичну стабільність в Україні.

Перший поділ — це поділ за мовною ознакою. Україна налічує близько 130 етнічних меншин, представники яких, здебільш, володіють своєю рідною мовою. Чисельно найбільша меншість — росіяни, які становлять приблизно 17% від усього населення. Більшість росіян вважає російську мову «рідною мовою», цю мову також вважають рідною представники деяких інших груп. Згідно з переписом 2002, 29,6% українського населення вказали російську мову як їхню рідну мову, і тільки 67,5% вказали їхньою рідною українську мову [15].

Крім того, всупереч поширеній думці, є декілька версій самої української мови, яку використовують самі українці. Літературна українська мова використовується українськими елітами та масмедіа. Українська мова з вкрапленнями російської мови — так званий «суржик» — поширений на Півдні, Півночі і, частково, в Центрі країни. Західний регіон говорить своєю версією української мови, з вкрапленнями польської та угорської. Нарешті, багато громадян, які ідентифікують себе «українцями», взагалі, не говорять жодною версією української мови.

Україні також притаманні регіонально виражені ідеологічні поділи. Результати численних голосувань та опитувань громадської думки свідчать, що групи, сконцентровані здебільшого в східних

і південних регіонах, підтримують партії, які оголошують прихильність до комуністичних та соціалістичних ідей. Вони також підтримують орієнтовану на Росію зовнішню політику. На відміну від цього, громадяни західних і декількох центральних регіонів — є прибічниками націонал-демократичних ідеологій та європейського вибору у зовнішній політиці [16]. Дослідження громадської думки свідчать про те, що перспективи у стосунках з Росією є ключовим індикатором в ідеологічних розбіжностях між різними регіонами країни [17].

Прикметно, що лише мова регіонів не може пояснити різницю в ідеологічних уподобаннях різних регіонів. Наприклад, нинішня столиця Київ та столиця України протягом 1920-х років Харків — є переважно російськомовними містами. Проте мешканці Києва надають перевагу партіям націонал-демократичної орієнтації, тоді як мешканці Харкова не підтримують жодну форму українського націоналізму, натомість надаючи перевагу партіям, які виступають за тісніші зв'язки з Росією.

Регіональні групи по лінії «схід-захід» запроваджують також різні типи політичної мобілізації свого електорату. У західних регіонах та здебільшого у великих містах політики формують ідеологічні партії та партії, які будуються на харизмі своїх лідерів. У східних регіонах, політики прагнуть утворювати зв'язки з виборцями, побудовані на патронажі, розрахованому на окремі соціальні групи.

Різні за типом зв'язки між політиками та громадяни підтверджуються послідовним голосуванням за націонал-демократичні партії та кандидатів у депутати на заході і в центрі країни. Тим часом для східних регіонів характерна часта зміна преференцій на користь партії та кандидатів, які, насамперед, здатні забезпечити електорат матеріальними стимулами або здійснити на них адміністративний тиск. Таким чином, очікування від політиків у представників східного та західного регіонів є відмінними, а, відтак, у цих регіонах існують тенденції до формування різних типів політичних змагань [18].

Різні типи політичних змагань пов'язані і з особливостями історичного формування регіонів та з різним типом економіки у різних частинах країни. Переважна частина важкої промисловості України зосереджена саме в східній частині країни. Цей економічний сектор більш вразливий для вільного ринку і, відтак, потребує державної підтримки в обмін на політичну лояльність.

Нарешті ще один важливий поділ — це поділ за релігійною ознакою. В Україні на 2013 рік було створено 55 віросповідних напрямів, в межах яких діяло 36995 релігійних організацій. Попри більшу концентрацію населення на Сході країни, розподіл релігійних громад свідчить про дещо вищу концентрацію прихильників церков на заході, тоді як ближче до сходу та півдня концентрація таких прихильників зменшується. У західному регіоні зосереджено 39% релігійної мережі держави, у північно-центральному регіоні — 31%, у південно-східному регіоні — 30% [19].

Як і у випадках з мовою, ідеологією та способами політичної мобілізації, релігійному розмаїттю притаманні регіональні відмінності: Українська православна церква, канонічно підпорядкована Московському патріархату більш популярна в східному регіоні, конкуруюча Українська православна церква Київського патріархату, популярна в центральних регіонах та на заході. Українська греко-католицька церква та Римо-католицька розповсюджена переважно в Західному регіоні [20].

Зауважимо, що на початку 1990-х в окремих регіонах України виникали резонансні конфлікти навколо зміни конфесійної приналежності релігійних громад. Однак на сьогодні конфлікти на релігійному ґрунті фактично відсутні, попри постійні спроби політизувати релігійне питання з боку окремих політиків.

Таким чином, через значні відмінності між регіонами країни явище регіоналізму відіграє значну роль в українському політичному житті. Ці відмінності виражені поділами титульної нації щонайменше за мовною ознакою, політичними ідеологіями, способами політичної мобілізації та релігійною приналежністю. Поділи підсилюють один одного та можуть бути узагальнені як регіональна різниця між «сходом» та «заходом» країни.

Зважаючи на те, що країни з подібними політичними поділами стикалися з небезпекою силових конфліктів, регіональні розбіжності «сходу» та «заходу» становлять виклик для політиків та суспільства. Відтак саме ці аспекти регіоналізму мають становити особливий інтерес для дослідників української політики. Термінологія та підходи до вивчення регіоналізму мають будуватися навколо дослідження способів модерування у відносинах між двома умовними регіонами, які мають різне, якщо не протилежне, уявлення про засади внутрішньої та пріоритети зовнішньої політики.

Україна цікава ще тим, що, попри регіональні розбіжності, в країні не сталося силових конфліктів, про перспективу яких неодноразово заявляли дослідники на початку існування української незалежної держави. Але в експертному середовищі досі доволі розповсюджені прогнози щодо конфліктів, а то й колапсу країни [21].

Наголосимо, що, аналізуючи вплив регіоналізму на українську політику, йдеться не просто про якийсь проблемний аспект українського суспільства, йдеться про збереження самої політичної цілісності всього суспільства та держави. Відтак увага до динаміки українського регіоналізму є одним із головних завдань політичної науки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Сташук В.* Регіональна ідентичність як фактор (дез)інтеграційних процесів в Україні / В. Сташук // Освіта регіону. — 2012. — № 1. — С. 97.

2. *Нагорна Л.* Теорія регіоналізму: сучасне бачення / Л. Нагорна // Регіональна історія України. Зб-к наукових статей. Випуск 2. — С. 86.

3. *Waltz K.* Balancing Power: Not Today but Tomorrow // International Security Vol. 25 No 1.— P. 27–39.

4. *Keohane R. Nye Jr., Joseph S.,* Globalization: What's New? What's Not? (And So What?) // Foreign Policy. — 2000, Issue 118. — P. 104.

5. *Mittelman J.* Rethinking the New Regionalism in the Context of Globalization // Global Governance. — 1996, Vol. 2, No 2 — P. 189–213.

6. *Barton J., Goldstein J., Josling T., Steinberg R.* Expansion of GATT/WTO Membership and the Proliferation of Regional Groups // The Evolution of the Trade Regime. — Princeton University Press. — 2006. — P. 153–181.

7. *Molchanov M.* Regionalism and Globalization in the Post-Soviet Space // Studies in Post-Communism. Occasional Paper No 9. — P. 2–28.

8. *Lee M.*, Regionalism in Africa: a part of problem or a part of solution // Polis/R.C.S.P./ C.P.S.R. — 2002. — Vol. 9 — P. 1–23.

9. *Панова В.* Регіональна політика держав Європейського Союзу в контексті забезпечення децентралізації в сучасній Україні: автореферат. — К: НАН Укр. Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького, 2010.

10. *Колодій А.* Український регіоналізм як стан культурно-політичної поляризованості / А. Колодій // АГОРА. Випуск 3: Україна — регіональний вимір. — Київ: Стилос, 2006. — С. 69–91;

11. *Barrington L.* Region, Language, and Nationality: Rethinking Support in Ukraine for Maintaining Distance From Russia // Dilemmas of State-Led Nation Building in Ukraine. Taras Kuzio T and D'Anieri P (eds), Westport, CT: Praeger Publishers, 2002. — P. 131–146.

12. *Huntington S.* The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order, — New York: Simon & Schuster, 1997.

13. *Laitin D.,* Identity in Formation. Ithaca and London: Cornell University Press. 1998. — P. 140–142.

14. *Rodgers P.* Understanding regionalism and the politics of identity in Ukraine's Eastern Borderlands // Nationalities Papers, 2006, 34: 2. — P. 157–174.

15. Всеукраїнській перепис населення 2001р./ Державний комітет статистики України [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/language/

16. *D'Anieri P.* Understandingl Design. New York: M.E. Sharpe, 2007. — P. 103–125

17. *Arel D., Khmelko V.* The Russian Factor and Territorial Polarization in Ukraine // The Harriman Review. vol. 9, № 1–2 (Spring). N.Y., 1996.

18. *Таран С.* Клієнтелізм як вияв регіоналізму: досвід вивчення у світі і в Україні // Політологічний вісник: зб-к наукових праць. — К., випуск 67. — С. 227–249.

19. Інформаційний звіт Міністерства культури «Про стан і тенденції розвитку релігійної ситуації та державно-конфесійних відносин в Україні за 2012 рік». [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.irs.in.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1212%3A1&catid=51%3Astats&Itemid=79&lang=uk

20. Там само.

21. *Найман Е.*, Україна має порівняльно невеликі шанси вижити [Електронний ресурс] // Хвиля — Режим доступу: http://hvylya.org/bez-rubriki/ukraina-imeet-sravnitelno-nebolshie-shansyi-vyizhit-erik-nayman.html

Розділ VII
ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ КОМУНІКАЦІЇ

КОНВЕРГЕНЦІЯ МАС-МЕДІА І МЕДІАКОМУНІКАЦІЙ

Євген Цимбаленко, кандидат наук із соціальних комунікацій
УДК 070+575.834

У статті визначаються основні поняття, категорії, зміст, ознаки процесу конвергенції; на основі опитування експертів і практикуючих журналістів виявляються і систематизуються основні позитивні та негативні наслідки конвергенції та дигіталізації у медіакомунікаціях.

Ключові слова: медіакомунікації, конвергенція, дигіталізація, медіа.

В статье определяются основные понятия, категории, содержание процесса конвергенции; на основе опроса экспертов и журналистов определяются и систематизируются главные позитивные и негативные последствия конвергенции и дигитализации в медиакоммуникация.

Ключевые слова: медиакоммуникации, конвергенция, дигитализация, медиа.

The article defines the basic concepts, categories, content convergence process, based on a survey of experts and journalists; also identified and systematized the main positive and negative effects of convergence and digitalization in media communications.

Key words: media communications, convergence, digitalization, media.

Інформаційне суспільство з його орієнтацією на знання, інформаційні потоки та технології моделює низку трансформаційних процесів, безпосередньо чи опосередковано стосуються мас-медійного сектора та комунікаційної галузі. Ці видозміни формулюють перед науковим товариством актуальні наукові проблеми, пов'язані з напрацюванням нового чи уточненням традиційного термінологічного апарату комунікативістики і медіазнавства. Інтернет та інші інформаційно-комунікаційні технології стимулювали революційні зміни у масовій комунікації, починаючи від переходу на цифрові форми подачі інформації й закінчуючи становленням нового виду медіа — інтернет-журналістики. Основним процесом, про який говорять у контексті глобальних трансформацій у медіакомунікаціях і який охоплює цифрові аспекти медіа, концентраційні спроби різних медіаформатів, тяжіння до кросмедійності та ін., є конвергенція.

Конвергенція є актуальним явищем у теоріях і практиці медіакомунікацій (МК), що визначається перш за все низьким виявом й аргументацією проблем, які супроводжують медіа у процесі їхнього переходу на цифрові технології та модифікації базових ознак, властивих конкретному медіаформату. У такому контексті важливим виглядає з'ясування проблем конвергентної трансформації журналістської праці та медіасередовища, що формулює *мету* статті. Означена проблема потребує низки дій через конкретизацію *завдань*, у результаті виконання яких буде підтверджена чи відхилена гіпотеза, а також виконана мета:

- визначити основні поняття, категорії, зміст, ознаки процесу конвергенції;
- на основі опитування експертів і практикуючих журналістів виявити і систематизувати основні конвергентні етапи в роботі мас-медіа.

© Є. Цимбаленко, 2013

Гіпотеза — низькі темпи конвергенції в українських медіа є наслідком економічних та стратегічних проблем редакційної політики.

Для верифікації зазначеної гіпотези використовувалися такі методи наукового дослідження: метод *анкетування* для збору первинних даних; методи *аналізу* і *порівняння* у межах досліджуваних предметів для встановлення істинності отриманих даних; метод *експертного опитування* для з'ясування суті проблеми; метод *узагальнення* для встановлення загальних властивостей й ознак конвергенції.

Дослідженню питань конвергенції МК та конвергентної журналістики присвячували свої роботи українські та зарубіжні науковці: О. Вартанова, І. Фомічева, Х. Мензіс, В. Іванов, Г. Почепцов, Л. Федорчук та ін.

Конвергенція походить від латинського слова *convergo*, що означає «зближаю». Конвергенція — це не тільки комунікаційне явище. Процеси наближення властиві розмаїтим галузям: біології, культури, геополітики та ін. У комунікативістиці цей термін позначає «взаємодію й об'єднання розмаїтих каналів і засобів зв'язку в умовах розвитку мультимедійних процесів та інформаційних супермагістралей, що відбуваються завдяки масштабному втіленню нових технологій, які забезпечують застосування цифрової трансмісії інформації у комутуючих телекомп'ютерних і телефонно-кабельних лініях» [2, с. 83]. У результаті таких дій суттєво збільшуються інформаційні потоки і трансформуються наявні медіаформати.

Канадська науковець Хезер Мензіс вважає, що конвергенцію слід розглядати не як об'єднання телебачення, преси й інших медіа, а як «корпоративні мережі для інвестицій і піклування про бізнес» [12]. Для обґрунтування такого тлумачення Х. Мензіс наводить низку аргументів. По-перше, з глобальної цифрової мережі капіталістична організація входить у постіндустріальну фазу віртуальності, замкненої на електронному зв'язку, а ідеологія матеріальних благ і послуг стає епічним феноменом, у центрі якого — клієнт та маркетингові відносини. По-друге, корпоративне й фінансове управління потоками, пов'язаними з глобальними мережами, інтранетом і бізнесовими інформаційними магістралями, синтезуються з культурою, споживанням та громадськими інтересами, пов'язаними інтернетом. Обидва аргументи, по суті, зводяться до цифрової консьюмеризації, чи персоналізації інформаційних потоків мас-медіа. І це відбувається не тільки на рівні контентної селекції, це стає бізнесовими правилами для медіаіндустрії.

Російська професорка О. Вартанова зазначає, що конвергенція — процес, властивий розмаїтим галузям, напряму чи опосередковано пов'язаним з медіа, суть якого зводиться до понять «злиття», «взаємопроникнення», «наближення» [1, с. 282]. У медіаекономіці термін позначає інтеграцію інформаційних та телекомунікаційних платформ, а також змісту, що транслюється через них. О. Вартанова пропонує розглядати конвергенцію як перетин трьох галузей, що мають спільні сектори перетинів: технології, індустрії, зміст. Така позиція не є унікальною. Британський науковець Террі Флю з посиланням на австралійського професора Тревора Барра вказує на основні сектори, що при перетині гарантують конвергентні процеси: комунікаційна мережа, комп'ютерні та інформаційні технології, контент медіа [10, с. 7]. До речі, Т. Барр розрізняє різні рівні конвергенції — інституціональну (продубльовану Т. Флю) та функціональну, складниками якої є медіа (контент), інформаційні технології (процес) та телекомунікації (транслятор) [8, с. 23–24].

У словнику «Соціальні комунікації» конвергенція розглядається з культурологічної точки зору як концепція, відповідно до якої розмаїті ознаки сучасного суспільства зрештою наближуються, у результаті чого виникає нове суспільство [5, с. 177]. Незважаючи на безпосередню комунікаційну декларацію словника, у визначенні жодним словом не згадується його тлумачення з точки зору масмедіа та МК. Проте ще цікавішою є ситуація із довідковим виданням «Енциклопедичний словник ЗМІ» [3], в якому взагалі тлумачення конвергенції відсутнє і навіть не згадується в жодній тематично близькій статті.

Чи не єдиним довідковим виданням, в якому розміщена розгорнута стаття про конвергенцію у галузі медіа, є «Термінологічний словник» у структурі Новітніх медіа та комунікаційних технологій. Автори визначають конвергенцію як процес інтеграції інформаційних і комунікаційних технологічних платформ, а також інформаційних продуктів, які вони передають [4, с. 366]. Через поняття «злиття» виділяються основні акценти конвергенції:

(1) злиття технологій;

(2) злиття раніше роз'єднаних і віддалених один від одного традиційних ЗМІ (періодичної преси, радіомовлення і телебачення);

(3) злиття ринків — створюється новий інтегрований ринок, на якому раніше конкуруючі компанії об'єднуються з метою зниження фінансових ризиків;

(4) злиття власне інформаційного продукту: текст, графіка, звук, відео інтегруються в єдиний інформаційний продукт, який позначають терміном «мультимедіа»;

(5) уможливлення керувати мультимедійним інформаційним потоком із єдиного центру [4, с. 366–367].

У словнику «Медіа і комунікація» Марселя Денезі конвергенція тлумачиться двояко: 1) ерозія традиційних відмінностей між ЗМІ у зв'язку з концентрацією власності, глобалізацією та фрагментацією аудиторії; 2) процес, за допомогою якого традиційні технології, як телебачення і телефон, об'єднуються на єдиній технологічній базі (оцифровка) або загальній промисловій стратегії [9, с. 77]. Такою досконалою синтезованою конвергентною технологією можемо вважати інтернет з його безмежними цифровими можливостями трансформації тексту, зображення, відео, звуку, даних й ін., а такі міжнародні та національні корпорації, як AOL чи KP Media є прикладами промислової конвергенції, оскільки є об'єднаннями розмаїтих медіаплатформ і медіасистем, таких як інтернет-проекти, періодика чи телевізійні продукти.

Американський професор комунікації, журналістики, кіномистецтва, дослідник конвергенції в культурі і медіа Генрі Дженкінс під конвергенцією має на увазі потік контенту на різних платформах ЗМІ, співпрацю в різних галузях промисловості засобів масової інформації, і міграційну поведінку аудиторії медіа, які практично в будь-якому місці знаходять інформацію чи будь-які види розваг [11, с. 7–8]. Конвергенція — це поняття, яке описує технологічні, промислові, культурні та соціальні зміни, залежно від того, хто говорить, і того, що думають інші про почуте.

Українська дослідниця Людмила Федорчук конвергенцію тлумачить як процес об'єднання різних медіаплатформ для найбільшого залучення користувачів до свого контенту [6, с. 209].

Конвергенція деякими науковцями зводиться до комп'ютеризації та технологізації медіа. В інших контекстах вона наближається до своєї суті і розглядається як «об'єднання різних медіаплатформ для найбільшого залучення користувачів до свого контенту», а конвергентна журналістика асимілюється з «новими медіа» [6]. При таких чи аналогічних гіпотезах науковці виходять з технічних трансформацій журналістського виробництва. Натомість ми схильні розглядати технологізацію МК лише як базову категорію конвергенції, що веде до низки професійних змін з гуманітарним акцентом. До речі, комп'ютеризація та інтернетизація редакцій українських періодичних видань ґрунтовно досліджені й описані нами у монографії «Наукове розуміння інформатизації у теорії соціальних комунікацій».

Конвергенція в медіа — це процес, що безпосередньо стосується економічних, політичних і суспільно-політичних проблем, що формулюються у внутрішньо- та зовнішньомедійному середовищах, починаючи від управління персоналом і закінчуючи інформаційно-комунікаційними потребами аудиторії та «страхом втратити цю аудиторію» [7, с. 34].

Історично розвиток конвергентних технологій можна систематизувати так:

— кінець 1940-х років: винахід цифрового зв'язку;
— кінець 1960-х років: винахід протоколу TCP/IP;
— початок 1970-х років: створення мережі ARPANET з ознаками інтернету;
— кінець 1970-х років: винахід персональних комп'ютерів;
— кінець 1980-х років: винахід протоколу HTTP;
— 1992 рік: відкриття Інтернету для публіки і запуск браузера Mosaic.

Ці та інші технологічні нововведення стали основою для створення нового комунікаційного середовища з його унікальними характеристиками. Найпомітнішими серед яких є:

— індивідуальні повідомлення можуть одночасно доставлятися до мас;
— кожна людина залучається до акції взаємного контролю над цим змістом.

Отож, нове середовище поєднує в собі ознаки масового і міжособистісного спілкування, що дає можливості одночасної особистої інтеракції багатьом користувачам, а також масового поширення інформації для цільових і нецільових аудиторій.

Конвергенція змінила обличчя сучасної медіаіндустрії. Цьому сприяла потужна концентрація, у результаті якої заговорили про нові схеми мовлення. Наприклад, у США довгий час лідирували на ринку телевізійної комунікації NBC, CBS та ABC, які навіть отримали назву «Велика трійка», проте у 1980-х роках, а особливо — у 1990-х роках вони вимушені були жорстко конкурувати з кабельними телекомпаніями та новими медіагігантами. І ця конкуренція була часто на користь останніх. З 1990-х років поступово домінування переходить до нових гравців — Fox, Warner Brothers, Paramount Communications, чия політика була більш гнучкою й легко адаптувалася до потреб масової аудиторії та конкретних глядачів.

З економічної точки зору концентрація означає інвестиції з боку великого бізнесу у невеликі підприємства з метою їхнього розвитку. Поряд з цим досить частим явищем є втрата самобутності й унікальності підприємства, підпорядкування корпоративній логіці організації й корпоративній культурі.

Яке значення концентрація має для медіаіндустрії? У багатьох випадках споживач навіть не уявляє, якому медіагіганту чи окремому видавцеві належить конкретний медіа. Вибираючи газету чи телеканал, він оперує низкою факторів, серед яких чимала роль адресується звичці й елементарним уподобанням тематичного характеру. За результатами проведених нами опитувань за підтримки Академії української преси у лютому 2013 р. (в опитуванні взяли участь 446 осіб), було з'ясовано такі причини вибору джерела отримання інформації:

• випадковість 44% (198 респондентів) (випадково придбана газета дорогою додому, випадкова зацікавленість сюжетом під час перемикання теле- чи радіоканалу);

• передбачуваність 56% (248 респондентів) (свідомий вибір конкретного медіа).

У деяких прогнозах припускається, що конвергенція є тим процесом, який повністю видозмінить не тільки систему медіа, а й усі галузі, що безпосередньо чи опосередковано з ними пов'язані. Майже десять років тому письменник-фантаст Брюс Стерлінг започаткував проект «Мертве медіа». На його сайті пояснюється головна ідея: «централізовані динозаври-медіа один-до-багатьох, які панували і гуділи протягом всього двадцятого століття, погано пристосовані до постмодерністського технологічного середовища» (http://www.deadmedia.org). І далі йде прогнозування: традиційні медіа вимиратимуть, а їхнє місце поступово займатимуть нові інтерактивні форми комунікації з рівноправними відносинами виробника і споживача інформації. Безумовно, такі формулювання є вкрай дискусійними, особливо у контексті конвергенції медіа, коли традиційні ЗМІ активно пристосовуються до нових медійних умов.

Конвергентна редакція, як правило, у своїй роботі послуговується *системи управління контентом (англ. Content Management System)*. Це своєрідні шаблони, за допомогою яких редактори додають форми даних для різноманітних видів контенту, виконують організаційні, адміністративні та архіваційні функції. Великим позитивом системи є наявність функції напівавтоматичного макетування, вкрай популярного при аргументуванні крос-медійності журналістики. Редактори конвергентної редакції — це спеціалісти, глибоко обізнані з технологіями отримання й опрацювання інформації. Крім спеціалізованих систем CMS, вони активно використовують так звані системи тикерів на основі супутникового чи мережевого зв'язку, які дозволяють отримувати прямий доступ до повідомлень інформаційних агентств. Одночасно редактори відстежують і перевіряють інформацію в інтернеті.

Цифрова форма подачі інформації, яка стала можливою з розвитком комп'ютерної техніки, повністю змінила природу медіа і заставила наукове і практичне товариство ввести в обіг, осмислювати й коментувати явище конвергенції. І це стосується не тільки соціалізації інтернету як цифрового медіасередовища. «Цифра» торкнулася абсолютно всіх процесів, починаючи від збору й опрацювання матеріалів на підготовчому редакційному етапі, поліграфії, радіопредставлення, телевізійної присутності та ін., і закінчуючи блогосферою і соціальними мережами. Кожен із зазначених процесів опирається на галузеві цифрові сегменти. Наприклад, для періодичних видань властиві такі виробничі етапи, замкнені на цифрових технологіях:

• *етап збору інформації*: записи інтерв'ю чи коментарів на цифрові диктофони, фотографування подій за допомогою цифрових фотокамер:

• *етап підготовки інформації*: опрацювання фотоілюстративних матеріалів у програмах растрової комп'ютерної графіки, створення графічних елементів (у тому числі — інфографіки) у спеціалізованих програмних продуктах й у програмах векторної графіки, набір текстів у текстових комп'ютерних редакторах;

• *етап редагування*: внесення змін у журналістський матеріал у відповідному програмному редакторові;

• *етап верстки*: підготовка макету медіа для передачі у друкарню в одній із комп'ютерних систем верстки;

• *поліграфічний етап*: кольороподіл і тиражування у цифровій поліграфії.

Не меншу кількість цифрових етапів проходить інформація на телебаченні та радіо. Це й запис матеріалів, їхнє опрацювання, й підготовка до ефіру за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення, пожвавлення програм дизайнерськими ефектами, створеними у комп'ютерних редакторах, і цифрове мовлення.

Безвідносно до вузької виробничої спеціалізації всі медіа мають спільний цифровий сегмент — *інтернет-етап*, чи розміщення інформації на сайті ресурсу.

Нині ми повністю чи частково можемо спостерігати ґрунтовні трансформації, що супроводжують систему медіа в інформаційно-комунікаційній інфраструктурі. Внаслідок упровадження ІКТ у повсякденний робочий цикл ми є свідками структурних змін у системі засобів масової комунікації за рахунок видового розширення медіа; зміни параметрів професіоналізації журналістів та виникнення об'єднання так званих вільних журналістів «фрілансерів»; перерозподілу ролі і значення центральних і регіональних видань та їх спрямування в інтернет; розробки нових стандартів стилістики публікацій, особливо орієнтованої на мережеве товариство. Циркуляція медіаконтенту в різних системах ЗМІ багато в чому залежить від активної участі споживачів.

Конвергенція — це не тільки синтез традиційних і нових медіа. Це своєрідний синтез культури виробництва і споживання інформації у результаті компромісів, зумовлених специфікою комп'ютерно-опосередкованої комунікації у мережевому соціумі: споживач шукає нову інформацію і робить зв'язки між дисперсним медіаконтентом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Вартанова Е.* Медиаэкономика зарубежных стран / Е. Вартанова. — М. : Аспект Пресс, 2003. — 336 с.

2. *Землянова Л.* Коммуникативистика и средства информации : Англо-русский толковый словарь концепций и терминов / Л. Землянова. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. — 416 с.

3. *Князев А.* Энциклопедический словарь СМИ : Журналистика и лингвистика, коммуникативистика и право, история журналистики и технологии et cetera: дефиниции, термины, концепции, справочные материалы / А. Князев. — Бишкек : Изд-во КРСУ, 2002. — 164 с.

4. Новітні медіа та комунікаційні технології : комплекс навчальних програм для спеціальностей «журналістика», «видавнича справа та редагування», «реклама та зв'язки з громадськістю» / за заг. ред. В.Е. Шевченко. — К.: Паливода А. В., 2012. — 412 с.

5. Социальные коммуникации (теория, методология, деятельность) : Словарь — справочник / авт.-сост. В. Ильганаева. — Х. : Городская типография, 2009. — 392 с.

6. *Федорчук Л.* Журналіст конвергентної редакції : нові виклики професії / Л. Федорчук // Вісник Житомирського державного університету. — Вип. 54. — 2010. — С. 209–212. — (Серія: Філологічні науки).

7. *Фомичева И.* Исследования СМИ : методология, подходы, методы : учебно- методическое пособие. Материалы лекций для аспирантов факультета журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова / И. Фомичева. — М. : Изд-во Моск. ун-та; Факультет журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова, 2011. — 236 с.

8. *Barr T.* Newmedia.com.au: The Changing Face of Australia's Media and Communications / Trevor Barr. — Allen & Unwin, 2000. — 268 p.

9. *Denesi M.* Dictionary of Media and Communication / M. Denesi. — New York : M.E. Sharpe, Inc., 2009. — 349 p.

10. *Flew T.* New Media. An Introduction / T. Flew. — [2-nd ed.]. — Oxford University Press, 2005. — 280 c.

11. *Jenkins H.* Convergence Culture. Where Old and New Media Collide/ Henry Jenkins. — New York : New York University Press, 2006. — 308 p.

12. Menzies Heather Digital Networks: The Medium of Globalization, and the Message / H. Menzies // Canadian Journal of Communication . — 1999. — Vol. 24. — No 4.

ІНТЕРНЕТ І КРИЗА ГАЗЕТ: РЕАЛІЇ ТА ПРОГНОЗИ

Володимир Гвоздєв, кандидат філологічних наук
доцент кафедри журналістики Східноукраїнського
національного університету ім. В. Даля, м. Луганськ, Україна
УДК 007 : 304 : 070

У статті аналізуються найбільш істотні зміни, що відбуваються в сучасному інформаційному просторі під впливом Інтернету в умовах глобалізації, та прогнози щодо подальшого розвитку медіасфери.

Ключові слова: *Інтернет, журналістика, преса, друковані ЗМІ, газети, журнали, інформаційний простір, медіааудиторія, онлайн, тираж.*

В статье анализируются наиболее существенные изменения, происходящие в современном информационном пространстве под влиянием Интернета в условиях глобализации, и прогнозы относительно дальнейшего развития медиасферы.

Ключевые слова: *Интернет, журналистика, пресса, печатные СМИ, газеты, журналы, информационное пространство, медиааудитория, онлайн, тираж.*

This article analyzes the most significant changes occurring in modern information space under the influence of the Internet in the context of globalization, and the forecasts for the further development of the media.

Key words: *internet, journalism, media, print media, newspapers, magazines, information space, media audience, online, circulation.*

У XXI столітті у світовому та національному інформаційному просторі відбуваються докорінні трансформації. Глобалізація змінює структуру й напрями інформаційних потоків. Відбувається інтеграція, а в деяких випадках розпад комунікаційних систем. Спостерігаються принципово нові тенденції розвитку системи ЗМІ та медіаринку. Ключовими чинниками кардинальних змін у медійній царині є Інтернет, розвиток цифрових технологій, які цілковито охопили й журналістику.

Виник новий її різновид — Інтернет-журналістика (або веб-журналістика, онлайнова, мережева, мультимедійна, комп'ютерна, кібержурналістика). Її можливості значно розширюють «територію свободи», що й дозволяє Україні належати в рейтингу свободи слова міжнародної правозахисної організації Freedom House, принаймні, до числа «частково вільних країн». Згідно з опублікованою 1 травня 2012 року доповіддю про стан свободи преси, Україна посідає 130 місце разом із Південним Суданом. У рейтингу свободи слова Freedom House 2011 року Україна посідала 121 місце, 2010–115-е. Тобто за один рік Україна опустилася в рейтингу на дев'ять позицій. Це сталося в результаті посилення державного контролю за ЗМІ. Їхні власники дедалі частіше зазнають політичного тиску стосовно змісту медіа. За висновком Freedom House, ситуацію в Україні погіршує централізація влади в руках однієї родини. Загалом у рейтингу значиться 197 країн і територій. Україна входить до групи з 72 держав з частково вільним станом свободи преси, посідаючи одне з останніх місць у цій групі. Шістдесят шість країн оцінені як вільні, 59 — як невільні [11].

Саме Інтернет як простір вільної комунікації та поліфункціональна система виступає як своєрідний гарант часткової свободи в країнах, що розвиваються. М. Кастельс [5] характеризує Інтернет як становий хребет глобальної комп'ютерної комунікації.

Мета цієї статті — показати найбільш суттєві зміни, що відбуваються в журналістиці, інформаційному просторі під впливом Інтернету, нових цифрових технологій.

Об'єкт розвідки — вплив Інтернету на формування сучасного інформаційного простору, поведінкових стратегій ЗМІ, а також на медіааудиторію в умовах світової глобалізації.

Предмет дослідження — тенденції та перспективи розвитку сучасної системи ЗМІ, причини й наслідки її модифікації в інформаційно-комунікаційному суспільстві.

© В. Гвоздєв, 2013

Інтернет, з одного боку, поєднав усі типи ЗМІ (в глобальній мережі репрезентовані та мають власні сайти інформагенції, газети, журнали, телекомпанії, радіостанції, власне онлайнові видання, їхні спеціальні проекти), а, з іншого, й сам являє собою унікальне джерело інформації. Внаслідок цього відбувається стрімка **міграція медіааудиторії в Інтернет**. Значна її частка перемістилась у віртуальний простір, остаточно віддавши перевагу екранному (моніторному) читанню, перегляду телепрограм і прослуховуванню радіопередач в Інтернеті замість користування традиційними ЗМІ.

Таким чином, «всесвітня павутина», мультимедійні технології спричинили **еволюцію традиційної журналістики**. «На часі зафіксувати глобальну інтернетизацію традиційних ЗМІ плюс розвиток альтернативного виду ЗМК — Інтернету» [2, с. 56].

У тотальній інтернетизації вбачають загрозу подальшому існуванню преси. Медіааналітик А. Мірошніченко [8–9] висунув гіпотези щодо скорого занепаду друкованої доби та зміни «технологічної формації». Фактори, що наближують і прискорюють кінець преси, пов'язані, за його твердженням, саме з технологічним прогресом. Багато з них є очевидними, бо відображають наявні переваги Інтернету: *оперативність, масовість, мультимедійність, мультиканальність, швидкість доставки інформації*, в чому преса явно програє. Через величезну кількість каналів цінність газетного повідомлення девальвується. Внаслідок цих метаморфоз масова інформація дешевшає до безкоштовності і вже не в змозі утримувати своїх виробників. Продаж паперових версій ЗМІ втрачає сенс і тому, що дискретність, порційність пресових повідомлень замінюються **безперервним потоком інформації**. Періодичне її споживання поступається місцем цілодобовому, перманентному — передовсім, завдяки портативним носіям. Періодика з її порційністю в цей тренд не вписується. Таким є культурно-економічне тло гибелі паперових ЗМІ, зумовлене технологічними змінами.

Згідно з «теорію смерті газет» А. Мірошніченка, онлайнові ЗМІ через чверть століття остаточно витіснять з медіаринку періодику. З погляду цього дослідника, преса протистоїть не Інтернету, а ходу історії. Інтернет сам є наслідком деяких історичних обставин, які впливають на смерть преси. Причини її вимирання лежать передовсім в економічній площині. Традиційні ЗМІ надто залежать від інфраструктури розповсюдження. Оскільки за способом споживання вони є роздрібним масовим товаром, то потребують розгалуженої та доволі дорогої системи дистрибуції з потужною оптовою ланкою, логістикою. Ключовим же чинником виживання будь-якої розгалуженої роздрібної дрібнотоварної мережі є порогове наповнення товаром і асортиментом. Якщо наповнення нижче за поріг, мережа не в змозі підтримувати себе в робочому, життєздатному стані.

Саме це, за прогнозами, й станеться з системою дистрибуції класичної преси, коли інтерес читачів до газет і журналів упаде нижче за порогове значення. Внаслідок падіння попиту преса стає для дистрибуції, яка в класичній бізнес-моделі ЗМІ розглядається як окремий суббізнес, невигідним обтяженням. Причому передбачається, що розпад дистрибуції преси буде не поступовим, а історично миттєвим — відбудеться впродовж лише кількох років. Сотні тисяч читачів — представників «газетного покоління» — хотіли б і далі звично читати газети та журнали, але редакції, втративши інфраструктуру розповсюдження, просто не зможуть доставляти сотні тисяч примірників своїм читачам.

З огляду на це, друкованим ЗМІ ставиться «смертельний діагноз»: вимирання газет обумовлено технологіями (Інтернет, мульмимедіа), почнеться крахом дистрибуції наприкінці 2010-х років, а завершиться в 2030-ті роки уходом останнього «газетного покоління». Процес умирання преси триватиме орієнтовно з 2017-го по 2035-й рік (втім, дослідники пророкують й інші «чорні» для газет роки — зокрема, 2037-й, 2043-й). Таким чином, газетній добі, якщо вірити цим прогнозам, лишилося існувати десь не більше 25–30 років.

Проте разом зі смертю газет, які є душею журналістики, не помре, на переконання А. Мірошніченка, сама журналістика як соціальний інститут і продовжить існувати в тому чи іншому вигляді. Простота авторства й взаємозв'язків призведе до атомізації суспільства. Чим більше каналів і форматів комунікації, тим більше роз'єднаність у соціумі. За цих умов попит на комунікативні авторитети, які б пропонували єдину для всіх систему координат, єдині орієнтири та навігацію, зростатиме. Це виклик для журналістики, або постжурналістики, яку обов'язково потребуватиме суспільство.

О. Куриленко зазначає: «Інтернет занадто швидко увійшов до нашого медіа-життя. Тому виникає питання, що має із нього вийти?

На думку дослідника ЗМІ Філіпа Майєра, це будуть традиційні газети. Він так і назвав свою книгу «Зникнення газет».

Більшість дослідників медіа-ландшафту погоджуються з тим, що нові види ЗМІ, Web 2.0, Podcasts, новини з мобільного телефону та сучасні можливості постійно перебувати в мережі через мобільний

зв'язок та систему Wi-Fi ставлять видавців та редакторів класичних газет перед багатьма питаннями та новими викликами...

Звісно, ознаки криз газет відомі: *інтерес читачів згасає, наклади газет знижуються, прибуток від реклами зменшується*.

Україна — провінційна країна глобального села, тому нашу завтрашню реальність потрібно видивлятися в сьогоднішній американській.

2010 рік став переломним на ринку реклами США, адже «нет-газети» зібрали 25,8 млрд дол. (більша частина грошей осідає не у виробників контенту, а у пошукових систем), а старі газети — 22,8.

За підрахунками Газетярської асоціації США, протягом 1990–2004 років кількість людей, працюючих у друкованих газетах Сполучених Штатів, зменшилась на 18%. І це в епоху інформаційного суспільства, коли в газетах працюють в основному білі комірці, випещені третім сектором.

Більш того, як з'ясувала компанія Pew Research Center у ході свого щорічного дослідження «State of the Media», 46% американців читають новини в Інтернеті як мінімум тричі на тиждень, тоді як газети (в тому числі їх онлайн-версії) лише 40%.

Отже, криза газет у США безсумнівна.

Український ринок друкованих ЗМІ з невеликим запізненням також підтримує світові тенденції. Якщо звернути увагу на тиражі, побачимо, що у 1990 році тираж становив 25 млн примірників, у 1995 — 21, у 2000 — 48, у 2006 — 90, у 2009 — 55.

Починаючи з 2006 року, йде стабільне падіння тиражів друкованих газет, що важко пояснити лише одним негативним впливом глобальної економічної кризи...

Звісно, Інтернет-газети мають переваги: *актуальність, дешевизна та глобальність доступу*. Утім, у друкованих газет є також своя перевага — краща аналітика. На цьому факті наголошує німецький видавець Верне Д'інка [7].

Статистичні дані, оприлюднені Міжнародною асоціацією бюро тижневого аудиту (IFABC), засвідчують, що читацька аудиторія газет скорочується практично по всьому світові.

«У 2011 році члени IFABC в 23 країнах земної кулі продавали 123 500 000 примірників газет на місяць. Це майже на 2 млн менше, ніж роком раніше, — скорочення становило 1,6%. Падіння тиражів спостерігається у всіх країнах, по яких представлена статистика, за винятком Бельгії, Бразилії, Малайзії та США (втім, у Малайзії ріст виявився символічним — 0,08%, або близько 3 тис. примірників).

Найбільш сильне падіння циркуляції газет спостерігалося в Румунії, Іспанії та Чехії. Так, у Румунії у трьох газет тиражі впали більш ніж на 40%, і тільки в однієї газети спад виявився менше 10%. Судячи з усього, економічна стагнація в Європі суттєво вплинула на розмір читацької аудиторії — перш за все, в Іспанії, що найбільш сильно постраждала від кризи, а також в Румунії, Чехії та Сербії.

Вражаючим виявився той факт, що Китай опинився на п'ятому місці серед країн з найбільшим падінням тиражів. Скорочення циркуляції китайських газет перевищило півмільйона екземплярів. Індія теж не порадувала видавців газет: вперше з 2008 року тиражі в цій країні впали, хоча й значно менше, ніж у Китаї.

Трохи здивували експертів Сполучені Штати, де циркуляція зросла. Втім, становище не настільки райдужне, як може здатися на перший погляд. Весь приріст — 166 тис. примірників, або 3,2% — припав на три великі американські газети. Фактично, приростом США зобов'язані єдиній газеті — New York Times, оскільки збільшення аудиторії Wall Street Journal виявилося практично ідентичним падінню тиражів Washington Post. Цілий ряд великих видань, наприклад USA Today, показали різке падіння циркуляції [10].

Експерти пов'язують загальносвітове падіння накладів газет насамперед із поширенням мобільних пристроїв (перш за все, смартфонів) і доступу в Інтернет у країнах, що розвиваються.

«Якщо прийняти це як пояснення, стає ясно, що вплив смартфонів на скорочення читацької аудиторії газет на ринках, що розвиваються, буде ще сильнішим, ніж у розвинених країнах. Ймовірно, в найближчі роки падіння тиражів газет ще більше прискориться» [10].

Водночас на тлі цієї тенденції спостерігається стабільна динаміка значного приросту читачів інтернет-версій газет і журналів практично в усіх країнах. **Медіа-аудиторія нині віддає перевагу безкоштовним електронним джерелам інформації**.

З 2013 року другий в США за популярністю (після Time) щотижневий журнал Newsweek видається тільки в онлайновому форматі. Головний редактор Newsweek Т. Браун вважає, що в історії цього 80-річного видання настав той переломний момент, коли найбільш ефективним і продуктивним способом взаємодії з читачем є саме цифровий формат. 2012 року журнал зазнав $40 млн збитків через зниження продаж і рекламних надходжень. Водночас відвідуваність інтернет-сайту Newsweek зросла

на 70% до 15 млн унікальних відвідувачів на місяць. Тираж друкованої версії журналу в 2012 році становив 1,5 млн примірників.

Відмовившись від друкарських послуг, видавці журналу розраховують підвищити рентабельність видання, котре переживає фінансові труднощі з 2007 року.

Оновлене видання виходить під назвою Global Newsweek в єдиному англомовному варіанті і орієнтоване переважно на користувачів смартфонів — інтелектуальну аудиторію, котра бажає дізнаватися про світові події з високоякісних текстів. Їх можна переглядати в різних форматах на персональних комп'ютерах, планшетах, електронних книгах.

Згідно з дослідженням центру Pew Research, сьогодні 39% американців воліють дізнаватися про новини з цифрових джерел. Кількість користувачів смартфонів, які змінили тренд у видавничій індустрії, перевищило 1 млрд осіб. За твердженням Pew Research, обсяги продажу друкованої продукції в газетних кіосках за 6 місяців 2012 року впали на 9% у порівнянні з аналогічним періодом попереднього року.

Заміна Newsweek онлайновою версією відображає загальні тенденції в медіаіндустрії. Доходи від реклами в друкованих виданнях значною мірою знижуються через економічні проблеми. Крім того, друковані ЗМІ зазнають поразки від Інтернет-ресурсів, які публікують новини оперативніше й у великих обсягах. Раніше фінансовий журнал SmartMoney також повідомив про припинення випуску друкованої версії та свій ухід в онлайн [3].

З жовтня 2008 року бостонська Christian Science Monitor існує тільки в Інтернеті. В березні 2009 року одна з найстаріших ділових газет Seattle Post-Intelligencer, що була заснована 1863 року, також обрала для себе електронний формат. З 2009 року в Інтернет повністю пішов британський варіант журналу Maxim, що друкувався до того часу впродовж 14 років. Американський музичний журнал Blender також з 2009 року поширює власні публікації тільки на своєму сайті. Французьке видання La Tribune перейшло в електронний формат у січні 2012 року, намагаючись таким чином подолати фінансові труднощі. Однак для деяких друкованих ЗМІ перехід в онлайн виявився провальним. Недавній приклад такої невдачі — французька газета France Soir, що перейшла в онлайн-формат у грудні 2011 року. Пізніше було ухвалено рішення щодо її ліквідації [6].

Професор журналістики Північно-Східного університету в Бостоні Д. Кеннеді вважає, однак прогнози щодо неминучої загибелі поліграфічної періодики передчасними, адже вона, як і раніше, дає більше доходів від реклами, ніж інтернетний варіант. Власники Newsweek, на думку Д. Кеннеді, просто намагаються скоротити фінансові втрати, оскільки не можуть знайти адекватну бізнес-модель, незважаючи на прихід у журнал два роки тому відомого редактора Т. Браун. Тому вони й шукають порятунок у повному переході в цифровий формат. Однак видання з платною цифровою версією не дуже приваблюють рекламодавців, тому майбутнє таких видань є сумнівним.

Періодичні видання, які сьогодні вважаються успішними, як правило, мають і гармонійно поєднують два життєздатні компоненти — друкований і онлайновий. Приміром, добре йдуть справи в газеті Wall Street Journal. Успішною моделлю журналу можна назвати The Atlantic, що включає щомісячну друковану версію і безплатний веб-сайт, де й багато реклами.

Newsweek — не перший американський новинний журнал, який цілком переходить у цифровий формат. 2010 року аналогічний крок здійснив тижневик U.S. News & World Report. Водночас Р. Стенгел, шеф-редактор легендарного тижневика Time, заявив, що його видання зробить усе можливе, аби зберегти друкований варіант як ключовий елемент свого товарного знаку [1].

Подібні процеси спостерігаються й в Україні. 11 лютого 2013 року вийшов останній випуск газети «Известия в Украине». Її генеральний директор О. Боярчук пояснив це рішення тим, що світовий ринок преси не може вийти з тривалої кризи, і Україна — не виняток. Видавці доволі довго намагалися знайти формат, аби видання стало прибутковим, однак на бажані показники, констатував він, так і не вийшли [4].

Висновки. Інтернет як надзвичайно впливовий і найперспективніший ЗМК, як спосіб альтернативного спілкування відіграє ключову роль у формуванні сучасного інформаційного простору, фактично встановлює в суспільстві та світі загалом інформаційну владу нового типу — електронну.

Вплив Інтернету призвів до таких тенденцій розвитку інформаційно-комунікаційного середовища: 1) еволюція традиційної журналістики, її тотальна інтернетизація; 2) стрімка міграція в Інтернет великої частки медіа-аудиторії, що відбувається разом із переходом преси в онлайн; 3) періодичність поширення й споживання масової інформації змінилася безперервністю (перманентністю) інформаційних потоків у величезних обсягах; 4) на тлі падіння накладів друкованих ЗМІ практично в усіх країнах відзначається стабільна динаміка значного приросту аудиторії онлайн-версій

газет і журналів внаслідок спрощення доступу до Інтернету, поширення портативних цифрових пристроїв; 5) сучасна медіааудиторія віддає перевагу безкоштовним електронним джерелам інформації.

Безумовно, перспективними є подальші дослідження розвитку медіа-сфери у вищезазначених напрямках, що становить неабиякий науковий інтерес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Давыдов А.* Newsweek уходит в Интернет [Електронний ресурс] // Радио Свобода. — 2012. — 19 жовтня. — Режим доступу : http://www.svoboda.org/content/article/24744337.html

2. *Житарюк М.Г.* Соціокультурна модель журналістики: традиції і новаторство : монографія / М. Г. Житарюк. — Львів, 2008. — 416 с.

3. *Закиянов Д.* Журнал Newsweek уходит в онлайн [Електронний ресурс] // Экономические известия. — 2012. — 18 жовтня. — Режим доступу : http://world.eizvestia.com/full/zhurnal-newsweek-uhodit-v-onlajn

4. «Известия в Украине» останавливают выпуск газеты [Електронний ресурс] // «Известия в Украине». — 2013. — 11 лютого. — Режим доступу : http://www.izvestia.com.ua/ru/article/50573

5. *Кастельс М.* Информационное общество: Экономика, общество и культура [Електронний ресурс] / М. Кастельс ; пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. — М. : Гос. уАн-т Высш. шк. экономики, 2000. — 606 с. — Режим доступу : http://www.twirpx.com/file/63184/

6. *Кузнецова Е.* Newsweek уходит в онлайн [Електронний ресурс] // Коммерсантъ.ru. — 2012. — 26 июля. — Режим доступу : http://www.kommersant.ru/doc/1988259

7. *Куриленко О.* Майбутнє газет: Текст помер, хай живе Контент [Електронний ресурс] // Українська правда. — 2011. — 19 березня. — Режим доступу : http://www.pravda.com.ua/columns/2011/03/19/6022251/

8. *Мирошниченко А.* Вышла книга о смерти газет [Електронний ресурс] // Частный корреспондент. — 2011. — 14 февраля. — Режим доступу: http://www.chaskor.ru/article/kogda_umrut_gazety_22236

9. *Мирошниченко А.* Когда же умрут газеты — I. Ускорители смерти // Slon. — 2010. — 26 березня. — Режим доступу : http://slon.ru/future/kogda_zhe_umrut_gazety_i_uskoriteli_smerti-341714.xhtml

10. Тиражі газет падають по всьому світу, а не тільки в розвинених країнах [Електронний ресурс] // Gard Land. — Режим доступу : http://cardland.com.ua/home/929-2011-02-17-151643.html

11. Украина опустилась в рейтинге свободы прессы, — Freedom House [Електронний ресурс] // Zn.ua. — 2012. — 1 травня. — Режим доступу : http://zn.ua/SOCIETY/ukraina_opustilas_v_reytinge_svobody_pressy,_-_freedom_house.html

Розділ VIII
ЖУРНАЛІСТИКА

РЕЛЯЦІЯ «ФЕМІННІСТЬ-МАСКУЛІННІСТЬ» У РЕАЛІТІ-ШОУ «ХОЛОСТЯК»

Елліна Циховська, доктор філологічних наук,
професор кафедри журналістики Інституту міжнародних відносин
Національного авіаційного університету
УДК 007 : 304 : 001

У статті розглядається функціонування реляції «фемінність-маскулінність» на прикладі української версії американського реаліті-шоу «Холостяк». Автор приділяє увагу психологічній складовій, що лежить в основі телепроекту.

Ключові слова: реаліті-шоу, агон, синдром Попелюшки, маніпуляція, реляція «фемінність-маскулінність», неофемінізм, інший значущий, холостяк, антиципація, заманлива премія, аніма/анімус.

В статье рассматривается функционирование реляции «феминность-маскулинность» на примере украинской версии американского реалити-шоу «Холостяк». Автор уделяет внимание психологической составляющей, лежащей в основе телепроекта.

Ключевые слова: реалити-шоу, агон, синдром Золушки, манипуляция, реляция «феминность-маскулинность», неофеминизм, другой значимый, холостяк, антиципация, заманчивая премия, анима/анимус.

The article deals with a functioning of correlation «masculinity-femininity» on example of the Ukrainian version of American reality show «The Bachelor.» The author pay attention to the psychological component that lays in the basis of TV show.

Key words: reality show, agon, Cinderella's syndrome, manipulation, correlation «masculinity-femininity», neofeminism, Other notable, bachelor, anticipation, tempting prize, anima/animus.

Популярність реаліті-шоу останнім часом сприяла появі чисельних фундаментальних досліджень з цього тележурналістського жанру, серед яких розглядалися такі аспекти, як реаліті-шоу в соціокультурному просторі масової культури авторства С. Жукова, реаліті-шоу на сучасному російському телебаченні Є. Гуцала, реаліті-шоу в контексті сучасного телебачення С. Уразової, спілкування в малій соціальній групі Н. Щитової тощо. Проте дослідження реляції «фемінність-маскулінність» на психологічній основі реаліті-шоу «Холостяк» не було в центрі уваги дослідників, що й зумовило актуальність статті.

Сьогодні поширенню сфери нашої повсякденної комунікації сприяють все нові й нові її засоби та технології — інтернет, телебачення, преса, через які чужий час і простір втручається або накладається на наш власний. Телебачення як найбільш упливовий сегмент медіапростору представляє найкращу перспективу для налаштування комунікації за допомогою синестезії, що налагоджує

© Е. Циховська, 2013

контакт між інформацією та аудиторією, а також повністю задовольняє горизонт очікування кожного глядача до епатажу, несподіванки, а якщо говорити про реаліті-шоу, задовольняє дух змагання, гри, азарту, виклику тощо. Як пише В. Прозоров, «вміло побудовані телепередачі з участю аналітиків, репортерів (з місця подій), шоуменів — аналоги драм, трагедій, комедій, фарсів, водевілів. Глядацька співучасть (як у драмі, продемонстрованій на сцені, — абсолютно необхідна складова більшості теледіалогів)» [8; 199–200].

Жанр «живого шоу», або реаліті-шоу, є нині одним із найперспективніших телевізійних жанрів, моделюючи в собі різні елементи гри в реальність: гри-талану, гри-змагання, гри-симуляції, гри-розіграшу [6]. Балансуючи на маргінесі між категоріями «низькими» й «високими» в суперечності характеристик як треш-телебачення або як сучасний варіант народної сміхової культури, реаліті-шоу паразитують на людських бажаннях, первісних інстинктах та мріях.

На відміну від реаліті-шоу «Зважені та щасливі», «Дім-2», «Міняю жінку» тощо, що відповідають визначенню реаліті-шоу як «шоу *життєвого світу* (Г. Гуссерль), повсякденності, яка масштабується, препарується, проявляється, як у мистецтві фотореалізму, укрупнена, трансформована за допомогою об'єктива» [10], романтичні реаліті-шоу, зокрема проект «Холостяк», не зовсім відповідають наведеним вище рисам, оскільки роблять ставку не на фіксації потворностей повсякденності, а на створенні альтернативної реальності, хоча загалом будь-яке реаліті-шоу і є віртуальною реальністю.

Такі живі шоу, як «Весілля за 48 годин», «Хочу заміж», «Зніміть це негайно», «Фабрика краси», «Метаморфози», «Царівна-лебідь», «Побачення наосліп», «Давай одружимося», за визначенням Е. Шестакової, «актуалізують повноту приватного, навіть інтимного життя людини, яка вирішила змінити свою психіку, світовідчуття, тілесність, здобути щастя, стабільність в особистому житті. Головними героями подібного роду реаліті-шоу є Я, Любов, Віра, Терпіння і Терплячість, Такт, Чоловік, Жінка, Родина, Традиція» [10].

Романтичне реаліті-шоу засноване переважно на виробництві казковості, через що за ними закріпився певний сегмент аудиторії, а саме: романтичним реаліті-шоу віддає перевагу фемінна стать, яка, до речі, відзначає увагою й ток-шоу. Останні конституюються «фемінним» дискурсом, оскільки сфокусовані переважно на сексуальності та сімейних стосунках, почуттях, сповіді та особистому досвіді [3, с. 83].

Проект телеканалу СТБ «Холостяк» як українська версія американського шоу «The Bachelor», дебют якого відбувся у 2002 році, живить синдром Попелюшки. Він культивує традиційні мрії кожної дівчини про лотерею з джекпотом ціною в Принца. Стереотип Принца, або його аналог в умовах сучасного суспільства, — відома особа/зірка таблоїдів, приваблює жіночу половину населення в проекті «Холостяк» тим, що кожна є потенційною Попелюшкою, на яку протягом ряду ефірів Принц приміряє черевик у різних ситуаціях, спроектованих продюсерською групою проекту. У побудові реаліті-шоу використовуються типові риси ідеалістичного античного роману, який включає випробування, що постають перед закоханими на шляху до щастя, і, власне кажучи, обов'язковий хеппі-енд.

Створення образу на продаж, а «імітація реального «за склом» являє собою лише систему знаків, що є товаром» [6, с. 476], здійснюється за рахунок залучення засад драматургійного мистецтва, пропаганди набору так званих «вічних цінностей», навичок іміджмейкерів і, звичайно, психологічної бази. «Сучасне тіло — або предмет інформаційно-біотехнічного розшифрування і трансформації, або предмет торгівлі та знаряддя професійної кар'єри...» [12, с. 12]. І холостяк — головна ставка в цій грі — являє собою тіло на продаж, яке за допомогою маніпуляцій вправних спеціалістів стає засобом здобуття рейтингу для телешоу.

Маркетингові маніпуляції зі створення іміджу «головного холостяка країни», як його найчастіше рекламують, спричиняють одну з головних властивостей реаліті жанру — його двоскладність, що «дозволяє шоу, відзнятому в цьому телевізійному жанрі, не тільки відображати реальність, а й самим провокувати певні зміни в реальності: залежати від соціуму, але й впливати на нього» [4, с. 10]. Особистість холостяка стає не тільки відображенням і втіленням епохальних аксіологічних цінностей, а й еталоном сучасного чоловіка.

Причини й мета, за яких більшість учасниць шоу приходить здобувати кохання холостяка, не завжди зумовлені синдромом Попелюшки, бажанням знайти своє кохання чи вийти заміж, але з перебігом подій вони найчастіше піддаються впливові маніпулятивних технологій телебачення, стають мимовільними жертвами піар-ходів сценаристів телешоу і справді закохуються в головного героя, оскільки тут спрацьовують ряд певних чинників:

1) дух гри, принцип змагання за одного чоловіка. Про це Ж. Бодрійяр у «Фатальних стратегіях» пише: «Усі ми гравці. Себто найдужче ми прагнемо періодичного руйнування раціональних послі-

довностей [...], і бодай на короткий час запровадження іншого, небувалого устрою, грандіозної ескалації подій, надзвичайного [...] наступництва найменших деталей, коли враження таке, наче речі [...] зненацька виявляються не підпорядковані випадкові, а спонтанно зближуються і конкурують [...]. Це нам подобається. Це справжні наші події...» [2, с. 154];

2) обмежений комунікаційний простір: зазвичай під час зйомок проекту учасники живуть у певному штучному середовищі без фізичних контактів зі звичним своїм контингентом;

3) «масовидні явища» [9], які зумовлені схожістю психічних станів, настроїв у межах однієї групи. Одна ідея, а в цій ситуації — мета впливає на групу людей, замкнених в одному місці;

4) ідеалізація об'єкта агону (змагань) через: подачу образу головного героя з найкращих фізичних і моральних ракурсів; уніфікація всіх якостей і кількостей в одному образі чоловіка, якого учасниці бачать щодня. У романі «Смерть за склом» Б. Елтона продюсер шоу Джеральдіна Хеннесі так відгукується про нього: «Це, по суті, ілюзія, як усе телебачення. Як кіно. Передача створюється у монтажний спосіб. [...] Ми робимо телешоу. Люди в житті, як правило, нудні. Ми наділяємо їх цікавими рисами» [11, с. 48];

5) підбір творцями проекту винятково романтичних ситуацій і місць для героїв, вибір яких поставлений форматом реаліті-шоу, визначаючись горизонтом очікування поставленої тематики. Роль події, як такої, у шоу влучно демонструє думка Ж. Бодрійяра: «Раніше призначення події полягало в тому, щоб відбутися, сьогодні — в тому, щоб бути відтвореною» [1, с. 62].

Тоді як у сучасному суспільстві відбуваються процеси неофемінізму, чоловік поступається першістю жінці, реляція «чоловік–жінка» виражена з боку жінки в надмірній самостійності, а з боку чоловіка — у мізогінії, що зазначає Ж. Ліповецький в «Ері порожнечі»: «під впливом неофемінізму значно погіршилися стосунки між чоловіком і жінкою [...]. Жінка з її сексуальними вимогами і неймовірною здатністю до багаторазового оргазму [...]стає в очах чоловіка загрозливим партнером, що лякає і викликає страждання» [7, с. 105-106]. І романтичне реаліті-шоу «Холостяк» є наочним реагуванням на сучасні тенденції, проголошуючи кінець андроцентричної системи цінностей, оскільки в проекті не жінка стає головною героїнею і не чоловік є мисливцем.

Романтичне реаліті-шоу «Холостяк» є вдалою стратегією піар-менеджерів, що побудували свою компанію на архаїчному взаємному тяжінні жіночого начала до чоловічого, або, за термінологією К.-Г. Юнґа, «аніми» до «анімусу» [9], маніпулюванні не тільки другорядними потребами людини з урахуванням прагнення до кохання, а й з натяком на первинні вісцерогенні потреби, які включають природні нужди в їжі, повітрі, запобіганні болю й що важливо — сексуальне задоволення.

Залучення «ананке» [9] (за З. Фройдом — реальна потреба), природної необхідності у потягу, у такого роду проектах завжди було і є гарантією успіху, оскільки віддзеркалює «інтро» кожної без винятку людини. Потяг як інстинктивне бажання рухатися до досягнення причини цього бажання, або хоча б у наближенні до дистанції споглядання об'єкта, несе як усвідомлену, так і неусвідомлену природу і є першорушієм будь-якої психічної дії, чим і користуються творці шоу, коли зіштовхують жіноче і чоловіче начала, стимулюючи їх різними діями і ситуаціями.

Прихід учасниць, як, власне, і самого головного героя, на телепроект зазвичай полімотивований, починаючи від синдрому Попелюшки (мрії про Принца), що жевріє в різних порціях у кожній жінці, закінчуючи бажанням «пропіаритися», зробити кар'єру за допомогою телебачення. Причому в основі мотивації лежать усвідомлені та неусвідомлені психічні фактори, і неусвідомлених мотивів значно більше, ніж усвідомлених. Виявляються вони впродовж проекту через неконтрольовані емоції і так звані «особисті смисли» [9].

Сам Холостяк з його діями, вчинками та продуманим іміджем постає в проекті «заманливою премією» [9], яка є передчуттям насолоди і передбачає, за З. Фройдом, насолоду з метою викликати з глибини людського психо ще більше насолоди залежно від індивідуальних антиципацій [9] героїв реаліті-шоу. А антиципації — очікування героїв — перебувають у прямій залежності та синонімічності від мотивів їх участі в шоу. Проте насправді антиципація, тобто здатність героїв певною мірою передбачати розвиток подій, зводиться нанівець у жанрі шоу, нехай навіть у поєднанні з поняттям «реаліті», оскільки режисура телепроекту накладає на кожну особу роль і певну стереотипну лінію поведінки залежно від виявленого характеру особистості, а в подальшому персонажу. Саме таким чином і формується горизонт очікування глядачів від спостереження дій та вчинків тієї чи іншої героїні проекту.

Реаліті-шоу характеризується двоплановістю, зумовленою специфікою жанру — балансує між показом дійсності та перебудовою дійсності, участь у ньому автоматично запускає механізм роздвоєності в поведінці людини, яка перебуває на маргінесі квазіреальності. Постійний супровід

камер тримає людину на межі себе-гравця та себе-справжньої, і справжність починає виходити назовні поступово, коли людина, не професійний актор, втомлюється постійно працювати на камеру. Можна говорити про вихід назовні справжньої habitus — сутності людини у раптових непередбачених ситуаціях, на які реаліті-шоу плідні, провокуючи переважно їх самі.

Протягом шоу учасниці проекту, позбавлені можливості спілкування з зовнішнім світом разом з його представниками чоловічої статі і маючи перед очима лише один об'єкт (Холостяка) як мету їх перебування в цьому середовищі, спілкуються з ним не в повсякденних обставинах, не в природних умовах, а в штучно і ретельно продуманих, обраних та зрежисованих ситуаціях, де Холостяк завжди має виграшний вигляд. Таким чином, учасниці не мають справу зі справжньою реальністю, а перебувають у підготовленій утопії, в якій лише ситуації, що стосуються їхньої власної поведінки, претендують на статус реальних. Це, по суті, є дискримінаційним, презентуючи подвійні стандарти, за яких головний герой — не той, за кого себе видає.

Штучне середовище проекту «Холостяк», побудоване на мимовільній ідеалізації героя учасницями, в результаті вище перерахованих причин лише один герой, замкнене середовище, грамотно спланований імідж героя номінує Холостяка на місце так званого «Іншого значущого» — поняття, введене дослідником Г. Салліваном [9] на позначення людини, що є авторитетом для певного суб'єкта спілкування та діяльності. Для учасниць шоу особистісна значимість головного героя зумовлена емоційною привабливістю Холостяка, його референтністю та інституціалізованою роллю.

У зв'язку з виключною значимістю Холостяка будь-які ситуації, дії, слова не відображають очікувань учасниць. Тому останні часто впадають у фрустрацію [9], переживаючи невдачу, через неможливість задоволення своїх бажань, перешкоди. Фрустратором [9], тобто причиною фрустрації, зазвичай бувають перемоги суперниць, непорозуміння з самим героєм, недостатня кількість індивідуальних побачень з Холостяком, що і призводить до роздратування, тривоги, розчарування, почуття провини і нарешті, відчаю.

Таким чином, можна стверджувати, що реаліті-шоу, зокрема реаліті-шоу «Холостяк», приваблює глядача передусім влаштуванням ситуацій, інтеракцією між людьми різних статей, у ході якої проявляється справжня сутність особистості, а також відбувається повернення до первісної реляції «фемінність-маскулінність». Двоплановість жанру реаліті-шоу, коли йдеться більше про перебудову дійсності, ніж про неї саму, безумовно є продуктом інтенції творців проекту, їх маніпуляцій з психологією учасників, а штучно створені умови квазіреальності переважно насправді стають реальністю. Визначення ролей жінки й чоловіка в проекті «Холостяк» є проявом та ілюстрацією сучасності, де можна говорити про зміну споконвічної моделі чоловіка як мисливця та жінки як впольованого об'єкта.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Бодрийяр Ж.* Прозрачность Зла / Жан Бодрийяр. — М. : Добросвет, 2000. — 258 с.
2. *Бодріяр Ж.* Фатальні стратегії: [пер. з франц.] / Жан Бодріяр. — Львів : Кальварія, 2010. — 192 с.
3. *Гриндстафф Л.* «Реальное телевидение» и политика социального контроля // Массовая культура: современные западные исследования: [пер. с англ. отв. ред. и предисл. В.В. Зверевой]. — М. : Фонд научных исследований «Прагматика культуры», 2005. — С. 76–87.
4. *Гуцал Е. А.* Реалити-шоу на современном российском телевидении : автореферат дис. на соискание научн. степ. канд. филологических наук : 10.01.10 / Евгений Александрович Гуцал. — Екатеринбург, 2008. — 18 с.
5. *Новикова А.А.* Игры современного телевидения как социокультурный феномен // Обсерватория культуры : журн.-обозр. — 2008. — № 1. — С. 41–47.
6. *Новикова В. Г.* Текст реалити-шоу в тексте романа Б. Элтона «Смерть за стеклом» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. — 2011. — № 6(2). — С. 474–478.
7. *Липовецки Ж.* Эра пустоты. Эссе о современном индивидуализме / Жиль Липовецки. — СПб : Владимир Даль, 2001. — 329 с.
8. *Прозоров В.В.* Власть современной журналистики, или СМИ наяву. — Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2004. — 240 с. — (Серия «Монографии»; вып.2).
9. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин [Электронный ресурс] / С.Ю. Головин. — Минск: Харвест, 1998. — Режим доступу : http: // www.koob.ru/golovin_s_u/slovar_prakticheskogo_psyhologa.
10. *Шестакова Э.* Проблема реальности в реальном шоу [Электронный ресурс] / Элеонора Шестакова // Relga. — №1 [219] 01.01.2011. — Режим доступа : http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2822&level1=main&level2=articles
11. *Элтон Б.* Смерть за стеклом [пер. А. Соколова] / Бен Элтон. — М. : Иностранка, 2008. — 447 с.
12. *Эпштейн М.Н.* Философия тела / Эпштейн Михаил Наумович // Эпштейн М.Н. Философия тела. Тульчинский Г.Л. Тело свободы. — СПб : Алетейя, 2006. — С. 9–195. — (Серия «Тела мысли»).

ПРЕСА КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ (1874—1921 РР.): ТИПОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Роман Базака, аспірант
УДК 070+930.2(477.65) «19»/ «20»

У статті розглядаються історичні передумови формування преси Кіровоградщини. Досліджуються соціокультурні та масовокомунікаційні фактори, що вплинули на типологічну диференціацію преси.

Ключові слова: преса, типологія, видавець, публіцистика.

В статье рассматриваются исторические предпосылки формирования прессы Кировоградщины. Исследуются социокультурные и массовокоммуникационные факторы, повлиявшие на типологическую дифференциацию прессы.

Ключевые слова: пресса, типология, издатель, публіцистика

In this article we review the historical the preconditions of forming press in Kirovograd and study the sociocultural and mass communicational factors that influenced the formation of the typological system of the press.

Key words: newspapers, typology, publisher and journalism

У контексті дослідження масових комунікацій важливим є вивчення історії журналістики. Саме преса як основний засіб комунікації стали фундаментом сучасної технологічно розвиненої та типологічно розгалуженої системи масової інформації.

Помітне місце на карті української журналістики займає Кіровоградщина як географічний центр України, що безпосередньо впливає на культурний, економічний та політичний поступ держави, але, на жаль, це місце залишається білою плямою.

В українському журналістикознавстві є багато спроб вивчення історії преси різних регіонів, зокрема періодика Західної України стала об'єктом аналізу М. Романюка, М. Галушко, С. Костя, Л. Сніцарчук та інших; преса Києва досліджена в працях А. Волобуєвої, Н. Сидоренко, О. Школьної; пресу Запорізької області досліджували Т. Хітрова, М. Дяченко, І. Бондаренко, щороку з'являється низка історикожурналістських праць, присвячених окремим регіонам України.

Кіровоградську пресу досліджували такі історики і краєзнавці, як В. Босько, П. Кизименко, Л. Куценко, але в їхніх розвідках преса постає лише як джерело історичної інформації, не заслуговуючи на місце самостійного об'єкта дослідження. Безпосередньо пресу як продукт журналістської діяльності досліджував В. Бондар, однак комплексного аналізу та розробленої типологічної системи преси Кіровоградщини на сьогодні не існує.

Мета статті полягає в дослідженні типологічної системи преси Кіровоградщини та вивченні чинників, що вплинули на її формування.

Перше періодичне видання Кіровоградської області з'являється у 1874 р. в повітовому місті Єлисаветград, яке в 1924 р. було перейменоване в Зинов'євськ, а в 1934 р. — в Кіровоград. Для поліпшення господарювання в краї з рішення Президії Верховної Ради СРСР в січні 1939 р. створюють Кіровоградську область [2, с. 52].

У середині XIX ст. Єлисаветград був доволі великим містом, у ньому проживало 90 тис. чоловік, що лише удвічі менше, ніж у Харкові. У місті налічувалося близько 60 фабрик і заводів, ряд майстерень, 11 млинів, 14 друкарень, постійно проводилися ярмарки, місто славилося торгівлею на всю імперію, сільськогосподарські продукти вивозилися у Київ, Варшаву, в Прибалтику, на Кавказ, у далекий закордон. У місті сформувалася торгово-промислова еліта. «1920 р. український учений І. Вологодцев, вивчаючи перепис 1897 р., зарахував місто Єлисаветград до першої економічної групи — фабрично-заводської» [5, с. 175].

© Р. Базака, 2013

Розширення кордонів Російської імперії на південь призвело до потреби зв'язку далеких провінцій із центром, так у 1855 р. була запущена перша телеграфна станція Москва — Київ — Кременчук — Елисаветград — Миколаїв.

У другій половині XIX ст. у місті стрімко формуються інтелектуальні сили. В Єлисаветград з Бобринця переїздить Іван Тобілевич, Марко Кропивницький та інші.

В кінці XIX ст.. в Єлисаветграді потужно працює мережа початкової та середньої освіти: Єлисаветградська чоловіча гімназія, в якій навчався письменник, політик, голова Директорії Володимир Винниченко, та жіночі гімназії, Єлисаветградське жіноче семикласне училище, Єлисаветградське кавалерійське училище, Єлисаветградське реальне земське училище. Саме останнє по праву вважається найкращим навчальним закладом краю. «Тут навчалися відомі своїм талантом архітектор Яків Паученко, інженер, батько Нобелівського лауреата Ігоря Тамма — Євген Тамм, письменники Юрій Яновський, Євген Маланюк, театральні діячі Микола Садовський, Панас Саксаганський, Олександр Тарковський» [6]. З 1875 по 1881 р. тут навчався майбутній меценат, публіцист, громадсько-політичний діяч Євген Чикаленко.

Очолював заклад Михайло Завадський, провідний педагог, реформатор освіти, сенатор. В той час Михайло Ромулович вів активну педагогічну діяльність та поширював новітні педагогічні думки, друкувався в багатьох часописах, присвячених цій тематиці, вів активне листування з провідними педагогами, зокрема зі Львом Толстим.

Єлисаветград почесно вважається колискою українського театру, саме тут сходили до мистецького олімпу Іван Тобілевич, Марко Кропивницький, Марія Заньковецька, Панас Саксаганський. Зачаровані мистецтвом Мельпомени єлисаветградці вдома, в школах, на заводах та фабриках почали створювати невеличкі драматичні гуртки. Один із таких на машинобудівельному заводі братів Ельворті переріс в аматорський театр, саме в цьому театрі починав свою кар'єру відомий український актор і режисер Гнат Юра. Єлисаветград дав Україні дві акторські родини: Тобілевичів та Юрів.

Помітне місце в розвитку Кіровоградщини належить єврейській громаді. Відразу після заснування фортеці святої Єлисавети у краї почали селитися євреї. Кількість євреїв у місті постійно зростала, за результатами перепису 1859 р. кількість євреїв у місті нараховувала 2323 особи, що становило третину міста. Основним заняттям їх була торгівля і промисловість. Євреї відіграли помітну роль у соціально-економічному та культурному житті міста, залишивши в історії імена композитора Ю. Мейтуса, Я. Гордіна, лікаря Н. Ширмана, письменників І. Шкловського та А. Шполянського, фізика і хіміка Д. Талмуда та інших.

Революційні події в лютому 1917 р., згодом падіння монархії спричинили нові демократичні перетворення у краї. «21 березня 1917 р. відбулися перші збори українських громад краю, які підтримали створення революційних органів влади. 9 квітня 1917 р. відновлюється відділення української культурно-просвітницької організації «Просвіта». Один із її найвидатніших діячів М. Улезко починає читати лекції українською мовою, що викликає неабиякий ажіотаж у місті» [4, с. 161]. Об'єднання організовувало громадські читання, відкривало бібліотеки та читальні, в яких збиралися книги, українські газети та журнали. В 1918 р. в Єлисаветграді працював та вів активну пропагандистську діяльність орган Конфедерації анархістських організацій України «Набат».

Влітку 1919 р. війська А. Денікіна зайняли Єлисаветград, витіснивши з міста більшовиків. Встановлюючи меншовицький лад, білогвардійці розпочали нову хвилю єврейських погромів та реквізицій.

«Улітку та восени 1920 р. продовжувалося збройне протистояння між повстанськими загонами та більшовицькими військами, яке завершилось придушенням національно-визвольного руху. У краї було остаточно встановлено радянську владу» [4, с. 175].

Розглянуті історичні передумови спонукали до виникнення розгалуженої системи періодичних видань, що мала свої особливості. Основними типоформувальними ознаками стали: видавець (засновник), тематика видання та читацька аудиторія.

За видавцем преса поділялася на офіційну (видання, засновані органами державного управління) та приватну (преса громадських, наукових, фахових товариств та політичних партій).

Розподіл видань за тематичним спрямуванням поділяє пресу на громадсько-політичну, літературно-мистецьку, молодіжну (учнівську) та спеціалізовану (педагогічні, медичні, сільськогосподарські часописи).

Класифікуючи пресу за читацькою аудиторією, виокремлюємо видання, орієнтовані на масового читача (газети громадсько-політичного спрямування) та видання, призначені для вузького кола читачів (збірники праць громадських товариств та об'єднань, що мали індивідуальну структуру та особливі інтереси).

Так, офіційна преса Кіровоградщини була представлена першою в Єлисаветграді газетою, виданою органом міського управління, — «Елисаветградский городской листок», що вийшла в 1874 р. Видання мало дві сторінки, на яких містилися новини та повідомлення місцевої влади. У регулярному друці видання проіснувало два роки. Редагував газету міський голова С. Турчанов. Наступне офіційне видання з'являється у 1892 р. — «Ведомости Елисаветградского городского общественного управления», головним редактором був міський голова О. Пашутін, іноді газету редагував його заступник С. Рутковський. Видання виходило до 1905 р.

Серед офіційної преси варто зазначити видання Олександрійського повіту «Известия Александрийского Уездного Земства», що виходило щодня з 1909 по 1916 р. Видавала газету Олександрійська земська управа під редакцією С. Піщевича.

Перша приватна газета «Елисаветградский вестник» з'являється в місті в 1874 р., вона виходила майже вісімнадцять років. Редагував видання Михайло Каєтанович Хороманський. Існують твердження, що на редакційну політику видання здійснив великий вплив Сергій Шелухін (який з 1889 р. вступив на службу до Єлисаветграда), підтримуючи перехід газети на українофільські позиції. «Елисаветградский вестник» мав досить потужний інтелектуальний потенціал, у ньому друкувалися науковці В. Ястребов, М. Марков, громадський діяч та чиновник С. Шелухін, листи та театральна критика І. Карпенко-Карого.

Наступною стала газета «Голос Юга», перший номер вийшов 1904 р., вона проіснувала з невеликим перервами до 1919 р. Редактори часопису постійно змінювалися (А. Селевін, Д. Горшков, М. Курдюмов, Г. Бернадінер, І. Рохович), першим видавцем був А. Селевін, а з 1905 р. і до закриття видавав газету Д. Горшков, активний очільник різних громадських рухів. Основний тематичний зміст складали матеріали економічної, політичної тематики, четверту частину видання займали твори літературно-мистецького напряму. На відміну від своїх попередників, видання розширило жанрові межі. Маючи кореспондентів у багатьох містах імперії та в усіх населених пунктах сучасної Кіровоградської області, отримуючи інформацію від телеграфних агентств, видання друкувало новини майже з усього світу. У зв'язку з воєнним положенням 1906 р. видання було призупинено, протягом року «Голос Юга» замінив ряд газет: «Южный голос», «Новая волна», «Вестник свободы», «Южные отголоски», «Южные отклики», в 1907 р. видання «Голоса Юга» відновилося. Серед дописувачів були відомі уродженці Єлисаветграда: російський публіцист, критик, прозаїк, перекладач Ісаак Вульфович Шкловський (псевдонім Діонео) та поет, сатирик Амінад Петрович Шполянський (псевдонім Дон Амінадо), іноді публікувалися листи Гната Юри про проблеми театру, зокрема про постановки українською мовою.

У січні 1920 р. видання було припинено за рішенням Єлисаветградського Військово-революційного комітету.

Протягом 1906–1916 рр. з'являлася низка громадсько-політичних, видань: «Елисаветградские новости», «Вестник свободы», «Новая волна», «Новая Россия», «Новороссийский курьер», «Новости Елисаветграда», «Новости провинции», «Новости Юга», «Русские новости», «Южные новости», «Южные отголоски», «Южный голос», «Голос жизни», «Южные отклики», «Голос народа», «Жизнь Юга», «Наша неделя», «Южный листок», «Российский край», «Елисаветградский листок», «Елисаветградский телеграф», «Елисаветградские новости», «Елисаветградский вестник», «Елисаветградские отголоски», «Елисаветградский день» та інші.

Згодом у місті з'являється літературно-мистецька преса. Так, у 1912 р. вийшов перший номер газети «Бюлетень театра и музики», видавав газету І. Ліндер, редагував А. Гайсинський. У 1913 р. з'являється видання «Музыкально-литературный вестник», перший номер якого вийшов 28 грудня. Редактором був М. Портной, номери мали різний обсяг (від 4 до 12 сторінок).

Помітне місце в системі преси краю займали учнівські видання. В 1917 р. в місті був створений Загальноучнівський клуб, до складу якого входили представники всіх гімназій міста. На одному із його зібрань було вирішено видавати учнівську газету «Ученический вестник», перший номер газети побачив світ у квітні 1917 року. Вир революційних подій значно вплинув на зміст видання. На сторінках газети учні розмірковували про своє місце у революції, про те, що вони можуть зробити для побудови кращого майбутнього, закликали всіх об'єднуватися навколо Учнівського клубу з метою самоосвіти та саморозвитку, задля побудови майбутньої демократичної країни. Автори газети поділяли погляди російських соціал-демократичних партій.

Преса національних меншин у Єлисаветграді була представлена єврейськими виданнями. В 1906 р. єврейська спілка Єлисаветграда починає видавати щотижневий політико-економічний та літературний журнал «Неделя русского еврея», перший номер якого вийшов 18 червня. Редактором та

видавцем був М. Гольденберг, журнал містив 16 сторінок, вийшло загалом чотири номера видання. Наступним виданням євреїв міста стала газета «Новый Израиль», орган єлисаветградського єврейського загальноучнівського клубу, що видавався в 1917 р. Видання висвітлювало суспільно-політичне життя міста та місце євреїв у ньому, відстоювало соціальні, громадянські та політичні права однієї з провідних нацменшин у державі.

Серед спеціалізованої преси Єлисаветграда варто зазначити журнал педагогічної тематики «Педагогический Вестник», який видавав з 1881 по 1883 р. М. Завадський, директор Єлисаветградського реального земського училища. Найбільш активні дописувачі — викладачі училища М. Марков та знаний на той час в усій імперії історик, етнограф, фольклорист, археолог В. Ястребов. Друкувалися й учителі з інших шкіл України та Росії. Головні розділи часопису: «Школа в Росії», «Народна Школа», «Школа за кордоном, «Відгуки про книги й часописи», «Оголошення». Часопис розповсюджувався в Єлисаветграді, Одесі та Санкт-Петербурзі. Видавець планував створити часопис із метою об'єднання педагогів різних шкіл в одну систему, про що свідчить його звернення до міністра народної освіти друкувати своє видання. «Педагогический Вестник» дійсно став сполучною ланкою між учителями, вкарбувавшись в історію педагогіки та журналістики [7, с. 34–40].

Ще одним спеціалізованим педагогічним виданням став журнал «Волшебный фонарь», перший номер якого з'явився в 1899 році та виходив чотири рази на рік, з 1902 р. — двічі на рік. Редагував та видавав часопис Н. Пашковський. Журнал був присвячений питанням установлення та проведення народних читань, організації освітніх читань для учнів та наукових презентацій. Обсяг видання та періодичність виходу постійно змінювалися. З 1902 по 1904 р. з журналом виходить додаток, на сторінках якого розміщували матеріали Н. Пашковського, присвячені введенню новітніх методів та технологій у процес навчання. В 1907 р. вийшов останній ненумерований номер журналу.

Унікальне місце в системі друкованих видань Єлисаветграда посідав журнал, присвячений агрономії та сільському господарству, — «Известия Елисаветградского общества сельского хозяйства», що видавало товариство сільського господарства. Видання з'явилося в 1900 р., і з невеликими перервами виходило до 1914 р. Спочатку журнал виходив двічі на місяць, а з 1907 р. — раз на місяць, кількість сторінок сягала від 220 до 590 у рік. Протягом існування журналу його редагували: Я. Ерделі — завідувач товариства, Р. Пржишиховський, К. Яржомбковский, останнім редактором видання був громадський діяч, головний агроном Єлисаветградського повіту Юрій Тобілевич, товариш І. Франка та син І. Карпенка-Карого.

Серед спеціалізованої преси варто відзначити видання Єлисаветградського відділу Російського товариства охорони народного здоров'я, що видавало журнал «Труды Елисаветградского отдела Русского общества охранения народного здравия», журнал виходив з 1897 по 1901 рік, обсягом від 62 до 70 сторінок.

У 1909 р. в місті з'являється перша легальна профспілкова газета «Труд».Її шпальти були присвячені професійним потребам робітників. Оформлення газети відповідало журнальному виданню: малий формат, вісім, а часом десять сторінок, на першій шпальті подавався зміст номера. Газета закликала до об'єднання в профспілки, створення кас взаємодопомоги, висвітлювала проблеми жіночої праці. На сторінках розміщувалися матеріали артільного батька Єлисаветграда М. Левитського із закликом до об'єднання в трудові артілі. У виданні друкувалися і сатиричні матеріали, переважно фейлетони, основна тематика яких — висміювання роботодавців, власників заводів та фабрик, у матеріалах чітко прослідковуються симпатії до політики соціалізму. Газета виходила до 1911 р. За роки її існування змінилося декілька видавців-редакторів: С. Сосіс, С. Крамаренко, К. Константінов, Ш. Житомирський, останнім редактором був Л. Гімельфарб, видавцем О. Поклонська.

Серед багатопартійної преси, що зародилася у 1917 р. і стрімко розвивалася в Єлисаветграді, основний масив складали видання партій російського соціалістичного крила: «Вестник Свободы», «Власть Народа», «Известия Елисаветградского крестьянского союза», Социал-демократ», «Социалдемократ»; в 1918 році з'являються: «Друг народа», «Известия Елисаветградского совета рабочих и солдатских депутатов», «Известия Елисаветградского пролетариата», «Трудовая жизнь», «Наша жизнь», в 1919 р. з'явилися: «Революционер-республиканец» та «Народ и армия».

Перша в місті україномовна газета «Новий шлях» побачила світ на початку квітня 1918 р. Редагував видання О. Семененко. Наступним україномовним виданням стала газета «Наша Хата», яка вийшла у грудні 1918 р. Видавав газету Єлисаветградський Кредитовий Союз Кооперативів, редактором був Т. Біланенко, газета виходила в друкарні УНР в Єлисаветграді. Видання підтримувало політику Центральної ради, на шпальтах приділялася увага проблемам української державності, життя селян, робітників та інтелігенції. Одним із відомих дописувачів був Сергій Шелухін.

Помітне місце в системі преси Кіровоградщини займали військові видання Конфедерації анархістських організацій України «Набат». Першим виданням анархістів стала газета «Набат», яка виходила з грудня 1918 р. Наступним їхнім виданням стала газета «Вольний голос», перший номер якої вийшов 19 лютого 1919 р. У виданнях висвітлювалися гострі політичні та соціальні питання, новини з фронту. Автори використовували багатство публіцистичних прийомів, критикуючи всіх політичних опонентів.

У період влади денікінських військ у Єлисаветграді меншовики видавали свою газету «Война и Мир», перший номер вийшов 22 серпня та з'являвся двічі на тиждень (редагував газету Н. Любенський). У номерах видання подавалися новини, гострі політичні питання, велася імперська проросійська пропаганда.

Одну з домінуючих позицій у системі друкованих засобів масової інформації Єлисаветграда займала преса більшовиків. Ще в кінці XIX ст.. комуністичні осередки поширювали листівки зі своєю агітацією. З 1917 по 1919 р. деякі видання соціалістичного спрямування частково поділяли політику більшовиків, висвітлюючи їх діяльність на шпальтах своїх видань, зокрема газета «Известия Елисаветградского совета рабочих и солдатских депутатов», але іноді видання критикувало діяльність більшовиків та особисто В. Леніна. В 1919 р. вийшла в Єлисаветграді комуністична газета «Більшовик». Відтак преса стала однопартійною. В 1920 р. в місті з'явилася партійна преса: «Известия Елисаветградского Революционного Комитета, «Известия Елисаветградского уисполкома и уездкома КП/Б/У», «Стенная газета Югроста», «Труд», «Боротьба», «Югроста», «Укрроста», «Червоне село», «Месячник «Красного права», в 1921 р. вийшла газета «Плуг и молот», «Робітник і селянин», газета інструкторського агітпоїзду Голови ЦВК України тов. Петровського. В цьому ж році комуністична преса з'явилася в інших містах краю, так вийшла газета «Красный телеграф» (стінна газета РАТАУ), «Серп і молот», молодіжна газета «Клич юного коммунара» (м. Олександрія) та газета «УКРОСТА» Знаменського районного відділу у Знаменці.

Отже, типоформувальними факторами системи періодичної преси Кіровоградщини 1874–1921 рр. стали: видавець (приватна особа чи орган державного управління, громадські, наукові та фахові товариства чи партії); читацька аудиторія та мета, що формувала направленість, редакційну політику та завдання видань.

Розвиваючись протягом декількох десятиліть, преса Кіровоградщини сформувала складноорганізовану цілісність, яка під впливом соціальних, економічних, культурних та політичних факторів зазнавала деяких типологічних змін, але залишалася потужною функціонуючою системою періодики. Кожна типологічна одиниця відігравала свою самобутню роль та виконувала поставлені завдання. Здебільшого преса об'єднувалася в типологічні групи, а спеціалізовані видання так і залишалися поодинокими, доповнюючи систему ЗМІ. Відображаючи всі сфери життя та господарювання в краї, преса стала унікальним значущим та самобутнім соціокультурним явищем.

Безперечно, ідейно-політичні дискусії на сторінках преси відіграли значну роль у формуванні громадської думки та вплинули на хід національно-визвольних змагань, то ж цей напрям вважаємо перспективним для подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Боєько В.* Визначні постаті Степової Еллади / Боєько В. М. — Кіровоград : Видавничій центр «Інформаційна мережа», 2004. — 377 с. — (частина 1).

2. Історія міст і сіл Української РСР. Кіровоградська область. — К. : Головна редакція УРЕ АН УРСР, 1972. — 816 с.

3. *Кизименко П.* Пам'ять степів. Історичні нариси з минулого Кіровоградщини / П.М. Кизименко — Кіровоград : Поліграфічно-видавничій центр «Мавік», 2003. — 246 с.; 31 л. іл.

4. Кіровоградщина. Історія рідного краю [Текст] : навч. посіб. : [для загальноосвіт. навч. закл. Кіровогр. обл.] ; / за ред.: І. А. Козир. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. — 304 с.: іл.

5. *Крижанівський В.* З історії Єлисаветградської преси («Елисаветградский вестник» 1876–1894 роки) / В. Крижанівський // Вежа. — 2012. — № 29. — С. 175–174.

6. *Пасічник Л.* Меценат, фундатор державності Євген Чикаленко (до 20-річчя Незалежності України) [Електронний ресурс] / Л. Пасічник. — 2011. — Режим доступу : http://dakiro.kr-admin.gov.ua/zmi/2011-r7.php

7. *Чернишенко І.* Михайло Завадський — педагог, громадянин, сенатор [Текст] / І. Чернишенко. — [Вид. 2-е]. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2011. –132 с. : іл. (Серія: «Єлисаветградське коло»).

Розділ IX
РЕКЛАМА

РОЛЬ ПОЛІТИЧНОЇ РЕКЛАМИ У ВИБОРЧИХ КАМПАНІЯХ

Валентина Бабіна, аспірантка кафедри політичних наук
Державного закладу «Південноукраїнський національний
педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського»
УДК: 321. 107

У статті аналізується політична реклама та її роль у виборчих кампаніях. Визначено, що політична реклама посідає важливе місце у структурі виборчої кампанії кандидата або партії, сприяє раціональному вибору громадян. Це пояснюється такими особливостями реклами, як спрямованість на визначену аудиторію, широта охоплення, цільове призначення.

Ключові слова: політична реклама, виборчі технології, виборча кампанія, пропаганда, рекламна кампанія, політичні комунікації, мас-медіа.

В статье анализируется политическая реклама и ее роль в избирательных кампаниях. Определено, что политическая реклама занимает важное место в структуре избирательной кампании кандидата или партии, способствует рациональному выбору граждан. Это объясняется такими особенностями рекламы, как направленность на определенную аудиторию, широта охвата, целевое назначение.

Ключевые слова: политическая реклама, избирательные технологии, избирательная кампания, пропаганда, рекламная кампания, политические коммуникации, масс-медиа.

This article analyzes political advertising and its role in election campaigns. Determined that political advertising occupies an important place in the structure of the campaign of a candidate or party spryyachye rational choice. This is due to the following features of advertising as focus for a certain audience, scope, purpose.

Key words: political advertising and election technologies, campaign, propaganda, advertising campaign, political communication and mass media.

У сучасній українській політичній науці дедалі більшої актуальності набувають дослідження, присвячені динамічним процесам становлення та розвитку політичних технологій в цілому та політичній рекламі як засобу формування громадської думки у посткомуністичній політичній реальності зокрема.

На особливу увагу заслуговує проблема визначення місця та ролі політичної реклами у виборчих кампаніях. Висока теоретична та практична значимість теми статті обумовлена тим, що в умовах демократичної форми правління існує динамічний зв'язок та взаємозалежність між стратегіями рекламної кампанії та рівнем підтримки з боку громадян у виборчих кампаніях як регіонального, так і загальнонаціонального рівня.

Слід зауважити, що проблема визначення ролі політичної реклами у виборчих кампаніях потребує політологічного аналізу із зверненням до надбань філософської думки, соціологічної теорії, еко-

© В. Бабіна, 2013

номічної науки та правових досліджень, а джерелами маркетингового підходу до виборів виступають такі підходи, як теорія обміну (Дж. Хоманс та ін.) та теорія раціонального вибору (Д. Блек, К. Ероу, Дж. Бюкенен, М. Олсон та ін.).

Серед дослідників сутності рекламних технологій, їх застосування у політичній діяльності та характеристик політичної реклами як політичної технології слід відзначити таких авторів, як Г. Алмонд, Г. Ашин, В. Бебик, М. Варій, М. Головатий, А. Дейман, Е. Єгорова-Гантман, О. Зернецька, Л. Климанська, Г. Ласуел, С. Лісовський, Г. Почепцов, Р. Ривз, О. Соловйов, Ч. Фоєрстоун, С. Чемекова, І. Шовкун, Дж. Херманн, Д. Яковлев та ін.

Історично однією із перших комунікативних технологій стала пропаганда. Сам термін «Пропаганда» походить від назви однієї служби католицької церкви, обов'язком якої було поширення віри. З другої чверті XX століття термін «пропаганда» став загальнопоширеним, характеризуючи спроби тоталітарних режимів досягнути повного підпорядкування знання державній політиці. Пропаганда «спиралась на прагнення фашистів, нацистів та більшовиків здобути легітимність і сформувати соціальний контроль, подолавши міцно вкорінену культурну гегемонію попередніх режимів, але невдовзі її почали спрямовувати на населення інших країн, спровокувавши реакцію з боку індустріалізованих демократій. Наприкінці 1930-х років, коли наближалася війна, Британія заснувала своє власне міністерство, щоправда не пропаганди, а інформації, й сама його назва становила вправу з риторики. Це міністерство використовувало друковані засоби, радіо, фільми і усне слово, щоб подати в найкращому світлі державну політику і успіхи британської зброї (біла пропаганда), водночас принижуючи та подаючи викривлену інформацію про держави «осі» (чорна пропаганда)» [1, с. 562].

Протягом десятків років політична агітація під час виборчих кампаній розглядалась як «діяльність, що полягає у проханнях віддати голос і в з'ясуванні, де є прихильники» [1, с. 19].

Традиційно інформування виборців здійснювали агітатори — представники кандидата та партії, які ходили по вулицях «від будинку до будинку», «від дверей до дверей», а кульмінації агітаційний процес сягав у день виборів. Тоді агітація перетворювалась на «грюкання в двері», коли тих, хто попередньо пообіцяв проголосувати за ту або ту партію, переконують вийти і проголосувати за неї» [1, с. 19].

У сучасних політичних умовах успішний для індивідуальних (лідерів) та колективних (партії) політичних акторів результат виборчої кампанії залежить від їхньої взаємодії з виборцями.

На відміну від безпосередньої агітаційної взаємодії між політиками та суспільством, яка домінувала у минулому, сучасна політична взаємодія відбувається на великій дистанції, а імідж опосередковується діяльністю мас-медіа, специфічною системою комунікативних технологій, серед яких однією із основних виступає політична реклама.

У процесі формування суспільства постіндустріального типу зростає необхідність вироблення та реалізації відмінних від модерністських технологій керування масштабними соціальними, політичними, економічними подіями, в основі яких — інформаційні технології та процеси.

Ефективність рекламних політичних технологій в інформаційній сфері посилюється з розвитком мас-медіа, які можуть використовуватись як інструмент впливу на громадську думку у виборчих кампаніях.

У процесі політичного рекламування формується імідж індивідуальних та колективних акторів, який виступає як створений цілеспрямовано символічного образу, що формується в процесі політичної комунікації із використанням відповідних рекламних технологій, та поєднує у собі візуальний образ кандидата, політичну символіку та соціальні стереотипи, які існують у громадській думці.

При цьому необхідно враховувати, що виборець часто не розуміє справжньої «вартості політичного товару» (особистості лідера, кандидата у депутати, політичної партії) через недостатню інформацію, а тому раціональний вибір у ході виборчої кампанії виявляється майже недосяжним ідеалом. До факторів, які здатні підвищити раціональність політичного вибору, слід віднести якісний рекламний продукт.

У процесі демократизації взаємодії української влади та суспільства посилюється політична конкуренція, з'являються та набувають потужного політичного впливу альтернативні офіційним джерела інформації та нові канали політичної комунікації (зокрема, мережа Інтернет).

В умовах демократичного політичного режиму дедалі більше застосовуються технології, які ґрунтуються на уявленні про комунікативну природу політичної влади, що реалізується у виборах та інших інститутах представницької демократії, переважанні гуманітарної складової над інструментальною у політичному рекламуванні. Водночас, в авторитарних країнах посилюються тенденції централізації влади, вертикальної спрямованості інформаційних технологій («зверху — вниз»).

На заваді ефективній політичній комунікації у виборчий період стають також відсутність механізму «зворотного зв'язку» та нерозвиненість горизонтальної політичної комунікації, низький рівень інформатизації як країни в цілому, так і органів державної влади, відсутність у мас-медіа позиції, яка б репрезентувала не інтереси олігархічних груп та державних інститутів, а усього суспільства.

Саме у цих умовах основними вимогами до успішної виборчої кампанії стає організація ефективної взаємодії з громадськістю. Цей процес відбувається двома шляхами: безпосередньо й опосередковано. У сучасному світі переважають саме опосередковані комунікації, які реалізуються за допомогою мас-медіа. При цьому можна констатувати, що рекламні технології використовуються у тому числі з метою посилення політичної конфронтації, боротьби за повноваження, а у виборчих кампаніях переважає наголос на підкреслення недоліків конкурентів, паплюження їхнього іміджу.

Намагаючись вплинути на громадську думку, політичні актори вдаються до політичної реклами як маніпулятивної технології з метою прихованої дискредитації опонентів, а не агітації громадськості за власні політичні проекти.

Феномен політчиної реклами досліджується з різних теоретико-методологічних позицій. Кожний такий підхід характеризується неоднозначністю та неоднорідністю сприйняття вказаної категорії та великою кількістю визначень. Можна говорити про такі основні підходи до реклами та політичної реклами, як комунікативний, функціональний, матеріальний, галузевий, культурологічний.

За визначенням М. Головатого, політична реклама — це «форма комунікації; друковане, рукописне, усне, або графічне повідомлення про особу, політичну силу (партію, рух, групу), платформу, програму, ідею, що оплачується та виходить безпосередньо від самої зацікавленої особи (партії, руху, групи) чи її представника з метою зростання популярності, збільшення кількості прихильників, отримання голосів чи публічної підтримки. Політична реклама класифікується за спрямованістю на аудиторію, широтою охоплення аудиторії, каналами розповсюдження, цільовим призначенням. За характером політична реклама поділяється на інформативну, умовляючу, порівняльну, нагадувальну тощо. Жанри політичної реклами: інформаційний (замітка, інтерв'ю, репортаж), аналітичний (кореспонденція, стаття, огляд, рецензія, коментар), публіцистичний (замальовка, нарис)» [3, с. 636].

Однією з найважливіших умов побудови демократичного політичного режиму та формування політичної системи, побудованої на принципах представництва, верховенства права, балансі влади виступає реалізація права громадян на вільне волевиявлення та забезпечення усім політичним акторам умов рівної участі у виборах. У ході виборчих змагань актори прагнуть схилити громадську думку на свій бік та спрямувати перебіг подій у виборчій кампанії на власну користь.

У наукових візіях виділяють такі основні підходи до формування виборчої стратегії:

— соціально-економічний підхід, який стверджує, що виборці голосують, виходячи зі своїх економічних інтересів, які об'єднують людей у відповідні соціальні групи. Стратегія цього підходу вимагає від політичної реклами вписування кандидата в схему ідеологічного спектра: «ліві», «праві», «центристи»;

— програмний, коли наголос робиться на розробленні політичної програми кандидата та рекламуванні її основних положень;

— адміністративний підхід до виборчої стратегії передбачає встановлення контактів та забезпечення підтримки з боку адміністративної еліти регіону, керівників підприємств, закладів та установ. Відповідним чином має бути спрямована політична реклама;

— професійно-корпоративний підхід робить наголос на приналежності кандидата до певної професійної групи, а мета рекламної кампанії — здобути підтримку серед цієї групи;

— проблемний підхід та стратегія «ідеального кандидата» полягає у визначенні основних проблем округу та очікувань виборців від політика. Ця мета досягається шляхом опитувань громадської думки та формування іміджу кандидата, який би максимально відповідав суспільним очікуванням.

— рекламний підхід. Прихильники цього підходу не бачать різниці між рекламою товару та політичною рекламою та наголошують на технологічній складовій — слоганах, візуальному ряді, якості рекламного ролика, частоті трансляції;

— адресний підхід, коли для кожної групи виборців створюється власна унікальна рекламна стратегія;

— комплексний підхід до політичної реклами у ході виборчої кампанії вимагає урахування позитивних моментів та сильних сторін усіх вищеназваних підходів та їхню реалізацію у виборчій стратегії;

— стереотипний підхід. Представники цього підходу вважають, що виборці голосують відповідно до стереотипів масової свідомості, а не на основі раціональних аргументів. Перша група стереотипів

пов'язана із цінностями та ідеалами суспільства, а друга — із стереотипами щодо особистісних якостей кандидата [див. детал.: 4].

У цілому одним із найбільш важливих та впливових інструментів проведення виборчих кампаній є політична реклама, що надає політичним акторам широкі можливості для маніпуляції свідомістю електорату.

Політична реклама є невід'ємною частиною виборчого політичного маркетингу, який суб'єкти політичного процесу використовують з метою впливу на громадську думку. Виконуючи інформаційну та пропагандистську функції, політична реклама впливає на зміст та якість соціальних цінностей, традицій і норм, які регулюють політичні відносини. Рівень та характер політичних знань, оцінок та дій громадян, на які здійснює вплив політична реклама, визначає стан політичної культури у суспільстві.

Політична роль реклами реалізується в її впливі на результати виборчих кампаній, що зумовлюють певну розстановку політичних сил в органах державної влади, а також у забезпеченні матеріальних підвалин існування незалежних мас-медіа. Адже саме доходи від реклами є головним джерелом фінансування мас-медіа. У свою чергу фінансово незалежні мас-медіа є важливим чинником формування засад демократичної політичної взаємодії.

Реклама виконує важливі суспільно-політичні функції: ідеологічну, освітню (навчальну), психологічну, естетичну.

На думку української дослідниці Н. Лютко, політична реклама в Україні має такі особливості:

«застосування реклами як основного інструменту маніпуляції;

використання у виборчих кампаніях прийомів НЛП, ериксонівських методів, методу «навішування ярликів», «ефекту ореола», прихованої реклами, рейтингів, соціологічних досліджень тощо; значний вплив середовища на політичну рекламу та її сприйняття, а також на (не) збіг декларованого в рекламі та реальної діяльності суб'єктів виборчих процесів;

«непрозорість» фінансування виборчих кампаній, незбіг рекламованих цінностей та сум, витрачених на фінансування рекламної кампанії;

обмежений вплив ціннісних орієнтацій електорату на рекламу, зокрема на її когнітивний та емоційний аспект та вплив реклами на формування нових цінностей через утворення образів, стилів, ідеалів;

емоційність та персоніфікованість української політичної реклами;

«розмитість» ідеологічних спрямувань та ціннісних орієнтацій політичних партій в Україні;

незначний вплив основних видів регуляторів рекламної діяльності на створення політичної реклами» [2, с. 4].

Серед різноманітних джерел інформації у сфері політичної рекламістики не втрачають своєї популярності агітаційні форми минулих століть, такі як плакати та листівки, що належать до засобів зовнішньої реклами.

У політичній рекламі використовуються як технології маніпуляції масовою свідомістю, політичні технології, так і прийоми, які застосовуються в комерційній рекламі.

Основу нормативно-правового забезпечення рекламної діяльності в сучасній Україні становлять такі нормативні акти: Конституція України, Закони України «Про інформацію» (1992), «Про телебачення та радіомовлення» (1993) та ін.

Важливим кроком у формуванні ринку рекламної діяльності та політичної реклами стало ухвалення в 1996 р. Верховною Радою України першої редакції Закону України «Про рекламу». У ньому було визначено найголовніші терміни рекламної діяльності, загальні вимоги до реклами, особливості рекламування деяких видів товару. Цей закон також визначив головні суб'єкти контролю рекламної діяльності в Україні, започаткував Координаційну раду з питань реклами при Кабінеті Міністрів України, проголосив права громадських об'єднань у сфери реклами.

У 1997 р. було ухвалено Закон України «Про внесення змін та доповнень у деякі законодавчі акти України у зв'язку з прийняттям Закону України «Про рекламу»». Також важливим моментом стало формування механізму відповідальності за порушення законодавства про рекламу.

Зміни, що відбулися в практиці реклами, спонукали до перегляду положень Закону України «Про рекламу». Остання редакція Закону України «Про рекламу», що була ухвалена ВР України у березні 2009 р. та затверджена Президентом України, вступила у дію з 1 січня 2010 року.

З усієї сукупності прийомів комерційної реклами можна виділити найбільш впливові групи прийомів, які можуть бути використані в політичній рекламі, а саме:

— спрямовані на чуттєву сферу аудиторії (створення певного емоційного фону, емоційний тиск, кольорові контрасти, поєднання певних кольорів);

— орієнтовані на формування довіри аудиторії;
— вплив через стереотипи, архетипи, метафори, міфи, асоціації;
— вплив за допомогою зображувальних засобів, прийоми відеориторики;
— орієнтовані на запам'ятання аудиторією рекламного повідомлення.

Будучи складовою частиною політичного маркетингу, політична реклама як політична технологія реалізації влади дозволяє сформувати привабливий імідж політика чи політичного інституту та в результаті спонукати виборця до відповідної електоральної поведінки.

Політична реклама розглядається як маркетингова технологія агітаційно-пропагандистського характеру, яка має на меті сформувати відповідне ставлення до об'єкта політичного рекламування та спонукати його до відповідної електоральної поведінки шляхом упровадження в масову свідомість різними засобами комунікації відповідного іміджу (образу) політичного об'єкта.

Таким чином, політична реклама як один із способів політичної комунікації в суспільстві, як джерело інформації про політичні партії, виборчі блоки, кандидатів на виборні посади дозволяє забезпечити взаємодію між політичними лідерами, інститутами та громадськістю. Комунікацію можна здійснювати різними способами, що, відповідно, породжує різноманіття форм політичної реклами. Сучасні мас-медіа створюють широкі можливості для політичного рекламування, формування політичного іміджу кандидата у ході виборчої кампанії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Короткий оксфордський політичний словник / за ред. І. Макліна, А. Макмілана; пер. з англ. — К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2005. — 789 с.

2. *Лютко Н.* Політична реклама у виборчих технологіях: аксіологічно-нормативні виміри та принципи: автореф. на здобуття наукового ступеня кандидата політичних наук / Н. Лютко. — Львів, 2008. — 19 с.

3. Політологічний словник: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. М.Ф. Головатого та О.В. Антонова. — К.: Мауп, 2005. — 792 с.

4. *Хімченко О.Г.* Політичні партії і виборчий процес в умовах розбудови демократичного суспільства: навчальний посібник / О. Хімченко. — К.: ВД «Професіонал», 2006. — 208 с.

Розділ X
ВИДАВНИЧА СПРАВА, ВІДЕО- ТА АУДІОЗАПИС

ІСТОРІЯ СТВОРЕННЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ УКРАЇНИ У ВИДАВНИЧІЙ СФЕРІ

Віктор Шпак, кандидат історичних наук,
професор кафедри журналістики Київського національного
педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
УДК 007 : 304 : 655

У статті висвітлено історію становлення, роль і місце громадських організацій у видавничій сфері України в умовах переходу від директивного до ринкового господарювання, проаналізовано головні напрямки їх діяльності, показано основні важелі впливу на вирішення проблем галузі.

Ключові слова: видавнича справа, громадська організація, ЗМІ, благодійні фонди, творчі спілки.

В статье освещена история становления, роль и место общественных организаций в издательской сфере Украины в условиях перехода от директивного к рыночному хозяйствованию, проанализированы главные направления их деятельности, показаны основные рычаги влияния на решение проблем отрасли.

Ключевые слова: издательское дело, общественная организация, СМИ, благотворительные фонды, творческие союзы.

The article describes the history of the formation, the role and place of public organizations in the publishing industry of Ukraine in the transition from directive to market economy, analyzes the main directions of their activity shows the main levers of influence on solve problems of the industry.

Key words: publishing, public organization, media, charities, creative unions.

Видавнича сфера виробляє специфічний товар, у якому поєднано не тільки матеріальні, а передусім духовно-мистецькі, інтелектуальні, освітні, культурологічні цінності, завдяки яким вона впливає на соціальні, суспільні, виробничі процеси. Що більшу кількість споживачів охоплюватиме національна книжка, то ефективніше вона задовольнятиме їхні потреби, то істотніше зростатиме її роль як фундатора інформаційної безпеки країни. Крім того, український книжковий ринок привабливий для бізнесу, оскільки має великий потенціал із десятків мільйонів жителів країни, які характеризуються високим освітнім рівнем та природною любов'ю до читання.

Кризові явища поглибилися після розпаду СРСР. Серед основних причин занепаду — не лише загальноекономічні кризові явища, а й відсутність державної політики, що сприяє розвиткові (недостатнє політичне, економічне та правове забезпечення підтримки видавничої справи, ігнорування

© В. Шпак, 2013

специфіки цієї важливої сфери економіки і культури, сприйняття ролі книжки як стратегічного продукту тощо). Все це актуалізує роль громадських об'єднань галузі.

Ця тема малодосліджена. Серед науковців, які мають напрацювання з цієї проблематики: О. Афонін. В. Бебик, Ю. Бондар, О Бухтатий, В. Жалько, М. Сенченко та ін.

Метою цієї статті є аналіз історії створення та діяльності громадських формувань, що опікуються видавничою справою. Визначена їхня роль та місце, здобутки та прогалини, перспективі подальшої діяльності.

Політику держави у сфері видавничої справи, правові, економічні та соціальні гарантії її реалізації, систему соціального захисту її працівників визначає Верховна Рада України. Держкомітет телебачення і радіомовлення є центральним органом державної виконавчої влади, підвідомчим Кабінету Міністрів України. Органи виконавчої влади забезпечують реалізацію політики у видавничій справі. В епоху громадянського суспільства в демократичних країнах реальним стимулятором, подразником і народним контролером виступають об'єднання громадян у формі громадської організації, творчих спілок, професійних спілок тощо Саме за їх участі здійснюється розробка як фундаментальних, так і тактичних державних програм розвитку, визначається система їхнього фінансування та контролю виконання.

Закон України « Про об'єднання громадян» від 16 червня 1992 року № 2460- XII зі змінами та доповненнями до нього визначає, що «громадською організацією є об'єднання громадян для задоволення та захисту своїх законних соціальних, економічних, творчих, вікових, національно-культурних, спортивних та інших спільних інтересів» [3].

Виходячи зі специфіки видавничої справи, громадські об'єднання нерідко поділяють на творчі та підприємницькі. Цей поділ досить умовний, оскільки кінцеві цілі і завдання, зрештою, однакові. Об'єднуючись, учасники-однодумці реалізують стару істину, що разом набагато простіше вирішувати нагальні проблеми, сприяти розвитку і вдосконаленню своєї справи, в т.ч. бізнесу, захищати спільні інтереси, як майнові, так і немайнові права своїх членів (і навіть не завжди тільки власні, а й певних груп у цілому).

Консолідуючись, громадські організації мають можливість впливати на політику, використовуючи представництво у владі, цивілізовано лобіювати інтереси свого бізнесу в органах влади. Беручи участь у складі громадських комітетів, комісій, які створені при інститутах виконавчої влади різного рівня, об'єднання беруть участь у підготовці законодавчих та галузевих документів, впливають на актуальні рішення, що стосуються як видавничої справи, так і підприємництва у цілому.

Згідно з інформацією Мін'юсту України на 1 січня 2013 зареєстровано 3745 громадських організацій, з яких, принаймні, 32 задекларували себе представниками видавничо-поліграфічної галузі. Першою з таких організацій була внесена до реєстру під номером 10 від 21 січня 1993 р. «Міжнародна асоціація українських дитячих письменників, видавців, діячів культури» [7].

Найчастіше підприємці об'єднуються за: професійними ознаками (Українська асоціація парламентських журналістів, Асоціація спортивних журналістів України, Українська гільдія журналістів-аграрників, Всеукраїнська еко- журналістська асоціація, Всеукраїнська громадська організація «Журналісти — медицині», Клуб автомобільних журналістів України та ін); за інтересами (Всеукраїнський союз письменників-мариністів, Всеукраїнський автомобільний клуб журналістів, Українська асоціація письменників художньо-соціальної літератури та ін); формою проведення роботи (Український пресовий клуб, Прес- клуб України тощо); напрямами діяльності: Асоціація Світової Української Преси (АСУП), Інститут регіональної преси та інформації тощо); залежності від держави (Фонд незалежної преси України, Асоціація співробітників незалежних журналів тощо). Цю досить умовну класифікацію можна було б продовжити, але проведений аналіз показує, що всі вони, безумовно маючи певні специфічні інтереси, відрізняються реальним наявним потенціалом і ступенем реальної роботи. Окремі організації тільки числяться на папері. Наприклад, Фонд незалежної преси України створений у 1993 р. для вирішення проблем окремої групи газет, в т.ч. у взаємодії з державою, залишився, хіба що, тільки в реєстрі.

Серед 22 загальнонаціональних спілок — чотири (Національна спілка журналістів України, Національна спілка письменників України, Асоціація українських письменників, Всеукраїнська творча спілка «Конгрес літераторів України») відстоюють інтереси галузі. Перші дві стали нащадками журналістської і письменницької організацій УРСР. Спочатку вони були зареєстровані як громадські організації (09.06.92 р. № 53/20.01.93 — журналісти, і 18.04.91 р. № 90/23.04.93 — письменники), а згодом були перереєстровані у творчі спілки (22.01.99 р. № 3 та 03.02.99 р. № 5 відповідно) [2] .

Громадські об'єднання у вигляді благодійних фондів нараховують більше тисячі організацій, і, принаймні, дев'ять з них займаються видавничою сферою. Зокрема, Українська асоціація видавців та книгорозповсюджувачів, Всеукраїнський благодійний фонд «Центр сприяння видавцям української книги», Всеукраїнський благодійний фонд «Книги України», МБФ «Академія української преси», Благодійний фонд «Журналістська ініціатива» та інші. Першим серед них 12 січня 1999 за № 146 був внесений до реєстру Міжнародний благодійний фонд солідарності журналістів «Україна — партнерство» [2].

Не всі громадські об'єднання видавців, створені в Україні, працюють активно, реалізуючи свої статутні завдання. Але є організації, які стали авторитетними всеукраїнськими громадськими об'єднаннями, своєю діяльністю завоювали довіру і повагу як колег по бізнесу, так і інших підприємців, творчих працівників, звичайних співгромадян. Це змушує владу рахуватися з ними, дозволяє реально впливати на розвиток галузі, розвиток цивілізованих соціально-економічних відносин, дотримання прав і свобод в Україні. Для них характерні: участь у громадських слуханнях з питань, що стосуються видавничої справи, підприємницької діяльності, підготовка та оприлюднення аналітичних матеріалів про стан галузі, вироблення пропозицій, що стосуються законодавчих чи інших нормативних актів, комплексна юридична підтримка членів організацій, лобіювання та відстоювання їх інтересів, інше. Вони беруть участь у засіданнях державних колегіальних управлінських органів, дорадчих комітетів і комісій. Зокрема, до складу колегії Держкомтелерадіо України, яка є постійним консультативно-дорадчим органом і утворена для узгодженого вирішення питань, що належать до компетенції Держкомтелерадіо України, а також для колективного обговорення найважливіших напрямів його діяльності входять представники громадських об'єднань [6]. У складі громадської ради при Держкомтелерадіо України представлені: Українська асоціація видавців та книгорозповсюджувачів, Академія української преси, Національна спілка журналістів України, ГО «Телекритика», Незалежна асоціація мовників, Українська асоціація видавців періодичної преси, Асоціація «Незалежні регіональні видавці України», ВБФ «Журналістська ініціатива» [6].

Найбільш впливові громадські об'єднання підприємців постійно дбають про професійну підготовку своїх учасників, особливо молоді, яким, окрім професійної підготовки, даються знання по роботі в малому та середньому бізнесі, основах підприємництва. Регулярно проводяться міжрегіональні та регіональні семінари, наукові конференції, засідання «круглих столів» з найбільш актуальних питань. Проводиться обмін досвідом роботи. А, наприклад, при Київській спілці журналістів створено на громадських засадах Інститут журналістської майстерності для молодих журналістів.

Національна спілка журналістів України є чи не найбільш активним громадським об'єднанням. Створений в 1959 р., 1998 р. постановою Кабміну України йому було надано статус Національного. Це всеукраїнський творчий союз, який об'єднує професійних журналістів та інших працівників ЗМІ, які займаються журналістикою, публіцистичною діяльністю. НСЖУ має регіональні організації в усіх областях України та в Автономній Республіці Крим. Зараз Союз нараховує понад 17 000 членів. Основна мета — сприяння розвитку журналістики в Україні та захист соціальних, економічних, творчих інтересів журналістів [4].

На рубежі 1980-х і 1990-х років центром національно-патріотичної діяльності був Союз письменників України. У середовищі українських літературов починалися: Народний Рух України, «Просвіта » та «Меморіал».

Створена в 1934 р. Національна спілка письменників України (далі — НСПУ) — національний всеукраїнський творчий союз, як суб'єкт творчої діяльності, об'єднує за професійними інтересами українських письменників. Постановою Кабміну від 8-го жовтня 1998 р. Спілці письменників було надано статус Національного. Зараз НСПУ налічує понад 1 800 членів. Основною метою діяльності НСПУ є сприяння професійній діяльності письменників України, захист їхніх авторських і цивільних прав; відстоювання честі, гідності, доброго імені літератора, охорона його творчих і соціальних інтересів, його творчої спадщини в державних органах, громадських організаціях, а також в судах, боротьба з утисками творчої свободи письменників, проти переслідування їх за політичні, національні, релігійні переконання, за дотримання тих чи інших творчих, естетичних принципів. НСПУ піклується про освоєння, збереження і поширення досягнень української літератури та мистецтва, а також досягнень літератури і мистецтва інших етносів України, сприяє перекладу творів української літератури іншими мовами і перекладу творів літератури інших народів українською мовою. НСПУ сприяє розвитку і захисту української мови, збереженню духовної спадщини минулого, бере участь у суспільно-політичному житті України, відстоює принципи демократії, свободи слова, совісті, політичних поглядів і творчих методів, видає газети, журнали, інформаційні матеріали,

здійснює видавничу діяльність через власні видавництва, пропагує в різних формах творчі здобутки української літератури, співпрацює із засобами масової інформації, проводить творчі семінари, конференції, симпозіуми, різні літературні свята, фестивалі, ювілейні, громадсько-політичні заходи, міжнародні зустрічі письменників з метою розвитку культурного співробітництва, духовного взаємозбагачення народів оголошує творчі конкурси, вводить, присуджує літературні премії [5].

НСПУ виходить з пропозиціями до органів державної влади та управління України з питань своєї діяльності, бере участь у виробленні рішень органів державної влади і управління. У всіх двадцяти п'яти областях України діють обласні письменницькі організації. У листопаді 1996 р. на II (XI) з'їзді група письменників (Ю. Покальчук, Ю. Андрухович, Н. Рябчук, І. Римарук та ін) вийшли з СПУ і 1997 р. утворили альтернативну Асоціацію українських письменників.

Заслуженим авторитетом у працівників галузі користується Українська асоціація видавців та книгорозповсюджувачів, яка представляє інтереси суб'єктів видавничої галузі в центральних органах законодавчої та виконавчої влади і на місцевому рівні в більшості областей України. Зареєстрована 17 червня 1994 р. як Українська асоціація недержавних видавництв, а в 2000 р. вона отримала сучасну назву. До її складу входять майже 130 найбільших видавництв і Книготорг підприємств усіх форм власності, які поставили своєю метою створення для суб'єктів видавничої справи України сприятливих умов для їхньої ефективної діяльності щодо забезпечення населення вітчизняним духовно-матеріальним продуктом, зростання ролі української книги у формуванні самосвідомості української нації.

З ініціативи та за активного лобіювання УАВК були внесені зміни до законів України: «Про видавничу справу», «Про податок на додану вартість», «Про оподаткування прибутку підприємств», підготовлено повноформатний Закон України «Про державну підтримку книговидавничої справи в Україні». Крім того, УАВК є автором та ініціатором ухвалення указів Президента, більшості законодавчо-нормативних актів, що регламентують діяльність суб'єктів видавничої справи та спрямованих на поліпшення стану національної книговидавничої галузі. Саме Асоціація стала розробником у 2006 році «Карти проблем книговидання та бібліотечної справи в Україні», яка лягла в основу проекту «Заходи щодо сприяння розвитку вітчизняного видання та книгорозповсюдження», підготовленого Міжвідомчою комісією при Кабміні України. Асоціація виступає активним захисником своїх членів при виникненні колізій між ними та органами влади, в центрі і на місцях, в питаннях, пов'язаних з орендними відносинами, неправомірними діями податкових адміністрацій, іншими подіями, які заважають їх ефективній роботі. Ними захищено та зупинено виселення десятків книгарень, вирішені питання про зняття необґрунтованих претензій і фінансових санкцій з боку податкових служб до конкретних суб'єктів видавничої справи.

Представники Асоціації були співрозробниками підсумкових документів Варшавської (1996) конференції Ради Європи «Законодавство у світі книги». Асоціацією були організовані і проведені в Україні Міжнародна конференція «Законодавство у світі книги: реалізація в Україні рекомендацій Варшавської конференції Ради Європи» (1997) [8].

98 видавничих компаній, які видають більше 350 видань, об'єднані Українською асоціацією видавців періодичної преси (УАВПП) для того, щоб сприяти створенню цивілізованого ринку преси, збільшенню його рекламної ємності, спрощенню правил та регулювань, покращенню умов для ведення бізнесу, підвищенню його інвестиційної привабливості. З моменту створення (у 2001 році) УАВПП послідовно докладає зусиль як до покращення законодавства та норм, що регламентують ведення бізнесу, так і передає видавцям знання та технології, необхідні для розвитку видавничих компаній.

УАВПП є співініціатором і співорганізатором Європейської конференції видавців та розповсюджувачів преси, «Газетного Клубу», «Юридичного Медіа Клубу», конкурсу професійної журналістики «Честь Професії», розробником Класифікатора друкованих ЗМІ. З листопада 2001 року УАВПП представляє Україну у Всесвітній газетній асоціації (WAN), а з 2003 року є членом Міжнародної Федерації Періодичної Преси (FIPP). УАВПП докладає постійні зусилля до поліпшення рівня професійної освіти працівників галузі, підвищення стандартів професійної журналістики, створення рівних і сприятливих умов для ведення видавничого бізнесу в Україні. Постійно організовує та проводить тренінги для працівників видавництв. УАВПП послідовно збирає, відстежує і аналізує дані про галузь друкованих ЗМІ в Україні, готує статистичні та аналітичні довідки і звіти [9].

Захистом професійних інтересів розповсюджувачів та видавців преси в Україні, формуванням у країні цивілізованого ринку преси, системи розповсюдження періодики, а також захистом прав та інтересів своїх членів займається Всеукраїнська асоціація видавців та розповсюджувачів преси

(ВАВРП), яка була заснована в 1996 році, з лютого 2010 року ВАВРП є офіційним представником в Україні Асоціації європейських журналістів — як Українська секція AEJ [2].

На цьому ж ринку досить активно працюють: Співдружність працівників інформаційних видань України (2003), Асоціація «Незалежні регіональні видавці України» (2005), Українська гільдія головних редакторів (керівників) ЗМІ (1995), Незалежна медіа-профспілка України (яка є повноправним членом Міжнародної федерації журналістів з 2005 р.) та інші.

На досягнення європейських медіа-стандартів якісної журналістики та сприяння розвитку незалежних медіа в Україні спрямована діяльність Академії Української Преси (АУП), заснованої в 2001 році. Вона пропонує тренінги та інші заходи з підвищення кваліфікації журналістів, видавців. З 2001 року, АУП провела близько 100 тренінгів та семінарів, які тривали від одного дня до одного тижня. З 2002 року АУП у співпраці з Інститутом соціології НАН України проводить медіа моніторинг [1] .

В Україні працюють і підтримують діяльність місцевих громадських організацій деякі благодійні організації та фонди інших держав: Міжнародний фонд «Відродження», Альянс Партнерства Каунтерпарт, Дім свободи в Україні та ін.

Однак слід зазначити, що вплив громадських об'єднань на розвиток галузі ще не є достатньо потужним. Необхідно підвищувати їх організуючу роль для вирішення видавничих проблем. На думку автора, для підвищення ефективності дій необхідна концентрація зусиль всіх громадських об'єднань на найбільш проблемних ділянках, постійна злагодженість і координація їх дій. Маючи спільну мету, потрібно рішуче позбавлятися всього, що заважає цьому, особливо власних амбіцій керівників організацій. Потрібно активніше формувати громадську думку, використовуючи сучасні інформаційні технології, глибше вивчати і активно запозичувати світовий досвід із питань співпраці держави та громадських об'єднань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академія української преси // [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://www.aup.com.ua/?cat=academy&subcat=activity&menu=projects(11.01.2013)

2. Всеукраїнська асоціація видавців та розповсюджувачів преси // [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.uappd.com.ua (11.01.2013)

3. Закон України «Про об'єднання громадян» від 16.06.1992 № 2460-XII // Голос України від 18.07.1992.

4. Національна спілка журналістів України // [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://nsju.org/tabmenu/splka (11.01.2013)

5. Національна спілка письменників України // [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://nspu.at.ua/ndex/0-2 (11.01.2013)

6. Персональний склад колегії Держкомтелерадіо // Держкомтелерадіо України [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://comin.kmu.gov.ua/control/publish/ article/main?art_id=79766&cat_id=62233 (18.01.2013).

7. Реєстр громадських організацій [Електронний ресурс] // Мінюст України. — Режим доступу: http://www.minjust. gov.ua/0/18501(10.01.2013).

8. Українська асоціація видавців та книгорозповсюджувачів [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://uabooks.info/ua/ukrainian_association_publishers/? pid=1492 (11.01.2013).

9. Українська асоціація видавців періодичної преси [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.uapp.org/directors.htm (11.01.2013).

ВИДАВНИЧА ПРОДУКЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПОЛІТИЧНОЇ БОРОТЬБИ (на прикладі парламентських виборів в Україні 2012 року)

Юрій Бондар, кандидат політичних наук,
доцент кафедри видавничої справи та редагування Інституту журналістики
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

У статті розглянуто питання використання видавничої продукції у політичній рекламі на прикладі парламентських перегонів в Україні 2012 року, особливості впливу різних видів друкованої та іншої рекламної продукції на електоральну поведінку виборців, функції видавничої продукції під час ведення рекламних кампаній.

Ключові слова: вибори, видавнича продукція, політична сила, партія, політичний процес, соціальні комунікації.

В статье рассмотрен вопрос использования издательской продукции в политической рекламе на примере парламентских выборов в Украине 2012 года, особенности влияния различных видов печатной и другой рекламной продукции на электоральное поведение избирателей, функции издательской продукции во время ведения рекламных кампаний.

Ключевые слова: выборы, издательская продукция, политическая сила, партия, политический процесс, социальные коммуникации.

The paper reviewed the use of publishing products in political advertising on the example of the parliamentary elections in Ukraine in 2012, especially the influence of various types of printing and other promotional materials for the electoral behavior of voters, the functions of publishing products during the conduct of campaigns.

Key words: election, Publications, political power, the Party, the political process, social communication.

Під час аналізу засобів ведення політичної агітації та пропаганди найчастіше (що справедливо) зупиняються на місці й ролі преси, радіо, телебачення. Менше уваги аналітики приділяють власне видавничій продукції, яка, на наш погляд, достатньо значуща і займає важливу нішу в агітаційно-пропагандистській політичній роботі. Завданням нашого дослідження є аналіз використання видавничої продукції різними політичними силами та політиками під час парламентських виборів в Україні 2012 року, виокремлення найсуттєвіших тенденцій і характерних особливостей агітаційної роботи з допомогою використання видавничої продукції.

Системною й технологічно продуманою, доволі апробованою була виборча кампанія *Партії регіонів*, в основі якої — досягнення власних досягнень і переваг та чіткість, «упізнаваність» зображувального ряду.

Агітаційні засоби, які використовували «регіонали», охоплювали широкий спектр видавничої продукції. Регулярно виходила друком 8-сторінкова всеукраїнська газета «Час регіонів», в якій розповідалось про успіхи, й досягнення влади, роботу партійних осередків на місцях. Порівняно незначні наклади часопису (по п'ять тисяч примірників) свідчать, втім, що наріжного значення виданню не надавали, використовуючи його швидше як «обов'язковий» партійний атрибут, а також для внутріпартійного інформування. Пояснення цьому, ймовірно, також в інших медійних можливостях влади, яка могла використовувати у позитивній промоції своєї роботи державні та комунальні офіційні періодичні видання, і, припустимо, у політичній боротьбі так званих підкидних видань.

Різноманітною і водночас цілісною була інша видавнича продукція «регіоналів». На загальноукраїнському рівні було створено промо-ланцюжок друків, ланками якого були листівки, календарі, плакати, брошури, буклети та інші види видань. Вони друкувались на високоякісному папері, достатніми тиражами (наклади деяких видань сягали майже двох і більше мільйонів примірників), ти-

© Ю. Бондар, 2013

пізовано за стилем оформлення і з використанням традиційних для ПР кольорів. Масовим накладом було видано передвиборну програму партії, положення якої були деталізовані в інших виданнях.

Зауважимо врахування психологічних особливостей та принципів візуального сприймання кольорів та ілюстрацій, їх продумане використання у видавничій продукції. Для прикладу візьмемо брошуру з партійним девізом «Від стабільності — до добробуту», наклад якої, згідно з вихідними даними видання, становив 2 млн 160 тис. примірників.

Задум видання, судячи з усього, полягав у демонструванні досягнень нової влади у порівнянні з попередниками. Відповідно було продумано й структуру та верстку брошури. Сторінки «на відкриття» розповідали про стратегічні плани «регіоналів» з розвитку країни, на зворотніх — чого досягли попередники і що вдалося зробити з покращення новій владі. Кожна з парних сторінок була розмежована навпіл. Відомості про діяльність попередників, озаглавлені як «Брехня, хаос та розруха», подавались у чорно-білій кольоровій гамі, а дані про досягнення нової влади під заголовком «Україна для людей» у повнокольоровому відтворенні. Відповідним чином були підібрані також ілюстрації. Якщо, приміром, розповідали про дитинство, то раніше, відповідно до брошури, прикметними були безпритульні діти на вулиці, нині ж — фото щасливих дітей з батьками тощо. Лише досягненням влади була присвячена брошура «Результати варті довіри».

Серію буклетних видань склали «Ініціативи Партії регіонів», окремі випуски якої стосувались різних напрямів життя українців — «Добробут старшого покоління», «Освіта — інвестиції у майбутнє», «Зелене світло» — малому бізнесу», «нове життя українського життя» та ін. Уся видавнича продукція дублювалась російською та українською мовами.

Концептуальність, «програмність» видавничої стратегії ПР певним чином зумовила, на нашу думку, також її недоліки. Одностильове мерехтіння тих самих видавничих прийомів, експлуатація типових образів притупила сприйняття споживачами інформації суті й змісту видань, тексти яких та й вони самі не сприймались як оригінальні що, безсумнівно, не сприяло залученню нових прихильників ПР.

Прикрим проколом розробників рекламного, в тому числі й видавничого, просування «регіоналів» стало використання запозичених матеріалів. У виданнях, на плакатах, буклетах, листівках, білбордах були зображені люди різних поколінь, які випромінювали радість і задоволення життям. Проте власне до українців вони мали у прямому сенсі досить віддалений стосунок. Як з'ясувалось, розробники піар-кампанії ПР придбали фото щасливців в американської компанії «Shutterstock» й зображені на них також були, звісно, американці. Обійшлося таке «покращення» для Партії регіонів по 100 доларів за світлину.

На ті самі граблі, до слова, наступили вже навесні 2013 року й піарники Київської міської державної адміністрації. Рапортуючи про досягнення влади у боротьбі зі снігом в українській столиці, вони це проілюстрували фотографією звитяжних дій комунальних служб... Москви. Після того, як фальшування викрили, світлину з потужною технікою на засніжених вулицях терміново замінили іншою — з київським тракторцем. Ефекту зрештою досягли. Проте, як гадається, протилежного задуманому.

Не відміну від знеособленого колективного образу виборців, яким послуговувалась у видавничій продукції Партія регіонів, *Об'єднана опозиція «Батьківщина»* свою агітаційну діяльність побудувала значною мірою на використанні образу ув'язненої Юлії Тимошенко, що, на думку спостерігачів, було обумовлено в томум числі й відсутністю серед опозиціонерів інших харизматичних і достатньо авторитетних для всієї країни постатей. Певною ілюстрацією цього може бути рекламний 24-сторінковий буклет, який побачив світ 100-тисячним накладом під доволі вже розкрученою назвою «Партій багато — Батьківщина одна!» Після вступного розділу «Десять причин чому варто голосувати за список кандидатів від Об'єднаної опозиції...» йшло представлення власне списку. Відкривали його дует лідерів — самої Юлії Тимошенко, яка відповідно до чинного законодавства, втім, не могла бути обрана до Верховної Ради, та Арсенія Яценюка, котрим відвели по дві сторінки. Далі йшли вже односторінкові розповіді про Анатолія Гриценка, Олександра Турчинова та Юрія Луценка (який також, як і Тимошенко, перебував за гратами, а отже, і поза виборчим полем) і довідки про ще 23-х опозиціонерів. На кожного із «загального» списку відвели по півсторінки і лише чомусь один Микола Томенко знову-таки був удостоєний уже цілої шпальти. Останнє обумовлювалось, найшвидше, внутріпартійною ієрархією, однак у буклеті це було невмотивованим і навіть зайвим. З огляду хоча б на слоган-заклик до рівності «Справедливість для всіх!», що завершував видання.

Зображення Ю.Тимошенко було домінантним і на іншій видавничій продукції, ставши своєрідним локомотивом, до якого «причіплювали» інших представників ВО «Батьківщина» та й усю опозицію в цілому.

Вдалим, на розсуд експертів, була візуалізація образу головних супротивників опозиції. Дотримуючись правила контрасту, владу, на відміну від яскравих «плакатних» фото Тимошенко, уособили чорним профілем, контури якого нагадували риси коронованого лідера «регіоналів». Зображення супроводжувалось написом «Ми їх зупинимо!», а сам профіль було перекреслено виразною рискою традиційного для опозиції червоного кольору. Таку «візуалізацію» конкурентів у перегонах використовували на наліпках, листівках, іншій видавничій продукції, у періодиці.

Об'єднана опозиція створила й задіяла у рекламній кампанії мережу друкованих ЗМІ. На центральному рівні виходила всеукраїнська газета ВО «Батьківщина», наклад якої сягав 500 тисяч примірників. У часописі вміщували відозви, заяви, розповіді про опозиційних кандидатів, інформацію з місць. Приблизно чверть обсягу — четверту сторінку — відводили критичним матеріалам про діяльність влади. Від номера до номера друкували й агітки, що потім повторювались в іншій друкованій продукції. Окремі числа видання присвячували баченню ВО «Батьківщина» тієї чи іншої сфери чи галузі, шляхів подолання проблем.

Регіональні та місцеві партійні видання «Київщина — мала Батьківщина», «Моя Батьківщина — Сумщина», «Солом'янка — моя Батьківщина» та інші проводили узгоджену інформаційну політику, фактично повторюючи тематичний репертуар всеукраїнського часопису, акцентуючи увагу, втім, на місцевій проблематиці, кандидатах у народні депутати від об'єднання по одномандатних округах. У сфері впливу ВО «Батьківщина» перебували й деякі часописи, що позиціонували себе як незалежні, однак тематична спрямованість котрих (як і спосіб розповсюдження — безкоштовно і за допомогою активістів опозиції) вказували на цілком зрозумілу політичну заангажованість. У столиці до таких можна віднести, приміром, приватну громадсько-політичну газету «Вісник Києва».

Інша видавнича продукція Об'єднаної опозиції була традиційною, проте доволі різноманітною: настінні календарі, одно- та двосторонні плакати, буклети, наліпки, листівки. Останні виконували не лише інформаційну, а й певним чином комунікаційну функцію. Одна з листівок — «Україна проти Януковича!» з текстом-зверненням до чинного українського Президента (у листівці — з малої літери на відміну від, скажімо, Податкового кодексу чи Харківських угод) із звинуваченнями у злочинах — була супроводжена відривним талоном, з допомогою якого кожен, то хотів, міг персонально долучитися до декларованого судового позову.

Оцінюючи передвиборну кампанію Об'єднаної опозиції, констатуємо концептуальне бачення інформаційної складової та використання в ній видавничої продукції, що в цілому є характерним для досвідчених учасників політичних перегонів. Поруч з позитивами варто говорити, втім, і про певний ганж кампанії. Пов'язаний він, на нашу думку, з надмірною акцентацією уваги на чільних персоналіях опозиції, які, маючи свою неоднозначну політичну історію, швидше віддаляли, аніж наближали опозиціонерів до виборців, яких, до слова, у візуальному ряду чомусь забули.

Інша ситуація з новачком політичного рингу — партією *«УДАР»*. На загал маловідомі «ударівці» виправдано побудували свою передвиборну кампанію на постаті лідера політичної сили Віталія Кличка. Знаменитий боксер з незаплямованою політичною репутацією був брендом, який щонайкраще сприяв увиразненню партії як сили, що несе позитивні зміни й сповнена рішучості досягти їх.

Як і інші провідні учасники перегонів, «ударівці» мали своє періодичне видання — газету «УДАР», що під гаслом «Вірте в Україну, вірте в себе!» виходила на чотирьох сторінках масовими накладами (до мільйона примірників) і знову-таки експлуатувала образ лідера партії, розповідаючи про його діяльність, поїздки країною, зустрічі з виборцями, вміщувала партійні заяви та відозви. Окремо мільйонним накладом було видано спецвипуск газети з представленням партійної програми та кандидатів від партії на обрання до Верховної Ради. У столиці регулярно виходив також додаток до всеукраїнського видання — «УДАР-Київ», який представляв місцевих кандидатів-мажоритарників та популяризував партійну програму змін у Києві. У сфері впливу «ударівців» були й інші періодичні друковані видання, які використовувались переважно в одномандатних округах.

Інша видавнича продукція «ударівців» також була різноманітною — одно- та двосторонні флаєри, буклети, записнички. Особливістю рекламної кампанії «УДАРу» було виправдане широке використання різноформатних плакатів, листівок та кишенькових календарів із зображенням Віталія Кличка, які користувались у виборців підвищеним попитом. «Зірковість» лідера партії обумовила й особливу форму комунікації Віталія Кличка з прихильниками, яку на масових заходах анонсували як автографсесію, під час якої лідер особисто підписував друки зі своїм зображенням. Для підтримки партії долучили також молодшого брата Віталія Кличка — також відомого й популярного боксера. Зображення Володимира Кличка з його автографом та гаслом «Настав час Удару!» стало сюжетом для листівки, яку виготовили масовим накладом на високоякісному щільному папері.

Кампанія, побудована переважно на позитиві, вдале використання популярності лідера «УДАРУ», акцентування його візуального образу, в тому числі й насамперед за допомогою видавничої продукції, виявилася доволі ефективною, що позначилося, зрештою, і на результатах перегонів.

Фахово підійшли до використання видавничої продукції, як і в цілому до промоції своєї політичної сили, комуністи. Піарники *КПУ* сповна використали напрацювання своїх попередників та законів реклами. Увиразнювалось це не лише у педалюванні ностальгійних мотивів, мобілізаційному використанні традиційних червоних кольорів та популістських гасел. Враховуючи особливості, в тому числі, припустимо, демографічні, електоральних уподобань виборців, особливу увагу в агітаційній роботі комуністи приділили газетам. Одним із наріжних тут став критично налаштований «інформаційний бюлетень робітничого руху» «По правде говоря». Виходив він друком різними накладами і в різних місцях, що, напевно, обумовлювалось актуальними фінансовими можливостями комуністів. Зокрема, кілька випусків бюлетеня було надруковано у Вінниці, яку в списку КПУ представляло сімейство Калетників — одних із головних фінансистів передвиборної кампанії. До масмедійної обойми комуністів входила й загальнополітична також російськомовна газета «Голос UA». На відміну від інших видань з прогнозованою риторикою і поруч з окреслено партійними публікаціями вона вміщувала й приховану рекламу, замасковану під нейтральні інформаційні матеріали. Газетний формат обрали комуністи і для публікування своєї передвиборної програми.

Особливістю інформаційно-рекламних видань комуністів стало, безсумнівно усвідомлене, використання виразних шрифтів великих кеглів, що обумовлювалось найшвидше знову ж таки специфікою електорату комуністів, більшість якого становлять люди поважного віку. Іншою особливістю видавничої продукції була «плакатна» стилізація, широке використання графічних зображень, малюнків та карикатур. Як окремий і досить вдалий нестандартний видавничий проект можна розглядати буклет-програму КПУ, який вийшов друком у великому та зменшеному форматах. Програмні положення у ньому складені у легкій для читання формі, супроводжені яскравими і спеціально намальованими для цього видання ілюстраціями. Використовували комуністи і «активні» форми видавничої продукції. Такою була, скажімо, листівка «Повідомлення про корупціонера», заповнивши яку можна було повідомити (напевно, партію) про корупційні дії тієї чи іншої особи, яку заявник вважав корупціонером.

Промоція комуністів під час парламентських перегонів 2012 року — приклад системного і досить умілого використання можливостей видавничої продукції в політичній роботі з метою популяризації політичних ідей і консолідації свого електорату.

Найменш активною з лідерів електоральних симпатій на видавничому полі була ідеологічно перспективна, на думку експертів, *ВО «Свобода»*. Пояснення тут, як зазначають самі «свободівці», не в недооцінці друкованого слова, а в банальній нестачі для нього грошей. Обмеженість фінансових ресурсів не дала змоги націоналістам сповна продемонструвати свої вміння у веденні агітації за допомогою друків. Партійна газета «Свобода» у порівнянні з «колежанками» з інших партій виглядала, мабуть, як бідна родичка на святі заможних. Під час виборів «свободівський» часопис виходив друком у зазначеному редакцією скороченому варіанті у чорно-білому виконанні на чотирьох сторінках. Використання бодай ще одного кольору — жовтого — газета дозволяла собі зрідка, як у випадку, скажімо, видання спецвипуску з передвиборною програмою об'єднання і представленням першої десятки партійного списку та узгоджених з іншими опозиціонерами кандидатів по одномандатних округах. З огляду на зазначене, як можливий позитив, можна вважати збережений, чи то пак відкладений, пропагандистський потенціал ВО «Свободи», який за інших фінансових умов здатен вплинути на рішення тих, хто поки що не визначився з політичними вподобаннями чи недостатньо поінформований про позиції всіх політичних сил.

Партії, які не пройшли до Верховної Ради, і були дуже часто технічними проектами потужніших гравців у перегонах чи кишеньковими твореннями якогось одного амбітного лідера, не вирізнялись рекламною системністю, а їхня видавнича діяльність зводилась переважно до разових акцій з поширення передвиборних програм, популяризації очільника чи привабливих облич партії.

Втім, серед аутсайдерів перегонів варто виокремити досить дорогий, за оцінками експертів, політичний проект Наталії Королевської *«Україна — вперед!»*. Власне, виокремити як зразок, на наш погляд, неефективного використання коштів на політичну, в тому числі видавничу, рекламу.

Утворена незадовго до виборів партія мала своє видання газетного типу — так само «Україна — вперед!», яке у повнокольоровому виконанні виходило накладом по 200 тис. примірників. Використовували для промоції й інші видання. Скажімо, на кошти партії видали кілька недільних «усічених» чисел газети «Комсомольская правда в Украине», які розтиражували по 300 тисяч екземплярів

і де були вміщені розповіді про діяльність Наталії Королевської. Достатньо ніби витрачалось коштів і на іншу друковану продукцію — буклети, записнички, настінні календарі та інше.

Втім, багато зусиль були марними. Видавнича продукція «України — вперед!», за оцінками фахівців, була чи не найневдалішою і найгірш підготовленою з тих, на які витрачались відповідні кошти та ресурси. Іміджмейкери звернули увагу на нерозуміння розробниками друків правил візуального сприйняття зображень та відповідності їх завданням і цілям кампанії. Серед першого звернули увагу на невдало запропонований образ очільника. Для того щоб надати Королевській привабливості як лідерові «молодого покоління», її — достатньо вже відомого й досвідченого, з історією, політика — почали навіщось ще більше, аніж є, візуально омолоджувати. Королевську стали зображувати ледве не школяркою, у платячках випускниць, що виглядало дещо гротескно, викликало нерозуміння, а то й глузування. Певно, зваживши на критику, згодом зображенням Королевської надали ділового, «офіційного» стилю, який, безсумнівно, більше пасував розробникові «нової економічної програми».

Абияк були підготовлені й самі видавничі оригінали продукції. Написання партії на різних видах продукції писалась по-різному. Скажімо, на однотипних буклетах одного разу «Партія Наталії Королевської «Україна — вперед!», на іншому — просто «Україна — вперед!». Невиправданими, на думку фахівців, були і способи верстки текстів, які подавали чомусь косо. Це було оригінальним, однак для читачів створювало незручності: видання потрібно було певним чином підлаштовувати для читання. Невдало обрали і шрифт буклетів та календарів. Він був дрібним, що на темносиньому тлі (колір політичної сили Наталії Королевської) також утруднювало сприймання.

Спробою позиціонувати себе серед інших політиків стало видання Наталією Королевською книжки «Нова економіка — нова країна», яка 10-тисячним накладом вийшла російською та українською у видавництві «Саміт-Книга». На презентації у Києві, що відбулася в одній з найпопулярніших книгарень столиці «Читай-город», авторка підкреслила, що твір став своєрідним підсумком обговорення по всій Україні однойменного економічного проекту, спрямованого на виведення країни з кризи та боротьбу з корупцією й олігархічно-бюрократичним капіталізмом і який отримав, за словами Королевської, позитивні оцінки українських та зарубіжних експертів та широких кіл громадськості. Як повідомив директор «Саміт-Книги» Ігор Степурін, Королевська відмовилася від гонорару за економічний бестселер, тому, порадившись з нею, видавництво вирішило закупити на відповідну суму в себе ж частину накладу і передати книжки безплатно в районні бібліотеки.

Книгу-програму рекламували за допомогою листівок, календариків, плакатів, записників, було створено навіть офіційний веб-сайт видання, де кожен з користувачів мережі міг поділитися своїми враженнями. Твір Королевської став об'єктом не лише аналізу, а й ціллю найрізноманітніших доволі критичних «фейків», що поширювались мережею найшвидше супротивниками «України — вперед!».

Спостерігачі зауважили чимало збігів, а то й тотожність, «книжкового» передвиборного сценарію, який використав штаб Королевської, з технологією такого самого просування лідера політичної сили «Сильна Україна» Сергія Тігіпка, яке було доволі успішним напередодні й під час президентських перегонів 2010 року. Втім, як засвідчили результати наступних парламентських виборів, цього разу не спрацювало — партія Королевської не змогла подолати бар'єр до Верховної Ради.

Окремої уваги потребує *досвід кандидатів у народні депутати по одномандатних округах*. Умовно мажоритарників можна розділити на дві частини — тих, кого висувала або кого офіційно підтримувала та чи інша політична сила, та так званих самовисуванців (які часто-густо були латентними висуванцями політичних сил, що з тактичних причин не афішували свою причетність до кандидата).

Виборчі кампанії в одномандатних округах віддзеркалювали боротьбу на загальнонаціональному рівні і часто фактично копіювали її. Офіційні кандидати від партій та так звані узгоджені кандидати мали змогу користатись видавничими можливостями своїх політичних сил. У центральних виборчих штабах, як правило, координували видавничу діяльність мажоритарників, узгоджували зміст та стиль друкованої продукції, яку ті використовували для агітації. В «УДАРі», скажімо, розробили рекомендації, спрямовані на уніфікацію друків, вимоги щодо стилю зображень, зокрема, кольорової гами партійної символіки, яких потрібно було безумовно дотримуватись. Для підтримки мажоритарників максимально використовувалась і популярність Віталія Кличка. Було влаштовано фотосесію кандидатів по одномандатних округах із лідером «УДАРу», знімки якої стали своєрідними візитками мажоритарників на місцях, використовувались на буклетах, листівках, зовнішніх носіях реклами. У цілому правильний іміджевий прийом мав, втім, і приховані камені. Річ у тім, що зріст Віталія Кличка доволі примітний — за два метри, тож він помітно вивищувався над партнерами. На знімках це, зрозуміло, намагались змікшувати, вирівнюючи кандидатів з лідером «УДАРу». Це доволі часто

працювало проти тих самих мажоритарників. Невідповідність фотозображень реальності одразу ж впадала в око під час зустрічей з виборцями, надто спільних, які практикувала партія, що викликало, м'яко кажучи, здивування й часто іронію. «Проколом» скористались, звісно, суперники, які з допомогою вже іншої видавничої продукції, та так званих фотожаб відновлювали «справедливість», підставляючи на своїх знімках нижчим кандидатам кому лавочку, а кому стільчик.

Проте мажоритарними в цілому були обмежені у видавничій підтримці з центру. «Добирали» вони за рахунок кожен своїх можливостей. У кого їх було більше — той, звісно, міг задіяти на свою підтримку ширший спектр друків. Часто це були періодичні видання чи друковані версії електронних ресурсів, що перебували у сфері політичного чи іншого впливу того чи іншого мажоритарника. Скажімо, у столиці за кандидата по одномандатному округу № 211 Миколу Бабенка агітувало газетне видання «Новини Голосієвого», за кандидата по тому ж округу Василя Гацька — інформаційне видання «Про Демократичний Альянс», за кандидата по 220-му округу Валерія Миронова — газета «Право киян», за кандидата по 221-му округу Василя Горбаля інформаційний дайджест — «Пульс Києва», за кандидата по 223-м округу Вадима Гладчука — спецвипуски часопису «Спротив» тощо. Можливість впливати на газетні видання давала змогу увиразнювати агітаційні форми. Приміром, перші сторінки спецвипусків «Київського форуму» фактично були самостійними плакатами, що пропагували кандидата по 222-му одномандатному округу Рену Захарову. Цікавими були й креативні рішення. Так, один із випусків «Новин Голосієвого» був присвячений порівняльному аналізові передвиборних програм одразу двох основних претендентів на перемогу в перегонах — Миколі Бабенку та чинному народному депутату від Партії регіонів, який цього разу йшов на вибори як самовисуванець, Ігорю Лисову. Для увиразнення і візуалізації принципу рівності, кандидатам відвели однаковий обсяг газетної площі, портретні знімки обох були однаково виразними і позитивними. Сіллю ж іміджевого прийому був власне зміст аналізу програм — на користь, звісно, замовника видання, яким наразі був «ударівець».

Кампанії деяких кандидатів вирізнялись системністю і продуманістю використання видавничої продукції. До таких, на наш погляд, можна віднести кампанію самовисуванця Максима Луцького, який кандидував у Солом'янському виборчому окрузі столиці. Виборцям запропонували серію доладних повнокольорових брошур невеликого формату, що розповідали про самого кандидата, «сім кроків» Луцького, які він зробить (коли його, звісно, оберуть) для поліпшення справ у медицині, освіті тощо, думки про діяльність кандидата відомих і авторитетних для виборців людей. Більшим форматом (що також відповідало задуму, адже інформація у «мале» видання «не вміщалась») видали брошуру про досягнення і зроблене Луцьким для жителів округу. Було виготовлено й стилізовану під загальний манер сувенірну продукцію — пакети, кулькові ручки з логотипом соціальних ініціатив кандидата, відомостями про його громадську приймальну та ін.

Достатньо креативною була і видавнича продукція кандидата від Об'єднаної опозиції в 218-му виборчому окрузі столиці Володимира Ар'єва. Скажімо, двостороння листівка «За Ар'єва!» містила власноруч зроблене (відтворене поліграфічно) звернення кандидата до виборців, буклет-Звіт кандидата про роботу — відривний талон на особистий прийом до чинного народного депутата, що сприяло встановленню довірливих комунікаційних зв'язків. Подібний прийом застосували й у штабі кандидата-самовисуванця по 221-му столичному округу Алли Шлапак. У 32-ох сторінкову брошуру, яка фактично була звітом перед виборцями, умістили відривний талон «Доручення киянина голові постійної комісії Київради з питань гуманітарної політики Шлапак Аллі Василівні», де було передбачено графи для викладу самого доручення, а також встановлення виборцем термінів його виконання.

Комплексно підходили до використання видавничої продукції в агітаційній роботі не лише в столиці. Прикладом такого може бути і виборча кампанія у 167-му мажоритарному окрузі на Тернопільщині, президента міжнародної інвестиційної групи «УНІВЕР» Тараса Козака. Штаб кандидата задіяв увесь доступний арсенал друків. В окрузі завчасно було створено виїзну редакцію всеукраїнської громадсько-політичної газети «Народна Рада», яка на підставі укладеної угоди готувала й випускала «Тернопільські випуски» видання цілком зрозумілого агітаційного спрямування, що безкоштовно поширювали серед виборців округу. Про Козака розповідали і найрізноманітніші буклети, листівки, календарі та інша видавнича продукція. До неї слід віднести і фактично промоційний повнокольоровий Договір «Про захист інтересів громадянина та його родини, допомогу у вирішенні питань, які є важливими для них, нашого краю і України», який пропонувалось укласти між кандидатом у народні депутати і буд-яким громадянином.

Знайшлося у видавничому арсеналі впливу Тараса Козака місце і для книжкового видання «для батьків, дітей, педагогів та психологів» «Як виховати генія, або Інвестиція у Вашу дитину». Доволі

ошатний (високоякісний папір, двофарбовий друк) 132-сторінковий посібник вийшов у світ у співавторстві, однак його справжнє призначення було доволі прозорим — на форзаці на всю полосу вмістили фото лише одного з здвох авторів — кандидата у депутати. Посібник також роздавали безкоштовно, як дарунок у бібліотеки та виборцям під час зустрічей з ними. Попри певні переваги, книжка мала й ганж: у виданні не було... ISBN та відомостей про суб'єкта видавничої справи, що здійснив видання. До місця зазначимо, що недотримання законних вимог щодо друків було одним із типових порушень мажоритарників — вони з тих чи інших причин інколи не надто переймалися «формальностями».

Були й окремі вдалі видавничі проекти. Так, вишуканою, з гарним дизайном, професійною фотосесією, на високоякісному папері була брошура про кандидата по 217-му столичному округу Юрія Крикунова. Видали її, правда, накладом всього тисячу примірників, що дає підстави припустити вузько презентаційний характер видання. Неформатно підійшли до представлення свого кандидата у штабі Сергія Федорченка, який кандидував по 219-му округу в столиці. Замість сухого викладу програми та біографії претендента на місце у парламенті, виборцям запропонували 16-сторінкову брошуру з журналістським текстом та ґрунтовним інтерв'ю кандидата в народні депутати, супроводивши текст так само «неформальними» знімками. Цікаву рекламну форму знайшли і у штабі кандидата по 211-му с округу Києва Давида Кирилюка, біографію і передвиборну програму якого виклали у Паспорті кандидата, стилізувавши його під відомий документ.

Вади видавничої продукції мажоритарників ті самі, що й у друках «великих» гравців політичного поля. Водночас і контрастніші. Нестача фінансування (часто кампанії проводились без сторонньої підтримки, лише за власний кошт кандидатів) позначилася як на репертуарі, так і якості редакційної підготовки та поліграфічного виконання видань. Інколи для економії коштів кандидати самі були і авторами, і редакторами, а, можливо, й складальниками своїх текстів. Подекуди в одне невелике видання намагались умістити все — від автобіографії й програми до календаря і якоїсь додаткової інформації (скажімо, номерів «корисних» для виборців телефонів). Те саме можна сказати і про численні мовні огріхи, банальні орфографічні та стилістичні помилки, які марнували витрачені зусилля та кошти.

У сенсі нашого аналізу варто зупинитися і на особливій видавничій продукції — так званих *фальш-виданнях,* які використовуються насамперед для дискредитації противників і були однією з технологічно-видавничих особливостей парламентських виборів 2012 року.

У столиці газетною «чорнильницею» проти «УДАРу» стала «газета незалежних журналістських розслідувань» «Столичные ведомости», що почала виходити друком під час виборів, проте без зазначення реєстрації. «Піратський» часопис, втім, належно фінансувався — «ударівці» вистежили поширювачів і затримали 300-тисячний наклад видання з котрагітацією. Іншою «антиударною» газетою була «Опозиція», яку начебто видавала організація громадського спротиву «Юлі — волю!». У ВО «Батьківщина», якому приписували газету, заперечили свою причетність до часопису.

Фальш-видання використовували і для того, щоб посіяти недовіру, а то й ворожнечу між окремими опозиційними групами. До такого висновку наштовхує активне використання підробок видань саме світоглядно близьких сил. Так, прес-служба опозиційної «Батьківщини» заявила про появу фальшивки своєї газети, де поруч з правдивими матеріалами, що були у вільному доступі, були вміщені також публікації, спрямовані проти інших опозиціонерів. Серед них — вигадане звернення Юлії Тимошенко до Віталія Кличка з критикою «УДАРу» та його особисто, а також радикальні заклики.

Образ Тимошенко взагалі став, так би мовити, фетишним в агітаційному протиборстві. Головна опозиціонерка віртуально була присутня не лише на промо-акціях та видавничій продукції соратників. Використовували її образ і супротивники. І не лише як об'єкт для звинувачень у проблемах і негараздах, а й для агітації за себе. Так, у Бердичеві Житомирської області поширювали листівки нібито із закликом екс-прем'єра голосувати за також колишнього генерального прокурора, «регіонала» Святослава Піскуна, який кандидував у 63-му мажоритарному окрузі. «Всі, хто заявляє про опозиційність, вводить людей в оману, — йшлося у нібито зверненні нібито Юлії Тимошенко. — Проте вибір робити потрібно, і я хочу вам сказати про людину, яку поважаю та підтримую всім серцем. Це єдина чесна людина в погонах — Святослав Піскун. Він був найбільш принципово чесним Генпрокурором, якого бачила Україна». Окрім друкованих листівок, по місцевому радіо транслювали і агітаційні аудіозвернення буцімто Тимошенко з тим самим закликом голосувати за Піскуна. Прес-служба «Батьківщини» і в цьому разі заперечила автентичність записів та авторство звернення ув'язненого лідера. Заперечили опозиціонери й свою причетність до 50-тисячного спецвипуску га-

зети з логотипом і кольорами «Батьківщини», у якій містились компрометуючі матеріали на найрейтинговіших кандидатів у народні депутати по 63-му округу, в тому числі й на мажоритарника Павла Жебрівського, кандидатуру якого об'єднана опозиція офіційно підтримала

Посварити опозицію спробували і в 151-му виборчому окрузі на Полтавщині. У Пирятині опозиціонери спільно з правоохоронцями затримали мікроавтобус, котрий перевозив близько 15 тис. листівок, які, згідно з вихідними даними, були видані на замовлення кандидата в народні депутати від ВО «Батьківщина» Миколи Карнауха і містили неправдиву інформацію про іншого опозиційного кандидата, «ударівця» Тараса Кутового. Микола Карнаух категорично заперечив свою причетність до листівок, назвавши їх спробою розколоти опозицію. Кутовий так само заявив, що справжнім замовником провокації є, на його думку, влада, яка зацікавлена у дезорієнтації виборців.

По-своєму намагався дезорієнтувати електорат і технічний, на розсуд багатьох, кандидат у народні депутати по 24-му мажоритарному окрузі Дніпропетровська Сергій Суханов. Оскільки «УДАР» свого кандидата з виборів зняв, Суханов вирішив скористатись з чужих напрацювань. Усю друковану та іншу рекламну продукцію Суханова почали оформлювати в «ударному» стилі. Були скопійовані також гасла та символіка «УДАРу». Схожу тактику використав у своїй агітації й провладний кандидат по окрузі № 211 в столичному Голосіївському районі Ігор Лисов. Зважаючи на популярність серед виборців опозиції, яка висунула об'єднаних кандидатів, він вирішив, видно, і собі «притулитись». «Регіонал» також назвався «об'єднаним кандидатом» (уточнивши, правда, що він «об'єднаний від району»), що й використав у своїй кампанії та на численній друкованій рекламній продукції.

Технологією дифамації стали неправдиві повідомлення про зняття того чи іншого кандидата-мажоритарника з перегонів. Скажімо, у 212-му окрузі в Києві поширили листівку про те, що «УДАР» буцімто знімає з виборів свого кандидата Кирила Куликова, якого ніби звинуватили у співпрац з партією влади. Від імені Віталія Кличка виборців закликали проголосувати за іншого — чесного і опозиційного, ім'я якого, втім, не називалось.

Те саме використали і в Броварах. Своєрідною прелюдією стало поширення через поштові скриньки фальшивого номера з вихідними відомостями реального видання опозиційної газети «Київщина — мала Батьківщина», де містились так само неправдиві результати соціологічного дослідження, а також критичні матеріали про опозиціонерів. А перед самими виборами через спецвипуск уже офіційної комунальної газети «Нове життя» опублікували сфальшовану постанову ЦВК за №1887 від 26.10.2012 р. про нібито зняття з реєстрації «ударівця» Павла Різаненка — основного суперника провладного кандидата, а заразом і особистого масажиста чинного прем'єр-міністра Миколи Азарова Миколи Федоренка.

Поширювали фальшиву видавничу продукцію і в інших регіонах. Як повідомили Радіо «Свобода» активісти громадського руху «Відсіч», в Тлумачі, Галичі, Тисмениці та інших населених пунктах, що входили до 84-го виборчого округу на Прикарпатті, хтось розповсюдив листівки, схожі на друки руху в рамках акції «Помста за розкол країни», у яких містилась неправдива інформація про одного з кандидатів. Інколи фальшивки на Прикарпатті використовували і для прямих провокацій. Подібне зафіксували на 88-му виборчому окрузі у Коломиї. Там до приміщення Комітету захисту української мови, який очолював опозиційний кандидат Олесь Доній, увійшов невідомий і кинув на підлогу пачку листівок, спрямованих проти провладного кандидата Богдана Гдичинського. Одразу ж до кімнати вбігло з півдесятка міліціонерів на чолі з начальником райвідділу МВС і звинуватили присутніх у незаконній агітації. Таким чином, на думку працівників виборчого штабу опозиціонерів, влада намагалась перешкодити їхній роботі, а також заблокувати розповсюдження легальної друкованої продукції, що зберігалась у приміщенні. На півночі перегонів із заявою про підробку газети «Моя батьківщина — Сумщина» до прокуратури звернулись Сумська організація ВО «Батьківщина» та кандидат у народні депутати по 158-му окрузі Олександр Волков, проти якого і була спрямована фальшивка. Зловмисників, попри розслідування, як і в багатьох інших випадках, не встановили.

Втім, у протистоянні влади й опозиції не все було однозначним і чорно-білим. Додавала певної гостроти політичному суперництву й внутрішня конкуренція поміж опозиційних сил. Попри всі запевнення про консолідацію, повністю уникнути взаємопоборювання їм усе-таки не вдалося. Це позначилось, зокрема, й на характерові друкованої продукції. Партія «УДАР» упродовж виборної кампанії зробила принаймні дві офіційні заяви про використання «Батьківщиною» й «Свободою» проти «ударівців» чорнопіарних технологій. Йшлося в них, правда, про легальну друковану продукцію, зокрема, про періодичні видання, які поширювались у регіонах.

Висновки. Видавнича продукція як демократична і порівняно доступна форма ведення агітації поруч з іншими видами масової комунікації є важливим складником політичної діяльності, зокрема, політичних кампаній, в тому числі під час виборчих перегонів.

У політичному процесі видавнича продукція виконує різні функції. Інформаційна функція передбачає поширення інформації про політичні сили та окремих політиків, їхні світоглядні позиції та принципи, програмні засади та цілі. Пропагандистська функція полягає у донесенні до виборців переваг тієї чи іншої сили чи політика перед конкурентами у перегонах, відтак — здобутті електоральних прихильників та симпатій. Важливою і досить новою для видавничої продукції є комунікативна функція. Вона увиразнюється у використанні друків для налагодження безпосереднього спілкування (скажімо, для організації і під час зустрічей) кандидатів з виборцями, обміну думками й обговорення позицій політиків, зворотного зв'язку виборців з політиками. Варто говорити і про культурницьку функцію, що полягає у виробленні цивілізованих стандартів редакційно-видавничої підготовки, поліграфічного виконання та поширення видавничої продукції, підвищення якості та ефективності використання видавничої продукції у політичній роботі, а отже, й політичної культури в цілому.

Під час політичного протистояння видавнича продукція використовується і для маніпуляції громадською думкою, створення фальшивих інформаційних приводів, дезінформації споживачів контенту. Через поширення недостовірної чи тенденційно підібраної інформації робляться спроби соціалізувати споживачів контенту у потрібному політичному сенсі, нав'язати певну лінію виборчої поведінки. Поширеним стало використання сфальшованих видань, найуживанішими з яких є газетні та листівки. Завдання підробок — поширення неправдивої інформації з метою дифамації та дискредитації, створення негативного образу політичних суперників, маніпулювання електоратом на ґрунті омани, спонукання виборців до тих чи інших політичних дій.

Провідні актори політики використовують широкий спектр видавничої продукції, який охоплює як традиційні (газети, листівки, брошури та ін.), так і достатньо нові для політичної практики в Україні видання (біл-борди, наліпки, книжкову продукцію та ін.). Характерною особливістю стало використання періодичних та інших друкованих видань, засновниками і власниками яких є не лише політичні сили, а й окремі політики, ангажування для політичної агітації незалежних ЗМІ.

Різнопланова видавнича продукція часто утворює агітаційно-видавничі системи, де окремі види продукції доповнюють і продовжують агітаційний ряд, мають наскрізну логіку виконання, використання та поширення.

Під час протистояння політичних сил розробники та виготівники видавничої продукції так само перебувають в умовах гострої конкуренції. Це зумовлює підвищені вимоги до видавничої діяльності, сприяє вдосконаленню форм і асортименту видавничо-поліграфічних продукції та послуг. Водночас недостатня увага до якості видавничої продукції під час виборів, недотримання видавничих стандартів та вимог до видавничої продукції негативно позначається на перебігові політичного суперництва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Бебик В.М.* Інформаційно-комунікаційний менеджмент у глобальному суспільстві: психологія, технології, техніка паблік рилешнз / В.М. Бебик — К.: МАУП, 2005. — 440 с.

2. *Бондар Ю.* Свобода слова: книга і політика / Ю. Бондар. — К.: Книжкова палата України, 2011. — 112 с.

3. *Бондар Ю.* Свобода слова: вибір-2004 / Ю. Бондар. — К.: МАУП, 2005. — 124 с.

4. *Гуменюк О. Є.* Психологія впливу: монографія / О. Гуменюк. — Тернопіль: Економічна думка, 2003. — 304 с.

5. Засоби масової інформації і вибори: Уроки для політичної журналістики. — К.: ГДІ Служби Тасіс. Європейська комісія, 1995. — 208 с.

6. PR в органах державної влади та місцевого самоврядування: Монографія / О.В. Бабкіна, В.В. Басалюков та ін..; за заг. ред. В.М. Бебика, С.В. Куніцина. — К.; Сімферополь: МАУП, 2003. — 240 с.

7. *Синюшкин В.* Технологии работы со СМИ в политических кампаниях [Електронний ресурс] / В. Синюшкин. — Режим доступу: http://www.vusnet.ru/biblio/archive/sinushkin_technrabotysosmi

СПІЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ВИДАВНИЦТВІ УКРАЇНСЬКИХ ТА СВІТОВИХ ЕЗИНІВ ПОЛІТИЧНО-МАРҐІНАЛЬНОЇ ТЕМАТИКИ

Павло Салига, асистент кафедри електронних видань та медіадизайну
Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка
УДК [655.413:050]:004.738.5

У статті описано та проаналізовано виникнення, розвиток, тематику та способи поширення мережевих електронних журналів політичного спрямування в Україні та світі на прикладі таких видань, як «Бійцівський клуб», «Cult of the dead cow» та інших.

Ключові слова: електронний журнал, масова комунікація, езин, інтернет, історія видавничої справи.

В статье описаны и проанализированы возникновение, развитие, тематика и способы распространения сетевых электронных журналов политического направления в Украине и мире на примере таких изданий, как «Бойцовский клуб», «Cult of the dead cow» и других.

Ключевые слова: электронный журнал, массовая коммуникация, езин, интернет, история издательского дела.

The article describes and analyzes the origin, evolution, themes and ways of spreading marginal political e-zines in Ukraine and world on example of such editions as «Biitsivskyi Club», «Cult of the dead cow» and others.

Key words: e-zine, mass communication, internet, publishing history.

Мережеві електронні видання є тим рідкісним видом медіа, у якому не лише контент, а й дизайн статей створює редакція. Це відрізняє їх від інших засобів масової комунікації в інтернеті. Дослідник видавничої справи професор Микола Тимошик дає таке визначення: «Електронні видання — це видання у вигляді електронних даних, що мають вихідні відомості, містять призначену для поширення у незмінному вигляді інформацію, яка пройшла редакційно-видавниче опрацювання» [1, с. 106]. Великий обсяг інформації, що публікується як контент, не витіснив електронні журнали з поля зору користувачів, а навпаки, призвів до їхнього розвитку. Редакційний відбір матеріалів, звужена тематика, ефектні засоби оформлення та свобода у виборі матеріалів роблять мережеві електронні видання привабливими для певних верств користувачів інтернету. Електронні журнали сьогодні є фактично єдиними мережевими виданнями, що публікують інформацію традиційним лінійним способом, на відміну від домінуючого мозаїчного [17] Цим вони привертають увагу аудиторії, що звикла до лінійної інформації (науковці, вузькі фахівці), та тих, хто шукає альтернативу мозаїчності (маргінальні угруповання, субкультури).

Виокремленню електронних журналів у самостійний вид електронних видань заважає те, що науковці оминають їх як немасові ЗК. Тому на сьогодні визначення мережевих електронних журналів (езинів) ще не затверджене у науковій лексиці. Дослідження історії кожного окремого езину може вивести певні закономірності у появі, розвитку та закритті цих електронних видань, а також спільні риси видавців та читачів електронних журналів протягом 30-ти років існування цієї електронної періодики. Виокремлення політично-маргінальної тематики езинів у дослідженні зумовлено зростанням тероризму та екстремізмом у світі. За створення мережевих електронних журналів взялися радикальні ісламські фундаменталісти. Знання історії цього виду видання може допомогти зрозуміти мотиви цих людей.

Систематичного дослідження езинів політично-марґінальної тематики немає. Вітчизняні та закордонні науковці переважно звертають увагу на академічні мережеві електронні журнали. Однак вплив та наслідки маргінальних видань потенційно можуть бути дуже небезпечними для суспільства. Тому варто розглянути їхнього появу та розвиток в історичній парадигмі на прикладах світових езинів та українського електронного журналу «Бійцівський клуб», щоб визначити можливі небезпеки подібного видавництва.

© П. Салига, 2013

Політично-маргінальні езини є періодичними електронними виданнями з радикальною політичною чи антисоціальною тематикою. Тема бунту проти існуючого політичного ладу з'явилася ще у найперших езинах. У першому електронному хакерському журналі «Cult of the dead cow» тема анархізму була виокремлена в рубрику. В ній розповідалося про виготовлення саморобної зброї тощо. Перший номер езину вийшов під лозунгом «Поселимо страх у серця пересічних громадян!» У списку 92-х езинів «San Francisco Zine Publishers Resource Guide», що склав Сет Фрідман (R. Seth Friedman), анархізм був у тематиці 21-го з них, а це близько 20%. [18] Таку радикальність езинів можна пояснити кількома причинами. По-перше, маргінальним політичним групам складно заснувати офіційний ЗМІ. В інтернеті вони не потрапляли під цензуру і могли розповсюджувати будь-яку інформацію. Видавці усвідомлювали свою безкарність у мережі. Редактори езину «aBBa» у передмові до другого видання жартома зазначають: «Ну, народ, хтось із вас уже мав помітити, що, читаючи наш езин, ви можете стати непопулярними у деяких колах. Багато людей хоче застрелити нас. Але ми не боїмся! Це вільна преса, у нас є наша Перша Поправка до прав, і ми можемо казати все, що нам забажається» [19]. До появи інтернету свою потребу у мас-медіа радикали традиційно виражали через листівки, плакати і більш мисткий вид видання — зини. З появою комп'ютерних мереж вони були одними з перших, хто почав використовувати зини з метою розповсюдження власних ідей. У першому номері езину «Activist Times, Incorporated» сказано: «Новий шлях організації людей — комп'ютерна мережа. Спілкуйтесь, діліться, координуйтеся, співпрацюйте, оновлюйте, пишіть, редагуйте, зберігайте, швидко!» [13]. В архіві перших езинів на сайті textfiles.com політично-радикальні електронні журнали переважно анархістської тематики становлять суттєвий відсоток. Про це свідчать назви таких езинів, як «Anarchy Today» («Анархія сьогодні»), «Anarchy N' Explosives» («Анархія і вибухівка»), «American Nihilist Underground Society» («Американська нігілістична підпільна група»), «Anarchistic Tendencies» («Анархічні тенеднції»), «Activist Times, Inc.» («Час активістів»), «Boston Anarchist Drinking Brigade» («Бостонська анархічна п'яна бригада»), «Center of Intelligent Anarchists» («Центр інтелектуальних анархістів»), «Demented Anarchists and Malicious Malignant Inventors of Terror» («Божевільні анархісти та злі винахідники терору»), «Hackers and Anarchists Anonymous» («Анонімні хакери та анархісти»), «Practical Anarchy» («Практична анархія»), «Rebel Anarchistic Tendencies» («Тенденції анархістів-повстанців»). Однак, незважаючи на таке засилля слова «анархія» у назвах та змісті цих видань, зазвичай під ним бачилася нелегальна діяльність у комп'ютерних мережах та під'єднання до телефонних ліній. Справа у тому, що ідеологічно анархізм і хаківізм були близькими поняттями. Під лівими лозунгами виходили більшість хакерських езинів. Своєрідне поєднання цих субкультур відбулося під кінець 80-х, коли сформувалася ідеологія кіберпанків. У вихідних даних німецького квакерського видання «Illegal» зазначалось: Карл Маркс+Роберт Нозі => Злочинна Ідеологія Кіберпанків, Петро Кропоткін+Унабомбер => Динаміт.

У 1989-му виходить одіозний езин «Anarchy 'n' explosives» («Анархія і вибухівка»). Видавці езину жартівливо радять своїм читачам: «Не забувайте терміново повідомляти про всі небезпечні випуски представнику місцевого Комітету надзвичайного планування або у місцевий Комітет надзвичайного планування штату». [14] З першого випуску вони публікують детальні інструкції з виготовлення рідкої нітрогенної бомби та адреси баз даних, у яких містилися відомості щодо створення токсичних речовин. Така увага до виготовлення небезпечних речовин характерна для багатьох езинів анархічної спрямованості. Ця тенденція зберігається до сьогодні. Наприклад, в українському езині «Бійцівський клуб» (№7) вийшла стаття «Як зробити коктейль Молотова» з детальними описами рецептів виготовлення та застосування цієї вибухівки. У першому номері ісламського терористичного електронного журналу «Inspire» публікується стаття про виготовлення вибухівки. Формат PDF дозволяє вставляти у журнал фотографії, і стаття проілюстрована як покрокова інструкція. Вона починається нібито із запитання читача: «Чи можу я зробити бомбу, що нанесе пошкодження ворогу, з інгредієнтів, що завжди є на кухні?» [21].

Політично-маргінальні езини тримають традицію епатажу, що була задана ще у 80-х роках XX ст. Наприклад, у правилах езину, що мав зухвалу назву «Anus», зазначалося: «Ви можете упереджено ставитися до співбесідника на підставі віку, раси та релігії» [22]. «Anus», що вперше вийшов 9 квітня 1989-го р., очевидно, був першим хуліганським езином. Редактори намагалися порушити мирну ситуацію на BBS міста Х'юстон, США. Вони закликали ображати один одного, звинувачували системних адміністраторів (sysop) в ідіотизмі та консерватизмі, за що членам спільноти було заборонено вхід на ці електронні дошки оголошень. Активна позиція видавців таких журналів завжди дратувала консервативну частину користувачів мережі. «Щоб показати наш виклик х'юстонській

кліці сисадмінів і їхніх приспішників, замало організації чи пропаганди. Ми засновуємо видання, що присвячене образам, підтримці свободи слова та іншим забутим правам людини» [22].

Хуліганське австралійське видання «Anarchis tendecies», що вийшло 8 січня 1988-го р., у першому ж номері давало ефективні поради зі зведення ворога з розуму. «Якщо тобі відмовила дівчина, не переймайся. Помста, синку, помста! Напиши листа її батькові, в якому зазнач, що вона зв'язалася з поганою компанією» [23]. Багато їхніх ідей перегукуються з тими темами, що висвітлені у сучасних езинах. Наприклад, поради щодо блокування машин, які паркуються у неналежних місцях, схожі з ідеями соціального активізму радикального угруповання «Збережемо Старий Київ», що публікували свої статті в українському політично-маргінальному езині «Бійцівський клуб». Тематику езину характеризував напис «Проти негрів! Проти євреїв! Проти жлобів! Проти вас!» у кінці видання. Згодом у цього видання з'явилися постійні рубрики, такі як «хіт-парад», де визначалися «віслюки місяця», «п'яниці місяця» тощо.

Анархічні видання 90-х уже мали на кого рівнятися, тому їхній стиль, оформлення та зміст статей були відносно кращої якості, аніж раніше. З'являються зародки рубрикації, змісту та інших обов'язкових для видання частин. У 1993-му році виходить «aBBa: The anti Big Brother association». Видання цікаве тим, що одним із перших почало використовувати чітку рубрикацію, яку редактори називали секціями. У першому номері, окрім вступних слів, у першій секції (виготовлення бомб і зброї) була стаття про виготовлення отрути, у другій (виготовлення наркотиків) — стаття про галюциноген ЛСД, у третій (хакінг/фрікінг) — про стару школу хакерів. Додатком до видання були технічні трюки з операційною системою UNIX. Наприкінці журналу видавці сформулювали нескладні вимоги для авторів. Надіслана стаття повинна містити сам текст, ім'я автора, дату і заголовок. Довжина статті має бути відповідною жанру [15]. Тут же видавці наївно намагаються заробити грошей за свій журнал. За кілька доларів вони пропонують надіслати роздруковану версію езина, або передати на диску.

Інші езини, якщо й не заявляли про свою революційність у назві, то були такими по суті. Наприклад, мистецький езин «Кульча» («KULTCHA: The Issue of Kultcha and the Culture of Issue»), що почав виходити у 1986-му році, мав багато лівої пропаганди та закликів до боротьби. У вступному слові редактори описували сутність лівого мистецтва: «У світі з сотнею культур є суттєва проблема: як подолати культурні відмінності задля ведення політичної боротьби» [16]. Революцію і мистецтво сполучає видавець езину «Refuse resist». Як зазначив видавець зинів, предків мережевих електронних журналів, Деміар: «Хороший зин — це цікавий зин. Такий, який приємно і потримати в руках, і перечитати зайвий раз. Хороший зин не повторює інші, а створює щось нове. Провокаційне, безконтрольне і небезпечне мистецтво. Жодної політкоректності! Арт-терор» [7].

В Україні політичний самвидав був започаткований у націоналістичному підпіллі ще за часів СРСР. Перший відомий машинописний журнал цієї тематики — «Воля і Батьківщина». Його заснувала організація Український Національний Фронт (УНФ) у жовтні 1964-го і видавала до 1966-го року. Загалом було випущено 16 номерів [8]. Демократизація та послаблення контролю з боку влади в УРСР в часи Перебудови створили сприятливі умови для розвитку таких видань. Українські газети «Донецкий вестник», «Вибір», «Просвіта», «Українська справа», «Вільна Україна», «Деснянські хвилі» отримали широке розповсюдження серед дисидентського руху всього СРСР [4]. Коли Україна стала незалежною, самвидав почав розвиватися у різноманітних субкультурних угруповуваннях, серед яких найчисленнішими були анархісти. Інші політичні напрями на той час отримали доступ до мас-медіа і вже не потребували самвидавного вираження. У Росії виникають численні анархічні зини: «Община», «Вуглускр», «Черная звезда», «Освобождение личности», «Черное знамя» и «Новый свет», — що також розповсюджувалися на території України [12].

На початку 1990-х років в Україні продовжували видавати підпільні саморобні видання маргінальної тематики. Окрім поширеної серед зинів анархічної тематики, зустрічалися також і ультраправі журнали. Київські скінхеди з організації «Дозор-88» видавали зин «Блокпост». [6] Яскравим прикладом марґінального політичного видання є перший український езин «Бійцівський клуб», перший номер якого вийшов у 2005-му році. [2] Він поєднав у собі ліві та праві ідеї і був своєрідним мас-медіа для всіх українських маргіналів. Тривалий час, з осені 2000-го року, видання виходило у вигляді зину, тобто самвидавом. Створенне воно було групою радикальної націоналістичної молоді «Сурма» під час акції «Україна без Кучми». У жовтні 2005-го року «Бійцівський клуб» вийшов у електронному вигляді. Перший випуск мав 14 сторінок і складався переважно з новин, присвячених різним революційним подіям по всьому світові, також з кількох аналітичних статей, наприклад: «RAF: революцію не планують, її роблять», присвяченій терористичній організації RAF, та «Цирульня імені Котовського: історія гурту», де розповідалася історія однойменного рок-гурту. Рубрики

про терористичні організації та мистецтво траплятимуться в цьому езині і згодом. Першим матеріалом езину було слово редактора, у котрому один із них звертався до читачів видання з настановою. Цей прийом був популярний серед зинів та езинів політичної тематики. Наприклад, анархічний самвидавний журнал «Новый свет» на 75% складався з пропаганди та маніфестів [10].

«Бійцівський клуб» розробив оригінальну схему побутування видання. За нею кожен постійний автор був одночасно й редактором видання. Через невідому причину езин призупинив випуски на один рік. Відновивши їх у 2007-му році, головний редактор роздав свої преференції з метою децентралізувати управління виданням. Відтоді автори, які і в перших номерах були досить автономними, стали називатися редакторами. Оскільки інформація у виданні була радикальною, вони підписувалися вигаданими псевдонімами: Редактор Пташка, Руссо, Ацетон, Артем Чапай, Арієць, Че, Крюгер, Зміюка та інші. Розподіл редакційної роботи серед своїх читачів та авторів був характерним для перших хакерських езинів 80-х років, таких як «Cult of the dead cow», «Phrack» та інших. Окрім безкоштовного наповнення езину зусиллями спільноти, аудиторія відіграє суттєву роль у розповсюдженні. Езини існують у вигляді файлів, які можна вільно переміщати з одного місця в інтернеті в інше. Редактор самостійно може виконати частину такої роботи, але якщо за це береться спільнота — справи просуваються набагато ефективніше. Тому видавці езинів розраховують на своїх читачів. Наприклад, коли редактори українського езину «Бійцівський клуб» викладають його в мережі, просять членів спільноти розповсюдити його якнайширше: «Редакторів прошу пропіарити вихід номеру на своїх блогах та форумах. Аум!» [3].

Загалом видання стабільно утримувало свою умовну рубрикацію, проте назви рубрик ніколи не виносилися на сторінки видання. Можна виділити такі рубрики у езині:

— «Слово редактора», в якому один із редакторів видання намагався виділити головну подію періоду, що минув, і сформувати власну думку про нього. Інколи це були просто розмірковування про життя. Оскільки редакторів у видання було багато, то й слів редактора на номер могло бути кілька;
— «Новини», де висвітлювалися суспільно-політичні та революційні події, що минули з часу публікації останнього номеру;
— «Поради маргіналам», де досвідчені редактори давали поради молоді щодо революційної боротьби, екіпірування та правил поведінки у різних екстремальних ситуаціях;
— «Історія революційних організацій», в якій описувалися найуспішніші революційні та партизанські угруповання;
— «Інструкції зі створення зброї»;
— «Мистецтво», в якій читачів інформували щодо музики, літератури та кінематографа, які відповідали естетичним смакам редакції;
— гумористична рубрика, в якій висміювалися гострі для спільноти питання.

Тематика видання не відрізняється від схожих езинів-попередників, що виникали у США та Європі. Для порівняння, хакерсько-анархічний езин «The anti Big Brother association» 1993-го року сформулював свою рубрикацію таким чином:

— вступне слово;
— секція 1, створення зброї/бомб — найкраща секція!!! Інформація щодо створення бомб, зброї, рецепти тощо;
— секція 2, виготовлення наркотиків — створення речовин для польоту. Галюциногени, стимулятори тощо;
— секція 3, фрікінг/хакінг — злом мереж, створення вірусів, нелегальне використання телефонних мереж...;
— додатки [20].

У першому номері «Бійцівського клубу» слово редактора називалося «Революція Forever!» і у ньому йшлося про історію самого езину і гурту молоді, що його створив. Наступні слова редактора залежали від політичних подій у світі та Україні, а також у них містилися подробиці особистих пригод редакторів видання. У листопаді 2005-го року видання відкривала стаття «Бунт медиків», у якій засуджувалася незорганізованість профспілок медиків та таксистів [5]. У грудні 2005-го року слово редактора вийшло під заголовком «Мір ілі война?», в якій аналізувався тогочасний газовий конфлікт між Україною та Росією [9].

За жанрами статті езинів ближчі до журнальних, аніж до газетних. Вони мають значний обсяг. Послідовний та детальний виклад проблеми чи ситуації дозволяє авторам давати в матеріалі висновки та припущення. У політично-маргінальних мережевих електронних журналах значного розвитку набули жанри репортажу та поради. В езині «Бійцівський клуб» репортажі з'являлися доволі

часто завдяки тому, що спільнота активно діяла у Києві під час різноманітних акцій, після яких очевидці подій писали статті. Наприклад, у першому номері в статті «15 жовтня. Погляд «справа»» розповідається про масштабну бійку між лівими та правими силами на свято покрови 2005-го року. Стаття починається з опису підготовки до бійки і завершується описом закінчення мітингу. У третьому номері ми бачимо статтю «Кривавий вівторок», в якій розповідаються деталі затримання активістів. Якщо основне завдання репортажу — наблизити читача до події, то ця стаття виконує свою функцію, оскільки розповідь ведеться у вигляді потоку свідомості учасника.

Жанр поради надзвичайно популярний у езинах політично-маргінальної та комп'ютерної тематики. «Бійцівський клуб» у кожному номері мав рубрику порад для ведення успішної антисистемної боротьби. У першому номері стаття «Одяг диверсанта» давала поради, як правильно одягатися, щоб не привертати увагу правоохоронних органів. У другому номері у статті «Secondhand» давалися поради, де можна одягатися, маючи небагато грошей. У третьому «Вулична бійка» розкриває основи вуличної боротьби. У восьмому номері стаття «Готуйся до війни» пояснювала основи виживання у в'язниці та на вулиці. У «Бійцівський клуб» (№ 9) в статті «Мистецтво брудного рукопашу» давали поради по правилах вуличної бійки. У десятому випуску аж три статті належать до жанру порад: «Як виготовити обріз», «Методи боротьби з контролерами» та «Сльозогінний газ».

Езини як вид видання унікальні тим, що їхня жанрова структура була сформована дуже швидко і утримується дотепер. Інша періодика проходила довгий шлях, поки формувала свої правила подачі матеріалів. Наприклад, газетна журналістика сформувала свої жанри у кінці XIX ст., хоча вже півсторіччя існували популярні газети. Телевізійні диктори просто читали газетні новини на початку існування телебачення, аж поки не випрацювали свої закони жанрів [1; с. 154–156]. Езини початку комп'ютерної ери і сучасні надзвичайно схожі за жанрами, незважаючи на тридцятирічну історію їхнього існування. Очевидно, що однакові рубрики у політично-маргінальних езинах різних періодів існують через спільну тематику та аудиторію, що створює специфічну культурну матрицю. Маргінальні політичні рухи обмежені у доступі до мас-медіа, тому вони використовують вільні для доступу комп'ютерні мережі для поширення власних ідей. Незважаючи на наявність інструкцій з виготовлення зброї та порад щодо ведення боротьби з владою, ці мережеві електронні журнали не становили суттєвої небезпеки для держави та громадян, оскільки не відомо жодного випадку, коли б читачі використали ці знання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Бакулев Г.* Массовая коммуникация. Западные теории и концепции / Г. Бакулев. — Москва, 2005. — С. 154–156.

2. Бійцівський клуб: газета нової молоді [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://bklub.livejournal.com/profile (15.03.2013).— Назва з екрану.

3. Бійцівський клуб № 9 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://community.livejournal.com/bklub/135558.html (15.03.2013). — Назва з екрану.

4. *Богуславська А.* Самвидав сам зібрав [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.umoloda.kiev.ua/number/2000/258/71237/ (15.03.2013). — Назва з екрану.

5. Бунт медиків. Бійцівський клуб № 5 2005 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://issuu.com/sakateka/docs/bc_12-2005-# (15.03.2013). — Назва з екрану.

6. *Головко В.* Екстремізм та радикалізм в Україні: особливості формування, основні напрями, форми протидії з боку держави // Проблеми історії України: факти, судження, пошуки: міжвід. зб. наук. пр. — 2010. — Вип. 19(2). — С. 248–276.

7. *Демиар.* От DIY к DIT [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://zabej.info/zin/article/591 (15.03.2013). — Назва з екрану.

8. Енциклопедія Львова. — Львів: Літопис, 2007. — С. 426–427

9. Мір ілі война? [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://issuu.com/sakateka/docs/bc_13-2005-# (15.03.2013). — Назва з екрану.

10. Новый светъ #1 1998 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://xn—www-vedf.a-read.narod.ru/novsvet01.pdf (15.03.2013). — Назва з екрану.

11. *Тимошик М. С.* Книга для автора, редактора, видавця: Практичний посібник / М.С. Тимошик. — К.: Наша культура і наука, 2005. — 560 с.

12. *Тупикин В.* Самиздат после перестройки [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://ruszine.com/samizdat/samizdat_posle_perestroiki.html (15.03.2013). — Назва з екрану.

13. Activist Times, Incorporated #1 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.textfiles.com/magazines/ATI/ati-01.txt (15.03.2013). — Назва з екрану.

14. Anarchy 'n' explosives [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.textfiles.com/magazines/ANE/ane-1 (15.03.2013). — Назва з екрану.

15. *Appendix B* [Електронний ресурс]. — Режим доступу: ABBA/abba1.txt (15.03.2013). — Назва з екрану.

16. Kultcha: the issue of kultcha and the cultural issue [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.textfiles.com/magazines/KULTCHA/kultcha01.txt (15.03.2013). — Назва з екрану.

17. *McLuhan Marshall.* Understanding Media: The Extensions of Man / New York, London, Sydney, Toronto: McGraw-Hill Book Company, 1966. — Pp. 203–216.

18. *R. Seth Friedman.* San Francisco Zine Publishers Resource Guide [Електронний ресурс] . — Режим доступу: http://www.textfiles.com/magazines/zineguide.txt (15.03.2013). — Назва з екрану.

19. The anti Big Brother association [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.textfiles.com/magazines/ABBA/abba2.txt (15.03.2013). — Назва з екрану.

20. The anti Big Brother's association (aBBa) #1 1993 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.textfiles.com/magazines/ABBA/abba1.txt (15.03.2013). — Назва з екрану.

21. The AQ Chief. Make a bomb in the kitchen of your Mom Inspire #1 — 33 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://azelin.files.wordpress.com/2010/06/aqap-inspire-magazine-volume-1-uncorrupted.pdf (15.03.2013). — Назва з екрану.

22. The Facts About ANUS by Captain Crapp [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.textfiles.com/magazines/ANUS/anus02.txt (15.03.2013). — Назва з екрану.

23. The Masked Avenger. Making life hell for another [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.textfiles.com/magazines/AT/at1.txt (15.03.2013). — Назва з екрану.

Розділ XI
ПРИКЛАДНІ СОЦІАЛЬНІ КОМУНІКАЦІЇ

«ПРОТИВСІХИ» І «ФОФУДІЯ» ЯК ПИТОМО УКРАЇНСЬКІ МЕДІАВІРУСИ

Гліб Семенюк, аспірант Інституту журналістики
Київського національного університету імені Тараса Шевченка,
УДК 007: 304: 001+159.99+316.77

У статті розглянуто питомо українські медіавіруси «противсіхи» і «фофудія». Увагу зосереджено на специфіці їх постання, особливостях, властивих їх мемам, порушеній згаданими медіавірусами проблематиці та їх місці в українському медіапросторі.

Ключові слова: медіавірус, мем, Інтернет, медіапростір.

В статье рассмотрены истинно украинские медиавирусы «протывсихи» и «фофудия». Внимание сосредоточено на специфике их возникновения, особенностях, присущих их мемам, поднятой упомянутыми медиавирусами проблематике и их месте в украинском медиапространстве.

Ключевые слова: медиавирус, мем, Интернет, медиапространство.

Specific Ukrainian media viruses «protyvsikhy» and «fofudiya» are reviewed in the article. Attention is focused on the specifics of their rise, inherent features of memes, problems, initiated by mentioned media viruses and their place in the Ukrainian media.

Key words: media virus, meme, Internet, media.

Формування вичерпної картини сучасного медіапростору потребує розгляду його взаємозв'язку з Інтернетом та проваджуваною в ньому мережевою комунікацією, специфікою функціонування мережевих видань та їхнього представлення в нинішньому глобальному інформаційному просторі. Одним із його складників, досить прикметним і малодослідженим нині явищем, виразником сучасних реалій інформаційного суспільства є медіавірус.

Під медіавірусом розуміємо певні події або явищами, що, послуговуючись медійними комунікаційними каналами, вірусним шляхом поширюють інформаційним простором меми і прямо або опосередковано призводять як до глобальних, так і до локальних світоглядно-поведінкових трансформацій у суспільному вимірі [1, с. 51]. Відповідне поняття в обіг увів американський медіатеоретик Дуглас Рашкоф.

У свою чергу меми — одиниці культурної інформації, що за своєю природою є реплікаторами соціокультурних процесів, здатні до самокопіювання й конкурування одне з одним у боротьбі за ресурс існування — людський розум [1, с. 51].

Пропонована робота присвячена необхідності збагнути сутність, особливості й проблематику медіавірусів у контексті українських реалій. Задля цього розглянемо конкретні питомо українські медіавіруси — так званих «противсіхів» і «фофудію». З огляду на лише початок наукового осмислення

© Г. Семенюк, 2013

відповідної проблематики у вітчизняному вимірі, а також значну роль медіавірусів у формуванні громадської думки, можливості маніпулювати нею й змінювати сприйняття людьми тих чи інших реалій дослідження можна вважати своєчасним, що свідчить про його *актуальність*.

Якщо вести мову про *стан розробки проблематики*, то в цьому контексті можна передовсім відзначити закордонних дослідників Д. Рашкофа, Р. Докінза, С. Блекмор, а також вітчизняних науковців Б. Потятиника, Л. Городенко й інших, тематика праць яких є дотичною до порушеної у пропонованій роботі проблематики.

Стаття має на *меті* окреслити питомо українські медіавіруси «противсіхи» і «фофудія», розглянути специфіку їх виникнення, меми, на основі яких вони постали, зокрема, притаманні їм особливості та спричинювану ними проблематику, а також їх присутність у сучасному інформаційному просторі.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких *завдань*:

— висвітлити специфіку постання медіавірусів «противсіхи» і «фофудія» на основі однойменних мемів;
— встановити властиві згаданим мемам особливості;
— репрезентувати породжену ними проблематику;
— з'ясувати їх присутність у сучасному інформаційному просторі.

Так званих «противсіхів» можна вбачати одним із найприкметніших феноменів, що з'явилися внаслідок взаємозв'язку українського інформаційного простору із реаліями вітчизняного політикуму. Зумовлене його кризовим становищем і дуже високим рівнем недовіри до нього українського суспільства, відповідними історичними традиціями, це явище остаточно сформувалося під час президентських виборів 2010 року, коли до другого туру вийшли Віктор Янукович і Юлія Тимошенко. Противсіхами назвали тих виборців, які вирішили принципово не голосувати за жодного зі згаданих кандидатів, а тому обрали відповідну графу [2]. Розуміння специфіки означеного питомо українського [3] мему та посталого на його основі медіавірусу потребує розгляду конкретної ситуації.

Передумовою появи феномену «противсіхства» стали глибока політична криза в Україні та крах Помаранчевої революції, особливої дошкульності якому додавало змарнування не лише значних можливостей закономірного цивілізаційного розвитку української держави, а й неабиякого громадянського піднесення і суттєвого кредиту довіру до новообраної на той час влади. Натомість перед виборами президента України 2010 року притаманними для соціуму загалом і його освіченої частини, інтелектуальної еліти зокрема стали зневіра й зневага до вітчизняного політикуму [2]. Означене разом із незадовільністю взаємодії між суспільством і політичними силами, що зазвичай ігнорують його, вдаючись головно до паразитичних маніпулятивних експлуатацій, спекуляцій і популізму, відсутність дієвих механізмів їх політичної відповідальності перед громадянами й витворило підґрунтя до появи противсіхів.

Показово, що окресленою ситуацією з метою здобуття додаткових голосів критично налаштованих виборців скористався один із кандидатів — президент Івано-Франківської торгово-промислової палати Василь Гуменюк — який змінив своє прізвище й балотувався на виборах 2010-го як самовисуванець Василь Противсіх.

Граничних гостроти й полемічності проблематиці «противсіхства» додав другий, вирішальний тур президентських перегонів, які по суті й сформували його феномен. Кульмінацією стало те, що боротьба між Януковичем і Тимошенко точилася чи не за кожен відсоток, а перемогу врешті-решт здобув переможений п'ять років тому, причому різниця між кандидатами становила 3,48%. Кульмінацією ж у контексті «противсіхства» стало те, що жодного з висуванців на пост голови держави не підтримало 4,36% учасників голосування. Означене дало привід прихильникам Юлії Тимошенко зокрема й антагоністам Віктора Януковича загалом звинувачувати в програші тодішньої прем'єр-міністерки противсіхів, а також розглядати їхню ідеологію як вирішальний чинник і без того унікальних для української історії виборів, оскільки жоден із кандидатів не подолав бар'єр у 50%, тож державу вперше з часів відновлення її незалежності очолив президент меншості [2].

Паралелі виникнення «противсіхства» із ситуацією, що почала визрівати в Росії ще задовго до приходу до влади Володимира Путіна [4], не видаються чіткими й такими, що мають достатньо підстав, оскільки на відміну від росіян українські антагоністи діючого політикуму не просто ігнорують його загалом і вибори зокрема, натомість активно висвітлюють й аргументують власну позицію, себто аж ніяк не лишалися бездіяльними. Так само не відповідатиме дійсності ототожнювання феномену «противсіхства» з абсентеїзмом, оскільки останній полягає саме в пасивному протестові населення супроти існуючого політичного ладу та неучасті у виборчому процесі як наслідку байдужого ставлення до виконання своїх прав та обов'язків [5, с. 100]. «Противсіхи» ж є аж ніяк не аполітич-

ними. Вони беруть участь у виборах і, не підтримуючи жодного з кандидатів, висловлюють свою громадянську позицію, хоч і в інший спосіб, проте так само, як і ті, хто віддає свій голос за одну з кандидатур. Абсентеїстам насамперед притаманно те, що називають «голосувати ногами» — себто просто не прийти на виборчу дільницю. Невластивість цього противсіхам і цілковиту недієвість у контексті відповідних вітчизняних реалій промовисто продемонстрували нещодавні парламентські вибори 2012 року й передвиборча кампанія до них, що призвели до формування неофіційного й по суті негласного, проте широко розповсюджуваного, надто поміж користувачів Інтернету та відвідувачів мережевих видань, принципу «Не прийшов на вибори — проголосував за «Партію регіонів»». Він став одним зі свідчень упевненості опозиційно налаштованого українського загалу в численних провладних фальсифікаціях, якими позначився виборчий процес, особливо — підрахунок голосів.

Окреслене складне тло, на якому виник і сформувався феномен «противсіхства», значною мірою посприяло його суперечливості й помітному місцю в українському медіапросторі, що вкупі з надлишком розбрату, алогічності, злості й водночас апатії в ньому, надто на мережевих медійних майданчиках, зумовило розмаїтість критики та неоднозначність сприйняття противсіхів — од відверто негативних «підлих зрадників» [4] і мало не освічених «безумців» [2] до нейтральних, поміркованих і далебі ближчих до істини «сегмента негативного електорального потенціалу» та «культурно-стурбованих інтелектуалів» [6], які й справді становлять основу «противсіхства». Приміром, за так би мовити значних противсіхів мають Оксану Забужко, Юрія Андруховича, братів Капранових (за власним зізнанням 2010-го вони таки підтримали Юлію Тимошенко, тож послідовними сповідниками «противсіхства» стали не одразу [6]). При цьому неофіційну пальму першості його вагомих представників часто віддають Вікторові Ющенку, який «пройшов «почесний шлях» від народного президента до технічного кандидата влади» [7]. Таку характеристику, звісно, можна ставити під сумнів, однак агітаційна боротьба тоді ще президента — вельми активна зі своєю колишньою соратницею й далебі пасивніша із колись головним суперником, і заклики не підтримувати жодного із кандидатів у другому турі президентських перегонів 2010 дали не лише широкому загалові, а й медіа достатні підстави сприймати Ющенка (й тих його прихильників, які відстоювали окреслену позицію) як противсіха.

Відкинути необдуману критику, що в мережевих виданнях почасти переростала в остракізм, і таврувати противсіхів спробували брати Капранови. На їхню думку, вони протистоять «електоральним латифундистам» і «політичним гопникам», не піддаються маніпуляціям, а неприйняттям наявного дискредитованого політикуму «викликають привид нової ідеології» і таким чином «поступово готують повну і докорінну зміну державних еліт» [6].

До прикметних рис противсіха Капранови долучають незламність мислення, стійкість до навіювання й активність у відстоюванні власної позиції [6].

Із такими твердженнями частково погоджується й більш поміркована, серйозніша критика феномену, що відзначає притаманність противсіхам-інтелектуалам відповідальності й ідеалістичності, значно більшої вимогливості до влади за властиву загалові, тож ідентифікує їх як сумлінних, потенційно взірцевих громадян і сприймає їхній образ як загалом «цілком симпатичний» [7]. Однак при цьому акцентує увагу й на суттєвій негативній рисі «противсіхства» — інфантильності, небажанні сприймати реальну ситуацію комплексно та неспроможності сповна брати безпосередню активну участь у подіях, що мають місце тут і зараз.

Якщо певно мірою нейтралізувати політичну зумовленість феномену «противсіхства», що багато в чому є визначальною й робить його осмислення таким суперечливим і багатоаспектним, а отже — складним і неоднозначним, його суть можна тлумачити як здебільшого аргументовану позицію переважно послідовного неприйняття існуючого вітчизняного політикуму та його реалій. Саме неспроможність адекватно ввібрати їх у власну систему поглядів і переконань зумовлює світоглядну драму частини української інтелігенції, наслідком якої і є поява противсіхів. Показовою ілюстрацією означеного є датована другим туром президентських виборів 1999 року репліка Оксани Забужко: «Я між двома покидьками не обираю. Вибачте, не привчена» [6].

У разі ж остаточного абстрагування від політичного диктату й пов'язаних із ним складнощів і вдавання до максимального спрощення противсіх постає антагоністом не просто здійснення вибору між чимось, що суперечить його світоглядові, а й тих ідей, поглядів, рішень, позицій тощо, мало не будь-чого, що є реальним на конкретний момент, проте несумісним із його баченням — загалом саме в межах такого трактування відповідне поняття як мем функціонує в Інтернеті. При цьому противсіх може як відстоювати власну думку з приводу, в основі якої лежить із різних причин непоєднувана з реаліями певна ціннісна орієнтація або й світоглядна модель, так і просто заперечувати

наявне. Таким чином, до вже загаданих рис, справді притаманних противсіхам, можна додати ще й ідеалістичність і нонконформізм.

Безпосередньо приналежним до феномену «противсіхства» є своєрідний мем у мемі, що свого часу став чи не основним аргументом противсіхів, а саме — небажання обирати між «купами лайна» [7], тобто тим, що суперечить їхнім поглядам, переконанням і цінностям. Натомість своїх критиків вони звинувачували в підміні «куп» міфічними «сортами», один із яких (у конкретному випадкові — Юлія Тимошенко) є «меншим злом» за інший (Віктор Янукович відповідно). Вже тоді зі зрозумілих причин головними опонентами противсіхів у голіварах (узагальнене позначення будь-яких суперечок насамперед у Всесвітній мережі між сповідниками діаметрально протилежних поглядів, які при цьому не мають жодних намірів змінювати їх або дослухатися до своїх візаві [8]) стали прихильники опозиційних сил, антагоністи чинної влади й передовсім юлеботи — коментатори будь-яких матеріалів насамперед і переважно українських мережевих видань, де наявний бодай натяк на Юлію Тимошенко, особу якої вони всіляко звеличують, піддають остракізмові тих, хто висловлює полярні думки з приводу, засмічують контент в основному ангажованою, неактуальною інформацією, яка може й не мати навіть опосередкованого відношення до коментованого. Цілком закономірно, що саме вони, зважаючи на специфіку виникнення феномену «противсіхства» та його формування, з особливою неприязню ставляться до противсіхів, що призводить до різкого осуду останніх та численних флеймів (обмін повідомленнями з яскраво вираженим характером «словесної війни», що зазвичай не має відношення до початкової теми (так званий срач), суперечка заради суперечки [9, с. 399]) на мережевих медійних майданчиках, надто на форумах і в коментарях резонансних публікацій.

Якщо вести мову про феномен Інтернету, варто пам'ятати про надзвичайно вагому роль гумору чи не в усьому, що має місце в Мережі. Здебільшого саме він виправдовує і пояснює левову частку не лише вчинків Інтернет-користувачів, а й того, що з'являється й відбувається незалежно від їхньої волі, тобто функціонує за неписаними мережевими законами і логікою. Показовою ілюстрацією цього може слугувати широко розповсюджена в інтернет-просторі інтерпретація відомого мему «I did it for the lulz» («Зробив це заради лулзів») «Усе заради лулзів» [8].

Поняття «лулзів» походить од давнього мему LOL (від англ. «laughing out loud» — реготати, причому як у значенні «гучно, нестримно сміятися», так і «насміхатися, глузувати з кого-небудь»), що й трансформувалося у фонетичний варіант «lulz». Цікаво, що якщо «лол» увійшов до українського мережевого сленгу як вигук, то «лулз» — іменник на позначення будь-чого кумедного, веселого, смішного, з чого можна посміятися й отримати задоволення — «зловити лулзи». У спрощеному розумінні його синонімами можна вбачати слова «розвага», «сміх» [10], «стьоб». Зважаючи на згадану специфіку походження та, відповідно, його сутності, лулз часто має зловтішний характер [8], хоч і далебі не завше яскраво виражений.

Лулзи можна вбачати одним із визначальних факторів появи та функціонування зокрема мемів, мережевих субкультур, інтернет-фольклору, саме явище якого пов'язане з тим, що в інтренет-просторі «ніщо нізвідки не з'являється», натомість усе закорінене в загальнолюдську культуру, «розвивається в нових і незвичних умовах переконденсації інформації», її «перетворення, колективного переосмислення, багаторазової мутації і викривлення змісту» з набуттям змісту нового [3]. Таким чином, можемо стверджувати про постання феномену мережевого фольклору, безпосередньо пов'язаного з переосмисленням дійсності. У контексті вітчизняного досвіду одне із чільних місць у ньому посідає питомо український мем і медіавірус «фофудія».

Означене стало наслідком лулзів, стьобу прогресивних, патріотично налаштованих користувачів україномовного сегмента Всесвітньої мережі як над вітчизняними реаліями загалом (відсутність дієвих національної й інформаційної політик як наслідок постколоніальності України, великодержавно-шовіністична політика Російської Федерації щодо неї і засилля вітчизняної інформаційної сфери відповідною російськомовною продукцією, інформаційні війни тощо), так і пропагандистською дезінформацією систематичного характеру щодо утисків прав російськомовного населення в Україні.

Виникнення мему почалося із допису користувача Ноздреватенкова під час інтернет-чату з Петром Симоненком. Ішлося про те, що дочці дописувача, нібито мешканця Херсонської області й росіянина за національністю, в школі «заборонили носити такий атрибут російської культури, як фофудія». Нібито ображений у своїх почуттях і переконаннях користувач зажадав од лідера КПУ відповіді, доколи (в оригіналі російською — «доколе») триватиме таке «свавілля», на що Симоненко пообіцяв «розібратися» [10]. Достеменно невідомо, чи був означений допис цілеспрямовано створений «для лулзів», хоча це й убачається найбільш вірогідним. Приміром, за словами Ноздреватенкова, «заборону» носити фофудію в школі аргументували тим, що «державною мовою є українська».

Використання саме невідомого широкому загалові слова «фофудія» (східна коштовна тканина; одяг, відповідний єврейському ефодові — одежі первосвященика) в означеному контексті пояснюють наявністю в ньому одразу двох «ф», що слугує на позначення непритаманного українській мові звуку. Так, за Борисом Грінченком, літера «ф» позначає не осібний звук, а звукосполуку «хв», іноді — звук «х» [11, с. 27–43].

Свідомі українські інтернет-користувачі скористалися ситуацією й задля її дієвої експлуатації створили в Живому Журналі карикатурну спільноту буцімто великодержавних шовіністів та українофобів, православних «істинних росіян» (відсилка до чорносотенців) «Фофудія» [12], насправді призначену для зловтішних глузувань над означеними. Мем швидко набув розголосу й із початкової спрямованості на кепкування з міфічних утисків російськомовних мешканців України трансформувався у цілеспрямоване висміювання великодержавного шовінізму, російських неоімперіалізму й ура-патріотизму, україно фобії та заперечень усього українського — нації, історії, культури, держави тощо. Сам образ фофудії як нібито національного одягу й «атрибуту» російської культури став символом «істинного» росіянина, православного і патріота, а також його протесту супроти «гноблення» й «несправедливості», на ділі ж почав символізувати великодержавного шовініста й україно фоба.

Прикметною є й рефлексія фофудії на так зване мовне питання. Всі інші мови, крім російської, сповідники «ідеології» проголосили штучними й неповноцінними, однак при цьому, послуговуючись виняткова російською, роблять це з дотриманням оригінальної орфографії, використанням специфічної лексики, для посилення саркастичного ефекту — ксенофобської, антисемітської, зі вкрапленнями церковнослов'янської лексичної архаїки, часом — притаманної дореволюційній імперській Росії в поєднанні з відповідними стилістичними, граматичними й орфографічними особливостями. Однак найбільш промовистим та оригінальним тут можна вбачати те, що члени спільноти й сповідники її поглядів пишуть російські слова із використанням українських літер («канонічєскій язык»), що традиційно пояснюють підступами жидобандерівців (про них йтиметься далі), які «видерли плоскогубцями всі клавіші з російськими літерами й спалили їх» [13]. Прикладом такого написання може слугувати розшифрування одного з найбільш уживаних адептами фофудії скорочень «ИЗИЖБК» — «извините за использованіє жидобандеровской клавіатурьі». Часте застосування подібних гротескних абревіатурних скорочень спеціально спрямоване на забезпечення особливого комічного ефекту. Сарказмові також сприяє широке використання великодержавно-шовіністичних та україно фобських ідеологем, гасел і закликів, притаманних як чорносотенцям, так і сучасним пронацистським і праворадикальним російським організаціям.

Про феномен фофудії свідчить і наявність у неї власної атрибутивної лексики. Поміж неї — скорочення «ВВП» (Володимир Володимирович Путін), «Газпром», «МП» (Московський патріархат), «ФСБ», якими послуговуються за принципом, аналогічним уживанню знака правової охорони товарного знака; «исконньій» (властивий «істинному» росіянинові; такий, що має глибоке історичне коріння в контексті російської державності або культури); «каноничньій» (єдино правильний з позицій російських імперських традицій); «исполать» (висловлення підтримки, схвалення чогось «канонічного», «путиноугодного», себто такого, чому притаманний великодержавний шовінізм) тощо. Згадане представляє цілком звичні слова або застарілу лексику, що в контексті фофудії набули нових значень. Однак наявні тут і неологізми, приміром — «светолубок (свєтолубокъ)» (світлина; за аналогією — «пользолубок» (юзерпик, аватар), «движелубок» (відео)), «Междусетье» (Інтернет) [8].

Члени «Фофудії» як спільноти «исконньіх» («істинних») «руССкіх людей» (росіян), а також прибічники її «поглядів» ідентифікують себе, відповідно, як «ісконників» (літературний український відповідник — «такий, що є споконвічним») і «фофудієносців», що певним чином пародіює назву російської ортодоксальної шовіністичної релігійно-політичної організації «Союз православних хоругвеносців» [14]. Серед основних занять учасників і симпатиків «Фофудії» — своєрідний моніторинг насамперед Інтернету з метою пошуку проявів великодержавного шовінізму й україно фобії, специфічне реагування на них, що полягає у саркастичній підтримці, гіперболізовуваному схваленні, породженні флеймів задля провокації та висміювання означеного й причетних до нього.

Із часом первинна ЖЖ-спільнота, нині заморожена, проте збережена як меморіал «правому дєлу» й «нєзабвєнному Ільє Ноздрєватєнкову» [12], трансформувалася в «Орден Священної Фофудії», що має навіть власний «статут» [15] і «Храм Св. Фофудії (МП)» [16]. Також при згаданому орденові існувала галерея слави, головною відзнакою якого був «Перехідний орден Священної Фофудії» за особливо прикметні україно фобські або ксенофобські загалом вислови та прояви. Варто відзначити й наявність імпровізованого «Тлумачного словника фофудіїста» [17], який однак не претендує на всеохопність репрезентації відповідної лексики.

Комічність феномену фофудії, його розмах, у межах якого формується власний самобутній фольклор, своєрідна саркастичність і неабиякий потенціал щодо породження лулзів спричинилися до виходу мему за межі не тільки Живого Журналу, а й Інтернету і постання медіавірусу. Стилістикою фофудії, «канонічєскім язиком» зокрема, став послуговуватися відносно широкий загал українських і білоруських користувачів Усесвітньої мережі, саме ж поняття фофудії почали застосовувати й у російському політологічному середовищі на позначення прихильників шовіністичного й ультраконсервативного, їхніх ініціатив і переконань [8].

Показово, що феномен спричинив появу інших мемів, чи не найвідомішими й найуживанішими з-поміж яких є «доколє?» і «львівське метро». Церковнослов'янське слово, що вже давно вийшло з активного вжитку, перетворилося на символ вияву незгоди з «наступом» на все російське й непокори йому «істинним» росіянином, заклик «боротися» й терпляче чекати на відновлення «історичної справедливості», що має полягати в «неминучому возз'єднанні» України як «тимчасово окупованої жидобандерівцями території» з «істинно» православною Росією. Натомість львівське метро є міфічним підземним комплексом, спеціально призначеним для масових тортур і знущань над росіянами (надто російськомовними немовлятами та священиками Московського патріархату) [10], а похідне від нього «жахи львівського метро» — гіперболізованим збірним образом усіх тих «мук» і «страждань», через які начебто доводиться проходити росіянам в Україні.

Тему львівського метро та «жахіть» його «катівень» можна простежити в романі «Місто Львів» невідомого автора, віртуального персонажа українсько- й російськомовного сегментів Інтернету, який позиціонує себе як Іван Денікін — доктор історичних наук, професор, видатний науковець і літератор, троюрідний племінник генерала Антона Денікіна і великий патріот Росії. Сам він і його сторінка в Живому Журналі [18] є типовою для фофудії пародією на великодержавний шовінізм та україно фобію. Аналогічно й творчість професора Денікіна («Шлях Лумумби, або НАШІ в Конго», «Сокира Олекси Довбуша», «За наше дєло. Архів професора Денікіна» й інші) безпосередньо пов'язана із феноменом фофудії й споріднена з ним.

Особливої оригінальності й дошкульності сарказмові Івана Денікіна додає той факт, що широко вживаним у його творах є певною мірою гіперболізований переказ абсурдних поглядів російських великодержавних шовіністів та україно фобів. Тож автор уміло застосовує той самий принцип, який використовує фофуді, висміюючи опонентів за допомогою їхніх власних переконань, при цьому промовисто демонструючи їхню безглуздість. Приміром, у згаданому романі «Місто Львів» Денікін просто вклав у вуста його героїв типові великодержавно-шовіністичні й україно фобські стереотипи, штампи, надавши їм саркастичної гротескності. Авторові влучність і дотепність значно посприяли популярності розповсюджуваного винятково через Мережу «Міста Львова» серед широкого загалу, надто молоді, а також і самого «нащадка» одного з лідерів Білого руху, переконливим свідченням чого можна вважати появу так званих «лжеденікінських дописів», що намагалися копіювати стилістику й тематичне спрямування, притаманне «справжньому» професорові.

Як реакцію на систематичні приниження честі та гідності українства, його історії, культури та мови, неприховану україно фобію, якої не позбавлені й вітчизняні суспільство та політикум, є всі підстави вбачати феномен фофудії проявом зрілості української нації, спроможної протистояти означеному в нетиповий оригінальний спосіб, за допомогою гумору [14]. Підтвердженням упливовості й значущості мему, а також постання на його основі медіавірусу може слугувати той факт, що він посів чільне місце в питомо українському складникові інтернет-фольклору, вийшов за межі Мережі, заявив про себе в літературній площині [19] й поступово утверджується в медіапросторі. До прикладу, ЗМІ не тільки виявляють цікавість власне до специфіки відповідного мему [20], а й починають уживати відповідний мем на позначення різноманітних проявів великодержавного шовінізму й україно фобії.

Фофудія спричинила появу двох антагоністичних субкультурних психотипів на теренах Руй УАнету: так званих «ісконників» (рос. «исконники», часом — «иССконники») і «жидобандерівців» («жидобандеровцьі») [8]. Прикметно, що якщо перші дещо вийшли за межі відповідного фольклору, то останні зберігають із ним тісний взаємозв'язок. Річ у тім, що із часом спершу одна із самоназв адептів суто фофудії, які насправді висміювали відповідні погляди шляхом їх гротескного сповідування, «ісконники» поширилася на великий загал справжніх сповідників великодержавно-шовіністичних та україно фобських переконань. Натомість «жидобандерівці» у фофудії постали найлютішими ворогами «істинного» росіянина, які «тимчасово окупували споконвічно-російські («исконно-руССкіє») землі» — Україну. Загалом утворені аналогічним складанням основ слова широко вживані в межах відповідної «ідеології» через притаманний фофудії антисемітизм — на позна-

чення як будь-яких неналежних до росіян націй або етносів із негативною конотацією («жидояпонцы», «жидожиды» тощо), так і тих «нечисленних» узурпаторів влади на певних територіях, населених «переважно російським» населенням, яких вони пригноблюють («жидоприбалты», «жидобандеровцы») [14]. Саме слово «жидобандеріці» набуває особливої комічності через свою абсурдність з огляду на відповідні догми російського імперського світогляду, тож є черговим інструментом у нетиповій відсічі великодержавному шовінізмові й україножобії.

Як висновок зазначимо, що розглянуті питомі українські медіавіруси спричинилися до виникнення власних мемів, вийшли за межі Інтернету, де відіграють досить вагому роль, і посіли певне місце в українському медіапросторі. Вони розкривають складність і повноту його комунікаційних зв'язків, генерують різноманітну, почасти суперечливу комплексну проблематику й породжують реакцію аудиторії протягом уже досить тривалого часу, що зумовлює притаманну медіавірусам спрямованість на певні суспільні трансформації, якими й позначилися противсіхи та фофудія. Іншим переконливим підтвердженням їх приналежності до медіавірусів може слугувати те, що вони спричинили ускладнення відповідних порушених питань, репрезентували їх у всій неоднозначності комплексності проблематики, уникаючи при цьому її спрощення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Семенюк Г.С.* Медіавіруси на тлі еволюційних процесів медіапростору: суть і проблематика / Г.С. Семенюк // Інформаційне суспільство : науковий журнал / голова редкол. В. В. Різун, голов. ред. В.Ф. Іванов; Інститут журналістики КНУ імені Тараса Шевченка. — К., 2012. — Вип. 15. — С. 46–51.

2. *Грабовський С.* Віктимна політична поведінка «реєстрових інтелектуалів» [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.radiosvoboda.org/content/article/24603593.html

3. Тренінг Стронговського [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.newmedia.univ.kiev.ua/materialy/2010-10-28-13-08-11

4. *Грабовський С.* Публічні безумства незалежних інтелектуалів: камо грядеши? [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.pravda.com.ua/columns/2012/05/15/6964531/

5. *Росенко М.* Абсентеїзм та його вплив на становлення парламентаризму / Марія Росенко // Публічне управління: теорія та практика. — Асоціація докторів наук з державного управління. — Х., 2011. — № 3. — С. 99–105.

6. *Брати Капранови*. Про бідного противсіха замовте слово [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.pravda.com.ua/articles/2012/04/23/6963231/

7. *Палій О.* Кінець «противсіхства»? [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.pravda.com.ua/columns/2012/10/19/6974983/

8. Луркморье [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://lurkmore.to/

9. Новітні медіа та комунікаційні технології : комплекс навчальних програм для спеціальностей «Журналістика», «Видавнича справа та редагування», «Реклама та зв'язки з громадськістю» / за заг. ред. В.Е. Шевченко. — К. : Паливода А. В., 2012. — 412 с.

10. Файна Меморія [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://ukrmemoria.com

11. Словарь української мови : [у 4 т.] / [авт.-уклад. Борис Грінченко]. — К. : Кіевская Старина, 1907–1909. — 2971 с.

12. Фофудья [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://fofudja.livejournal.com/

13. Прощальная РЕЧЬ [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://za-nashe-delo.livejournal.com/12567.html?thread=362775#t362775

14. Фофудія [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A4% D0%BE% D1%84%D1%83%D0%B4%D0%B4%D1%8F

ОЦІНОЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ПАБЛІК РИЛЕЙШНЗ

Юлія Шафаренко, асистент кафедри реклами
та зв'язків з громадськістю Інституту журналістики
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
УДК 007 : 034 : 659.4

У статті подано огляд практичного використання оціночних досліджень в українській та зарубіжній практиці ПР, проаналізовано основні підходи до здійснення ПР-оцінки.

Ключові слова: паблік рилейшнз, дослідження, оцінювання, ефективність.

В статье рассматривается практическое использование оценочных исследований в украинской и зарубежной практике ПР, анализируются основные подходы к проведению ПР-оценки.

Ключевые слова: паблик рилейшнз, исследования, оценивание, эффективность.

The article addresses the practices of public relations evaluation research in Ukraine and other countries, and the main approaches to the public relations measurement and evaluation.

Key words: public relations, research, evaluation, effectiveness.

Паблік рилейшнз, як і будь-яка інша функція організації, потребують аналізу успішності зробленого. Чи досягнуто цілей, встановлених при плануванні кампанії, наскільки ефективною була кампанія та як паблік рилейшнз впливають на бізнес-результати організації — ось деякі питання, на які має дати відповідь оціночне дослідження. І хоча необхідність здійснення оцінки не викликає заперечень і сприймається як логічний етап ПР-процесу, на практиці, як свідчать українські та зарубіжні галузеві дослідження, виникають певні складнощі з її проведенням через непоінформованість ПР-практиків про існуючий інструментарій, а також низку інших причин, які будуть названі нижче.

Мета розвідки — дослідити сучасний рівень застосування оціночних досліджень у ПР-практиці та окреслити основні етапи проведення ПР-оцінки.

Предмет дослідження — основні аспекти оціночного дослідження у практиці паблік рилейшнз.

Стан дослідження теми. Оцінці ПР-діяльності присвячена значна кількість праць зарубіжних учених та практиків ПР, серед яких найбільш вагомими є роботи Т. Вотсона, Е. Грегорі, Дж. Грюніга, Л. Грюніг, Д. Дозьє, А. Зерфасса, В. Лінденманна, Дж. Макнамари, П. Нобла, К. Пейн, Д. Стекса. Деякі аспекти цієї проблеми розглядають українські дослідники В. Королько, О. Некрасова, О. Курбан, К. Ягельська.

Як свідчить досвід розвинутих ПР-ринків, інтерес до оцінки, зокрема та досліджень загалом, зростає із входженням функції ПР до керівної ланки організації. Управлінські рішення не можуть прийматися безпідставно, вони вимагають певного підґрунтя, для створення якого необхідно зібрати та проаналізувати інформацію. Якщо ж ПР-підрозділ організації не має впливу на її комунікативну політику, а лише виконує поставлені згори завдання, значення досліджень нівелюється. Можна стверджувати, що те, наскільки активно проводяться дослідження у повсякденній ПР-практиці, є свого роду індикатором рівня розвитку паблік рилейшнз у суспільстві, його ПР-культури. [1; 2] У США інтерес до ПР-оцінки підвищився разом зі збільшенням розмірів галузі та професіоналізму її учасників, а також через зростання вимог менеджменту до фахівців ПР звітувати про результати діяльності [3]. Згідно з дослідженням загальновживаних принципів здійснення ПР-діяльності, що періодично проводиться у США, у 2011 році організації виділяли значно більше коштів на дослідження та оцінку: 9% ПР-бюджету проти 4% у 2009 році [4, с. 33]. Таке зростання пов'язане, у першу чергу, із появою зручних інструментів аналізу у соціальних мережах, а також, припускають дослідники, може бути спричинене більш стратегічним сприйняттям та використанням паблік рилешйнз. Також зросла кількість досліджень, що проводяться як при плануванні, так і при оцінці ПР-програм,

© Ю. Шафаренко, 2013

що може свідчити про зміни у сприйнятті досліджень як невід'ємної частини ПР-діяльності. В основному проводяться такі дослідження (у порядку зменшення):

— вплив на корпоративну репутацію;
— вплив на ставлення працівників;
— вплив на обізнаність стейкхолдерів;
— вплив на корпоративну культуру;
— вимірювання у соціальних мережах;
— зменшення впливу криз;
— контент-аналіз матеріалів у ЗМІ.

Примітно, що об'єктом досліджень є в першу чергу наслідки ПР-програм, а не кількість та якість розміщених матеріалів або проведених заходів.

На необхідності вдосконалювати механізми аналізу та оцінки ПР-діяльності наголошується у звіті за результатами дослідження щодо майбутнього галузі, проведеного британським Інститутом паблік рилейшнз (CIPR). Серед ключових питань найближчих років названо вдосконалення підходів до оцінки ПР-діяльності, її внеску до бізнес-результатів організації, розробку глобальних галузевих стандартів та рекомендацій щодо проведення оціночних досліджень. Наголошується, що при проведенні оціночних досліджень варто зосереджувати увагу на наслідках ПР, а здійснювати оцінку слід, у в першу чергу, заради вдосконалення ПР-діяльності [5, с. 12]

Дослідження українського ринку ПР показує, що значимість оцінки ПР-діяльності поступово підвищується, а опитані у ході фокус-групового дослідження експерти галузі відзначили збільшення кількості доступних інструментів оцінювання [6]. Найчастіше називали такі показники оцінки (у порядку зменшення):

— кількість згадувань у ЗМІ;
— зміна корпоративної репутації;
— зміна корпоративної культури.

Опитані представники ПР-агенцій не назвали типових показників, які вони використовують при проведенні оціночних досліджень, оскільки «застосовуються від простих до складних та багаторівневих показників залежно від ситуації та побажань клієнта», і зазначили, що «загалом результати можна виміряти на трьох рівнях: результати проекту, комунікативні і бізнес-результати» [6].

На цьому етапі розвитку українського ПР-ринку питання досліджень не є предметом дискусій, тоді як воно є одним із найактуальніших та найбільш обговорюваних у професійних та наукових колах тих країн, де ПР стоїть на високому рівні розвитку. Втім, зарубіжний досвід свідчить, що інтерес до досліджень у паблік рилейшнз формувався поступово. Дж. Макнамара [7] зазначає, що на початку 80-х років XX ст. американські дослідники паблік рилейшнз звертають увагу на брак об'єктивної дослідницької методології для оцінювання ПР-програм. Зокрема, Дж. Грюніг назвав ставлення до досліджень у ПР «порожньою балаканиною» [7, с. 2], оскільки всі розмови щодо важливості проведення досліджень не мали практичного втілення. Кількість оціночних досліджень зросла, але їхня якість підвищувалася повільно. Поворотним пунктом у цій сфері стало здійснене 1988 року В. Лінденманном опитування 945 практиків ПР у США, яке виявило, що більшість досліджень є неформальними та спорадичними, і проводяться вони спеціалістами з паблік рилейшнз, які не мають навичок здійснення наукових досліджень. На початку 90-х років різні дослідження у США, Великій Британії та Австралії виявили подібність у ставленні ПР-практиків до досліджень: дослідження необхідні для планування, реалізації та оцінки ПР-програм, а проблема вимірювання ефективності є однією з найбільш нагальних для галузі. Таким чином, зазначає Дж. Макнамара, оцінювання ПР-програм стало найактуальнішим та найбільш обговорюваним питанням на конференціях та семінарах з паблік рилейшнз на розвинених ринках ПР. Водночас існував значний розрив між твердженнями ПР-практиків про визнання необхідності оцінювання ефективності паблік рилейшнз та кількістю досліджень, що насправді проводилися.

Невідповідність між визнанням потреби у проведенні досліджень та їхнім фактичним здійсненням пояснюється низкою причин. Як показали результати опитувань, що проводились у США, Великій Британії, Німеччині, Австралії, ПР-фахівці називали такі перешкоди для здійснення оціночних досліджень, як незнання методів досліджень, брак часу, коштів та персоналу, сумніви у корисності результатів досліджень [8, с. 45].

Крім того, дослідники [8, с. 20; 1, с. 157] називають такі проблеми, що ускладнюють процес оцінювання:

— ПР-кампанії унікальні і плануються для досягнення конкретних цілей, тож необхідно щоразу розробляти інструментарій для оцінки їхньої ефективності;

— певні змінні знаходяться за межами контролю ПР-спеціаліста. Наприклад, на громадськість організації можуть мати вплив кампанії конкурентів, а інформацію щодо предмету кампанії вона може отримувати з інших джерел (реклами, прямої розсилки, чуток);
— об'єктивність проведення дослідження — проблема, яка може виникнути, якщо проводить та оцінює кампанію один і той же фахівець: результати оцінки можуть бути суб'єктивними або відкоригованими;
— нерозуміння предмета оцінювання, коли показниками ефективності вважають кількість публікацій або проведених акцій. За словами Д. Дозьє, «результат успішної ПР-програми — не пухка стопка публікацій. ... Комунікації важливі лише з огляду на те, який вплив вони мають на громадськість» [9, с. 205];
— оскільки кампанії або програми оцінюють відповідно до попередньо встановлених цілей, на етапі планування необхідно тверезо оцінити, які результати можна досягти засобами ПР;
— може бути складно виявити внесок саме паблік рилейшнз, якщо мали місце інші форми комунікації;
— потреба застосувати різні методики оцінювання для кожного виду активності, що передбачає не лише їх знання та уміння використати, але й наявність відповідних ресурсів.

Британський інститут паблік рилейшнз наголошує, що «дослідження, планування та оцінка — це найкращий шлях продемонструвати ефективність паблік рилейшнз у досягненні організацією її цілей» [10], оскільки вони допомагають:

— демонструвати, як паблік рилейшнз сприяють досягненню цілей всієї організації та впливають на її фінансові результати;
— встановлювати ефективніші контакти зі стейкхолдерами, отримувати дані для подальшого планування;
— вибудовувати довіру до ПР, підвищувати його вплив в організації та демонструвати його внесок до процесу стратегічного прийняття рішень.
— аналізувати сприйняття та подальше поширення повідомлень серед стейкхолдерів та тих, хто має на них вплив;
— збирати дані щодо галузі, трендів та проблем (минулих та майбутніх) та їхнього стосунку до організації;
— встановити критерії для оцінки ефективності ПР-програми.

Щодо суті оціночного дослідження, найчастіше у науковій літературі зустрічаються визначення, що пов'язують ефективність із виконанням попередньо встановлених цілей: «Оціночне дослідження — це вид дослідження, яке визначає відносну ефективність ПР-кампанії або програми через оцінювання її наслідків (змін у рівні обізнаності, розумінні, ставленні, думках та/або поведінці цільової аудиторії або громадськості) відповідно до попередньо визначених цілей, які визначають рівень або ступінь бажаних змін» [11]. Слід зауважити, що оціночне дослідження — це не лише перегляд результатів кампанії для виявлення її ефективності (що, безумовно, важливо). Воно проводиться протягом усієї кампанії, а ще до її початку проявляється у вигляді «планування з майбутнього»: для того щоб можна було оцінити ефективність кампанії, необхідно чітко сформулювати цілі, які вказують, що саме має стати її результатом, і таким чином дати критерії для оцінки.

Встановлення конкретних, вимірюваних та досяжних стратегічних і тактичних цілей створює базис для достовірного оціночного дослідження. ПР- та загалом комунікативні цілі слід розробляти у контексті загальних цілей організації, а оцінка ПР-дій не повинна проводитися ізольовано від завдань, які ставить перед собою організація, та стратегії її розвитку. Окрім коректно визначених цілей необхідно також розуміти, яке саме повідомлення організація повинна донести своїй громадськості, цільову аудиторію та канали комунікації. Відповідно й аналізувати необхідно всі елементи комунікативного процесу: повідомлення, канали передачі, інтенсивність висвітлення, отримання та сприйняття повідомлення цільовою аудиторією. Як слушно зауважує Е. Ґрегорі, «оцінювати слід програми та процеси, тобто комунікативну діяльність та її менеджмент» [1, с. 167]

Аналіз результатів ПР-кампанії часто зводиться до підрахунку кількості публікацій у медіа або інших контактів зі стейкхолдерами. Це важливий показник, утім він показує результати роботи ПР-підрозділу, а не результативність проведеної кампанії. Кількість згадувань у медіа є лише першим етапом аналізу, після чого необхідно дізнатися, чи отримали стейкхолдери повідомлення, звернули на нього увагу, зрозуміли та запам'ятали його. ПР-дії проводяться заради зміни ставлення стейкхолдерів до певної проблеми, яка постала перед організацією, або до самої організації. Саме ці зрушення у сприйнятті, ставленні або вчинення певних дій є бажаним результатом кампанії. Названі три послідовні етапи — оцінка негайних результатів, реакцій та наслідків є обов'язковими елементами, на яких ґрунтуються всі сучасні моделі оцінювання ПР-кампаній.

У світовій ПР-практиці усталилася термінологія, яка відображає показники ефективності паблік рилейшнз на різних рівнях:

Input — вихідна інформація, дослідження, а також розроблені для певної кампанії повідомлення.

Output — кількість публікацій та інших матеріалів, організованих подій, розробка вебсайту тощо.

Out-take — сприйняття (чи отримала цільова громадськість повідомлення, запам'ятала та зрозуміла його, що не обов'язково призводить до подальших дій, які можна оцінити як результат проведеної кампанії).

Outcome — наслідки комунікації (зміни у поведінці), що вимірюються за трьома рівнями:

зміна думки або рівня обізнаності (когнітивний);

зміна ставлення (емоційний);

зміна поведінки (поведінковий рівень).

Outflow — сукупні наслідки довготривалої ПР-програми або декількох ПР-кампаній та програм, які можуть перевищувати результати окремих кампаній.

Бізнес-результати — внесок ПР до результатів організації в цілому.

Відповідно, надійна та продумана ПР-оцінка проводиться у такій послідовності:

— встановлення конкретних вимірюваних цілей та завдань;

— оцінка негайних ПР-результатів (outputs) ;

— оцінка реакцій (out-takes) ;

— оцінка ПР-наслідків (outcomes) ;

— оцінка бізнес- та організаційних наслідків [3].

Приступаючи до аналізу ефективності ПР-кампанії, необхідно усвідомлювати, що не існує єдиного всеохоплюючого дослідницького механізму і для проведення дослідження необхідно скористатися різними методами досліджень. Оцінювання має бути якомога об'єктивнішим та науковим, тож фахівець, який здійснює оцінку має бути обізнаним з методами наукових досліджень або звертатися до спеціалізованих організацій, що надають такі послуги.

Висновки. Проведений аналіз застосування оціночних досліджень у практиці паблік рилейшнз демонструє необхідність їхнього здійснення та, водночас, виявляє ряд проблем, що ускладнюють процес ПР-оцінки. Оцінювання ПР-результатів та наслідків має бути всебічним і не обмежуватися підрахунком згадувань у медіа. Усі сучасні моделі оцінювання ПР-діяльності базуються на послідовному дослідженні впливів ПР: від оцінки негайних результатів та реакції на них до змін у ставленні та поведінці стейкхолдерів та впливу ПР на бізнес-результати організації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Gregory Anne*. Planning and managing public relations campaigns : a strategic approach / Anne Gregory. — 3rd ed. — Kogan Page, 2010. — 186 c.

2. *Stacks Don W.* Primer of public relations research / Don W. Stacks. — 2nd ed. — The Guilford Press, 2011. — 367 c.

3. Guidelines for measuring the effectiveness of PR programs and activities. — The Institute for public relations. Commission on PR measurement and evaluation. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.instituteforpr.org/topics/effectiveness-programs-activities/

4. GAP VII : Seventh communication and public relations general accepted practices study (Q4 2011 data) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://ascjweb.org/gapstudy/wp-content/uploads/2012/03/GAPVII-Report4.pdf

5. *White Jon*. PR 2020 : the future of public relations. — CIPR, 2011 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.cipr.co.uk/sites/default/files/PR%202020%20Final%20Report_0.pdf

6. UAPR представляє результати дослідження практики зв'язків із громадськістю в провідних компаніях України в 2011–2012 роках. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.uapr.com.ua/ua/newsitem/123

7. *Macnamara J.* Research in public relations. A review of the use of evaluation and formative research. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://195.130.87.21:8080/dspace/bitstream/123456789/233/1/Macnamara-research%20in%20public%20relations.pdf

8. *Watson Tom.* Evaluating public relations : a best practice guide to public relations planning, research & evaluation / Tom Watson & Paul Noble. — 2nd ed. — Kogan Page Limited, 2007. — 252 c.

9. *Wilcox Dennis.* Public relations : strategies and tactics / Dennis L.Wilcox, Glen T. Cameron. — 10th ed. — Allyn & Bacon, 2011. — 624 c.

10. Research, planning and measurement toolkit. — CIPR, 2010. [Електронний ресурс].- Режим доступу : http://www.cipr.co.uk/sites/default/files/Toolkit_1.pdf

11. *Stacks Don W.* Dictionary of public relations measurement and research / Don W. Stacks. — Institute for public relations, 2006. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.instituteforpr.org/topics/dictionary-measurement-research/

Розділ XII
ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИВЧЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ З ТОЧКИ ЗОРУ ЦІЛІСНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ПІДХОДУ

Мирослава Садова, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології Горлівського інституту іноземних мов
Донбаського державного педагогічного університету
УДК 159.923.2:001.8

Стаття окреслює проблему відповідальності особистості з огляду на цілісно-функціональний підхід. Описана взаємозалежність між ціннісними та функціональними положеннями. Розкрита сутність структурних компонентів відповідальності особистості, її властивостей, механізмів.

Ключові слова: цілісно-функціональний підхід, відповідальність, ергічність, стенічність, інтернальність, агармонічність, аергічність, астенічність, екстернальність, соціоцентризм, егоцентризм.

Статья определяет проблему ответственности личности с точки зрения целостно-функционального подхода. Описана взаимосвязь между ценностными и функциональными положениями. Раскрыта сущность структурных компонентов ответственности личности, ее свойств, механизмов.

Ключевые слова: целостно-функциональный подход, ответственность, эргичность, стеничность, интернальность, агармоничность, аэргичность, астеничность, экстернальность.

The article defines the problem of personal responsibility, in terms of a holistic and functional approach. To describe the relationship between the value and functional terms. The essence of the structural components of personal responsibility, its properties and mechanisms.

Key words: holistic and functional approach, responsibility, ergichnost, stenichnost, internality, agarmonichnost, aergichnost, adynamic, externality.

На сучасному етапі розвитку українського державотворення наше суспільство переживає складний та відповідальний етап, який пов'язаний з перебудовою всіх сторін суспільного життя. В цих умовах підвищення ролі людського фактора в економічному та соціальному житті країни обумовлює посилення уваги до важливих якостей особистості. Одним із провідних серед них є відповідальність особистості.

Потреба у посиленні системного вивчення відповідальності особистості у психологічній науці та базової на ній практики робить актуальною проблему узгодженої реалізації у психології цілісного підходу та підходу функціонального як визначальної засади наукового вирішення проблеми.

Проблему відповідальності особистості на сучасному етапі розвитку науки розглядали Т. Базаров, В. Бодров, С. Биков, А. Журавльов, А. Карпов, Р. Кричевський, Ю. Платонов, А. Свенцицький, К. Абульханова-Славська, С. Биков, Л. Дементій, Б. Ломов та ін.

© М. Садова, 2013

Відповідальність особистості з точки зору цілісного та функіонального підходів розглядали ряд авторів: С. Кудінов, В. Афанасьєв, Л. Косолапова; К. Муздибаєв; В. Сафін, А. Куракін, А. Новікова, А. Крупов.

Недостатньо вивченими на сьогоднішній день залишаються питання, що стосуються:

— розширення наукових уявлень відповідальності особистості з огляду на цілісно-функціональний підхід;

— теоретичного обґрунтування поняття «відповідальність», його змістовних компонентів і феноменологічних характеристик.

Мета дослідження: проаналізувати проблему відповідальності особистості, що постає на шляху узгодження цілісного та функціонального підходів і можливості її розв`язання.

Завдання дослідження:

Обґрунтувати сучасні наукові підходи дослідження відповідальності особистості.

Окреслити сутність та важливість цілісно-функціонального підходу у дослідженні відповідальності особистості.

Відсутність єдиного підходу до розуміння і вивчення відповідальності призвела до того, що до останнього часу при дослідженні цієї властивості домінував односторонній погляд, де розглядалися його окремі ознаки — мотиваційні, когнітивні, результативні. Такі ознаки, як регулятивні, емоційні і динамічні, залишалися нерозглянутими. Однак розгляд однієї із сторін відповідальності не може розкрити її цілісного психологічного змісту.

Як стверджує С. Кудінов, «необхідний системний, цілісний підхід на противагу однобічному, аналітичному її розгляду». Автор відзначає, що у філософській та психологічній літературі цілісний підхід розглядається в основному як спосіб, спрямований на вивчення його компонентів, що перебувають у взаємозв'язку, взаємозалежності [цит. за 6, с. 12].

У філософському плані цілісний підхід — це особлива дослідницька позиція, спосіб сприйняття процесів і явищ. Ряд авторів (Л. Косолапова; К. Муздибаєв; В. Сафін та ін.) стверджують, що відповідальність є інтегральною, системною якістю і, як вважає Б. Ломов, «відповідальність може бути вивчена тільки шляхом наукового аналізу тих систем, до яких належить людина, і закономірностей, яким підкоряється його поведінка» [4, с. 123].

Психологи сучасності В. Кузнєцова, В. Морозова підкреслюють, що відповідальність необхідно розглядати не як суму різних компонентів і проявів, а як цілісне утворення, принципово нову якість.

Як зазначає І. Промашкова, «для вивчення механізмів формування відповідності необхідний цілісно-функціональний підхід до аналізу цієї властивості особистості. Потрібно більш детально вичленувати його операціонально-динамічний, мотиваційно-смисловий, емоційно-оцінний, регуляторно-вольовий та продуктивно-результативний компоненти і взаємозв'язки між ними» [цит. за 3, с. 232].

Першим, хто помітив необхідність і важливість системного підходу в галузі психології та педагогіки, був Ф. Корольов. Ним були визначені ознаки підходу: цілісність, взаємодія елементів, зв'язки і відносини, що обумовлюють структуру системи. За словами автора, «всі частини складної системи служать загальній меті, а зміна одного параметра в системі тягне за собою зміну інших. Це дає підставу для визначення системи як не простої суми або навіть сукупності елементів, а цілісного комплексу елементів, що знаходяться в певних зв'язках і відносинах» [цит. за 7, с. 18].

Багато інших авторів також пояснюють систему через цілісність. А. Куракін і А. Новікова вважають, що «системний підхід — це, перш за все, спосіб сприйняття дійсності, що допомагає дослідникові бачити в об'єкті систему, тобто цілісний комплекс взаємозалежних компонентів, що утворює особливу єдність із середовищем, що є елементом систем більш високого порядку.

В. Прядеін, виходячи з принципів системного підходу, розроблених Б. Ломовим, підійшов до розгляду відповідальності з різних боків:

— як до якісної одиниці, що має свої складові й способи їх організації;

— з точки зору її біофізичного забезпечення і зв'язку з проявами властивостей нервової системи;

— розкриття індивідуальних особливостей прояву відповідальності в життєдіяльності різних груп випробовуваних;

— розгляду відповідальності як багатовимірного утворення;

— виявлення ієрархії багаторівневості складових відповідальності;

— встановлення подібних якостей відповідальності як полісистемної якості;

— розгляду детермінації відповідальності в різних планах: динамічному і змістовному, особистісному й індивідуальному, біологічному й соціальному;

— з точки зору аналізу відповідальності в розвитку шляхом її зіставлення в різних статевовікових групах [цит. за 7, с. 129].

Таким чином, у психолого-педагогічній науці цілісний підхід розглядається в рамках системного дослідження, в якому цілісність є показником і ознакою системи.

Основою цілісного вивчення відповідальності виступають положення про системний характер особистісних властивостей (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, А. Матюшкін, Д. Фельдштейн, А. Крупнов, В. Прядеін, С. Кудінов та ін.). Однак, на думку дослідників, вивчати всі властивості поспіль за цього підходу неможливо. Необхідно виділити основні, базові якості.

У дослідженнях К. Абульханової-Славської основними властивостями особистості виступають ініціативність та відповідальність, які яскраво виражають особливості саморегуляції та активності особистості. Н.І. Рейнвальд вважає дійсними компонентами структури особистості її властивості, тобто стійкі особливості, які виявляються у всіх видах діяльності. Як вважає А.І. Крупнов, базові властивості — це ті, «котрі становлять основу для розвитку інших властивостей особистості». До них він відносить ініціативність, допитливість, цілеспрямованість, організованість, наполегливість, працьовитість, відповідальність і товариськість [2, с. 344].

В основу розробки системної моделі вивчення властивостей особистості лягли ідеї про багатовимірну будову особистісних властивостей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, А. Бодальов, В. Небиліцин та ін.). Деякі з цих позицій розглянуті С. Кудіновим в його дисертаційному дослідженні. Як підкреслює Б.Г. Ананьєв, «окремі властивості особистості включають в себе не тільки ті чи інші предметні відносини, але й інтелектуальні та результативні характеристики» [цит. по 3, с. 141]. Всі особистісні властивості він розділив на три групи: індивідуальні (темперамент і задатки), особистісні (характер і схильності) і суб'єктивні (здібності і талант). С. Рубінштейн вважав, що властивостями особистості можуть виступати лише такі прояви, які «обумовлюють суспільно значиму поведінку або діяльність людини». Вказуючи на системну природу властивостей особистості, С. Рубінштейн зазначав, що вони являють собою сплав думок, почуттів, спонукань діючого суб'єкта в єдності і пов'язані з об'єктивним перебігом і результатами його дії [цит. за 6, с. 248].

А. Крупов розробив цілісно-функціональний підхід до вивчення властивостей особистості, згідно з яким кожна властивість включає в себе особистісні та індивідні характеристики, функціонально пов'язані між собою. Особистісні характеристики включають в себе мотиваційні, когнітивні і продуктивні змінні. Як індивідні ознаки розглядаються динамічні, емоційні і регуляторно-вольові змінні. Таким чином, будь-яка особистісна властивість виглядає не атомарним, а складним системним утворенням, що включає в себе мотиваційно-смислові та регуляторно-динамічні компоненти, які інтегрують у собі сукупність основних психічних функцій, а також особистісні та індивідуальні характеристики суб'єкта [цит. за 2, с. 34].

Як стверджує А. Крупнов, «своєрідним центральним» ядром «будь-якої якості особистості є прагнення». Тобто в основі кожної властивості лежить конкретне прагнення: при аналізі наполегливості — прагнення бути наполегливим, при аналізі відповідальності — прагнення бути відповідальним, при аналізі допитливості — «ядром» виступає прагнення бути допитливим. Прагнення характеризується силою, інтенсивністю, частотою (динамічна сторона); воно може бути оціненим за рахунок спрямованості (мотиваційний аспект). Прагнення по-різному усвідомлюється і осмислюється людиною (когнітивна характеристика); воно переживається (емоційні ознаки) і регулюється (регуляторні утвореня), а також має проміжний і кінцевий результат (продуктивний компонент).

Таким чином, за А. Крупновим кожна властивість особистості, відповідно до запропонованої моделі, включає в себе динамічний, мотиваційний, когнітивний, емоційний, регуляторний і продуктивний компоненти [цит. за 2, с. 56].

У дослідженнях І. Куренкова, В. Прядеіна відповідальність представлена як системне, цілісне утворення, що включає в себе ряд обов'язкових компонентів. Компоненти підрозділені на дві групи: індивідуальні та особистісні. Індивідуальні ознаки (динамічні, емоційні, регуляторні) більшою мірою обумовлені природними передумовами розвитку, тобто залежать від рис темпераменту і нервової системи (Л. Жемчугова; В. Прядеін, А. Крупнов). Особистісні характеристики (мотиваційні, когнітивні, продуктивні) залежать від соціальних факторів розвитку і від соціального оточення, умов діяльності; вони більш рухливі і мінливі.

Вивчення відповідальності як системної властивості особистості необхідно розглядати на основі аналізу функціональних зв'язків між компонентами як індивідного, так і особистісного плану, на що у своїх дослідженнях також вказують В. Прядеін і І. Куренков. Автори відзначають, що кожен компонент у структурі відповідальності містить по дві змінні, що дозволяють дати більш конкретну характеристику досліджуваної властивості. Умовно змінні підрозділяють на гармонічні та агармо-

нічні. Гармонічні змінні виявляються в силі, стійкості, різноманітті прагнень, тоді як агармонічні свідчать про нестійкість, слабкість, відмову від своїх намірів. Так, до гармонічних ознак відносять «ергічність», «стенічність», «інтернальність», до агармонічних — «аергічність», «астенічність», «екстернальність». У природнообумовлених характеристиках полюсність ознак чітко виражена. В соціальних характеристиках біополярність не яскраво виражена, змінні в цих компонентах говорять не про протилежності, а швидше про взаємодоповнені. Динамічне утворення включає в себе змінні «ергічність» і «аергічність». Ергічність характеризується прагненням до досягнення поставленої мети і доведенням розпочатої справи до кінця. Ергічність — це сила, інтенсивність, стійкість і сталість прагнень до завершення мети або будь-якого доручення навіть тоді, коли воно не контролюється; подолання труднощів на шляху до мети, планомірність і послідовність дій, пошук нових способів і прийомів у реалізації відповідальної поведінки, різноманіття варіантів прояву відповідальності і т.д. Аергічність оцінюється у нестійкості прояву відповідальності, з чим пов'язані відсутність плану в досягненні мети, відволікання на сторонні справи, мала працездатність, а також часта відмова від раніше запланованого або перенесення справ «на потім». Про аергічність особистості варто вести розмову тоді, коли наявна нерішучість і незобов'язаність, відмова від реалізації важких і відповідальних завдань.

Емоційний компонент вимірюється за змінними «стенічність» й «астенічність». Стенічність — це домінування емоцій радості, гордості, оптимізму при реалізації цілей. Астенічність — це домінування тривоги, розчарування, апатії [цит, за 1, с. 256].

Регуляторні характеристики визначаються за шкалою «інтернальність», тобто фіксується прагнення суб'єкта самостійно управляти й контролювати прояви відповідальності (внутрішній локус контролю), і шкалою «екстернальність» — реалізація цієї властивості від об'єктивних причин (зовнішній локус контролю). Внутрішній локус контролю характеризується тим, що людина здебільшого приймає відповідальність за події, що відбуваються в її житті, на себе, пояснюючи їх своєю поведінкою, характером, здібностями. Інтернальність проявляється в бажанні суб'єкта домагатися всього самому, своєю працею, у впевненості, що всі успіхи і невдачі залежать тільки від його відповідального ставлення. Зовнішній локус контролю характеризується тим, що суб'єкт схильний приписувати відповідальність за все зовнішнім чинникам, знаходячи причини в інших людях, у навколишньому середовищі, у долі або випадку. Екстернальність характеризується сподіванням на випадок або везіння, невірою у свої сили, впевненістю, що ніяка відповідальність не може нічого змінити і т.д. [цит. за 5, с. 76]

Мотиваційний аспект включає в себе змінні соціоцентризму й егоцентризму. Соціоцентризм — це соціально значуща мотивація, виражена в домінуванні спонукань, пов'язаних із почуттям обов'язку і необхідністю виконання дорученого, прагненням реалізувати наміри близьких людей, бажанням допомогти оточуючим, заслужити їхню повагу і т.д. Егоцентризм — це особистісно значуща мотивація, виражена домінуванням спонукань, пов'язаних із бажанням проявити свої можливості і здібності, розвинути у себе завзятість і волю, прагнення бути самостійним і незалежним, в групі, отримати заохочення, прагнення звернути на себе увагу інших людей, уникнути особистих ускладнень і т.д.

Когнітивна сторона представлена свідомістю та обізнаністю. Осмисленість — це глибина і цілісність уявлень суб'єкта про відповідальність. Осмисленість припускає більш загальне, наукове визначення відповідальності, виявлення її істотних ознак, тривалість утримання мети, наполегливість у досягненні наміченого, послідовність дій в обраному напрямку, обов'язковість виконання дорученого, передбачення наслідків вибору, значимість стремлінь людини, необхідність відповіді за скоєне і т.д.

Поінформованість — це знання про функції та властивості відповідальності, які можуть мали загальний характер. Поінформованість передбачає наявність у суб'єкта загальних відомостей про конкретні функції особистісної властивості, вказівки на прояв відповідальної поведінки в діяльності, прагнення відстояти свою позицію, подолання труднощів на шляху до мети, а також є умовою і засобом досягнення будь-яких цілей [1, с. 267]

Рефлексивно-оцінна ознака також містить дві змінні: «предметно-комунікативну» і «предметно-особистісну». Предметно-комунікативна сфера — це успіх у роботі, виконання обов'язкових справ, вирішення завдань, поставлених колективом, підвищення ефективності в навчальній, виробничій та інших сферах діяльності, а суб'єктно-особистісна сфера — це можливість зміцнити самоповагу, підвищити свою самооцінку, зміцнити почуття впевненості, розширити знайомства з іншими людьми, формування самостійності і впевненості у своїх силах і т.д.

Відзначимо, що відповідальність як системна властивість особистості можлива лише у процесі розгляду функціональної єдності мотиваційних, емоційних, когнітивних, динамічних, регуляторних і результативних складових.

Таким чином, цілісно-функціональний підхід дозволяє виявити роль окремих характеристик відповідальності і визначити як сильні, так і слабкі сторони особистості. При дослідженні функціональних зв'язків між окремими її компонентами реалізується можливість дати більш повний аналіз відповідальності з метою розвитку її слабких сторін, а також можливості визначити умови та фактори її розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Дементий Л.И.* Типология ответственности и личностные условия ее реализации: дисс. канд. психол. наук / Л.И. Дементий. — Ташкент, 1990. — 230 с.

2. *Дорофеев Е.Д.* Внутригрупповая ответственность в условиях совместной деятельности: дисс. канд. психол. Наук / Е.Д. Дорофеев. — М., 1990. — 223 с.

3. *Кон И.С.* Выбор и ответственность. Моральный выбор / И.С. Кон. — М. , 1980. — С. 306–317.

4. *Муздыбаев К.* Психология ответственности / К. Муздыбаев. — Л. : Наука, 1983. — 320 с.

5. *Ложкін Г.* Поняття відповідальності в історико-філософському психологічному дискурсі / Г. Ложкін, О.Лазарко // Психологія і суспільство. — 2003. — № 4. — С. 61–71.

6. *Слободской А.Л.* О социально-психологическом аспекте ответственности в деятельности специалиста : автореф. канд. психол. Наук / Л.А. Слободской. — Л, : 1976. — 15 с.

7. *Сухинская Л.А.* Возложение принятия ответственности в условиях групповой деятельности / Л.А. Сухинская // Психологическая теория коллектива. — М., 1979. — С. 94–104.

8. *Табунов Н.Д.* К вопросу социальной ответственности в условиях груп новой деятельности человека / Н.Д. Табунов // Сознание и личность. — М. , 1998. — С. 244–259.

ДІАГНОСТИКА ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Марія Петренко, кандидат психологічних наук,
асистент кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»
УДК: 159.922.27

У статті представлено аналіз методів, що застосовуються для діагностики просоціальної поведінки або просоціальної спрямованості особистості. Розглянуто вітчизняні та англомовні методики, які діагностують такі сторони про соціальності, як мотиваційна, афективна, смислова та поведінкова.

Ключові слова: просоціальна поведінка, альтруїзм, соціальна установка, емпатія.

В статье представлен анализ методов, применяемых для диагностики просоциального поведения или просоциальной направленности личности. Рассмотрены отечественные и англоязычные методики, которые диагностируют такие стороны просоциальности, как мотивационная, аффективная, смысловая и поведенческая.

Ключевые слова: просоциальное поведение, альтруизм, социальная установка, эмпатия.

The paper presents an analysis of the methods used for the diagnosis of prosocial behavior, prosocial orientation or identity. The national and English methods that diagnose such parties of prosociality as motivational, affective, semantic and behavioral.

Key words: prosocial behavior, altruism, attitude, empathy.

У останні роки підвищився інтерес до вивчення просоціальної поведінки як особливої форми взаємодії людей. Хоча проблема взаємодопомоги не є новою, з'являється досить багато публікацій, посвячених цьому питанню. У рамках педагогічної психології вивчаються способи формування та розвитку просоціальної поведінки і умов, що сприяють її прояву. Вікові особливості морально-етичної сфери людини, онтогенетичний аспект альтруїзму розглядаються переважно в рамках вікової психології. Соціальні механізми та ситуаційні детермінанти надання допомоги є фокусом досліджень соціальної психології. У загальній психології вивчаються особистісні характеристики, пов'язані з альтруїстичними діями, особливості мотивації допомогаючої поведінки.

Проблема гуманізації людської діяльності і людських взаємин розглядалася в працях представників гуманістичної психології (А. Адлер, А. Маслоу, Р. Мей, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм, І. Ялом та ін.). Такі аспекти просоціальної поведінки, як альтруїзм/егоїзм, разова допомога/постійна допомога, особистісні змінні/ситуаційний контекст, походження емпатії є фокусом дослідження в роботах D. Dovidio, L.A Penner, J.A. Piliavin, J.P. Rushton, S.H. Schwartz та ін.

У вітчизняній психології просоціальна поведінка розглядалася в рамках таких понять, як альтруїзм, гуманні відносини, гуманістичні цінності, формування й розвиток емпатії, відмінності просоціальної та асоціальної поведінки (В. Абраменкова, Л. Антілогова, Л. Божович, Б. Братусь, Ф. Василюк, Х. Джус, Б. Додонов, В. Куніцина, Я. Неверович, В.О. Ядов, С. Якобсон та ін.).

Метою цієї роботи є аналіз методик, що використовуються для діагностики просоціальної поведінки у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях.

Достатньо велика кількість опитувальників, спрямованих на діагностику ціннісно-смислової сфери особистості, дозволяє оцінювати окремі компоненти просоціальності (ціннісні орієнтації, соціальні установки, мотиваційні особливості та ін.). Проте більшість подібних методик не має достатніх прогностичних можливостей щодо демонстрації індивідом просоціальної поведінки. З найбільш широко використовуваних можна відзначити методику О. Потьомкіної, яка, грунтуючись на роботах К. Юнга і Е. Фромма, пропонує методику діагностики соціально-психологічних установок

© М. Петренко, 2013

особистості, спрямовану на виявлення «процесуально-результативної» спрямованості й орієнтацій на «альтруїзм-егоїзм», а також орієнтацій на «свободу-владу» та «працю-гроші». Автор наводить такі характеристики «орієнтації на альтруїзм»: спрямованість на альтруїстичні цінності, часто на шкоду собі; громадська орієнтація, наявність якої вирізняє зрілу людини.

У дослідженнях вітчизняних психологів робиться спроба використання проективних методів для діагностики просоціальної поведінки. У дисертаційній роботі В. Кім вперше представлена експериментальна апробація методики тематичного апперцептивного тесту (ТАТ) для завдань виявлення смислових альтруїстичних установок особистості. Автором виділені критерії (індикатори) альтруїзму в проективної продукції ТАТ і розроблена схема аналізу оповідань ТАТ для діагностики смислових альтруїстичних установок особистості [4]. Л. Антілогова для вимірювання характеристик альтруїзму також використовує ТАТ. Вона виділяє такі індикатори прояву альтруїзму в оповіданнях випробовуваних: прояв індивідом емпатійності до іншої людини, потреба особистості в наданні допомоги тому, хто потрапив у скрутне становище; готовність суб'єктів до спільних дій з іншими учасниками діяльності. Дослідження альтруїзму за допомогою ТАТ у роботі цього автора передбачає надання випробуваним вибірки з десяти таблиць, взятої з класичного набору ТАТ. Номери та порядок надання таблиць такі: 1, 2, 3 FG; 7 BM; 10; 8 BM; 18 FG; 15; 17 FG; 18 BM [1].

Афективна сторона просоціальної поведінки вимірюється однією зі шкал в опитувальнику емоційної спрямованості особистості Б. Додонова. Однією із шкал цього тесту є шкала «Альтруїстичні емоції» — переживання, що виникають на основі потреб у сприянні, допомозі, заступництві іншим людям. Б. Додонов звертає увагу на те, що альтруїстичні емоції люди можуть відчувати і не допомагаючи іншим реально, а лише ототожнюючи себе в уяві з тим чи іншим благородним героєм [2].

Можливість вимірювання ціннісних орієнтацій щодо просоціальної поведінки представлена в модифікації тесту М. Рокича, запропонованої Д. Леонтьєвим [5]. У список термінальних цінностей, запропонований для ранжирування, автор включив індивідуалістичні альтруїстичні цінності (толерантність, чуйність, широта поглядів).

Експериментальне вивчення мотивації допомагаючої поведінки в старшому шкільному віці було проведено С. Нартовою-Бочавер. Авторкою був розроблений опитувальник «Мотивація допомоги», а також для діагностики реальних проявів просоціальної поведінки використовувалося соціометрія, де учням ставилися питання щодо того, хто з їхніх товаришів найбільш охоче допомагає людям у різних ситуаціях [7].

У вітчизняних дослідженнях для діагностики альтруїзму часто застосовують комплексний підхід, що дозволяє виміряти кожен компонент просоціальності за допомогою окремих методів. Так, І. Мангутова для вимірювання мотиваційного компонента альтруїзму використовує модифікований нею варіант методики виявлення мотиваційної структури діяльності В. Хенніга. Поведінковий компонент автор вимірює за допомогою експертних оцінок, здійснюваних за методом парних порівнянь Е. Кузьміна [6].

Серед існуючих на сьогоднішній день англомовних методик необхідно звернути увагу на комплексну методику вимірювання просоціальної спрямованості особистості Prosocial Personality Battery (PSB) (на сьогодні відсутній адаптований варіант методики).

Ця методика була запропонована американськими авторами L.A. Penner, B.A. Fritzsche і співавт. в 1993 році. Теоретичним підґрунтям для розробки методики послужили ідеї K.J. Gergen про те, що просоціальна поведінка має складну структуру, і не може бути адекватно поясненою однією особистісною характеристикою [9]. Скорочений варіант (30 питань) методики «PSB» включає чотири шкали:

1. Соціальна відповідальність.
2. Емпатія включає три субшкали:
   а) співчуття афективна емпатія;
   б) співпереживання когнітивна емпатія;
   в) дистрес.
3. Моральні судження включає дві субшкали:
   а) орієнтація на іншу людину в прийнятті моральних рішень: тенденція до концентрації уваги на інтересах іншої людини при вирішенні моральних дилем;
   б) взаємна заклопотаність у прийнятті моральних рішень: схильність враховувати інтереси всіх сторін при вирішенні моральних дилем.
4. Альтруїзм (самооцінка).

Застосування факторного аналізу до пунктів опитувальника дозволив L. Penner, B. Fritzsche і співавт. виділити два фактори, які були названі «Емпатія, орієнтована на іншого» і «Корисність». Люди,

які мають високі бали по першому фактору, ймовірно, будуть схильні переживати афективну і когнітивну емпатію — відчуватимуть відповідальність і стурбованість за добробут інших, приймаючи рішення, а також будуть орієнтуватимуться на почуття іншої людини. Відповідно такі люди висуватимуть набагато нижчі вимоги до винагороди за надану допомогу. Цей вимір просоціальної особистості, згідно з L. Penner, тісно корелює з фактором «доброзичливість» (Agreeableness) п'ятифакторної моделі особистості [11]. Також це підтверджують дослідження W. Graziano і N. Eisenberg, які стверджують, що люди, які мають різний рівень за фактором «доброзичливість» у п'ятифакторній моделі особистості «Велика п'ятірка», по-різному демонструватимуть схильність до просоціальних дій [10].

У свою чергу люди, які мають високі бали по другому фактору, схильні виконувати просоціальні дії, однак вони навряд чи відчувають внутрішній дискомфорт в ситуації, коли хтось терпить лихо і т.д. У дослідженнях авторів методики було показано, що фактор «корисність» позитивно корелює зі смислами самоефективності, особистої компетентності і потреби адаптуватися та керувати навколишнім середовищем. Таким чином, фактор «емпатія, орієнтована на іншого» перш за все оцінює афективний і когнітивний аспект просоціальності, а фактор «корисність» оцінює поведінкові тенденції.

Для вимірювання моральних суджень щодо просоціальної поведінки в англомовних публікаціях широко використовується методика PROM, запропонована N. Eisenberg, G. Carlo та інш. [8]. Методика базується на теоретичній концепції Л. Кольберга про стадіальність морального розвитку особистості та на мотиваційній теорії розвитку просоціальної поведінки N. Eisenberg. Цей опитувальник має дорослу та дитячу, чоловічу та жіночу форми. Доросла форма (PROM-R) являє собою сім оповідань, кожне з яких містить конфлікт між потребами і бажаннями героя та інших людей. Головний герой кожної історії тієї ж статі, що й респондент. Респондент повинен прочитати кожну історію та відповісти, чи повинен герой допомагати іншому герою в описаній ситуації та з яких причин. Отримані відповіді інтерпретуються за п'ятьма типами моральних суджень (егоцентрична мотивація, орієнтація на нужди, орієнтація на схвалення, орієнтація на стереотипи, інтеріорізовані просоціальні цінності). Ця методика була адаптована О. Ігнацькою («Методика вивчення просоціальних мотивів») у 2008 році [3].

Висновки. Таким чином, проаналізувавши найбільш поширені методики, що використовуються для діагностики просоціальної поведінки та просоціальних особистісних характеристик, можна зробити висновок, що найчастіше фокусом вимірювання стає лише один з аспектів цього явища. Тільки в деяких дослідженнях робляться спроби вивчити просоціальну поведінку як комплексне явище.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Антилогова Л.Н.* Альтруизм и его роль в деятельности социального работника / Л.Н. Антилогова // Социальная работа в Сибири. Сборник научных трудов. Кемерово: Кузбассвузиздат. — 2004. — С. 35–44.

2. *Додонов Б.И.* Эмоции как ценность / Б.И. Додонов. — М. : Политиздат, 1978. — 272 с.

3. *Игнацкая О.Е.* Адаптация методики Г. Карло, Н. Эйзенберг Г. Найт «Методика изучения просоциальных мотивов» / О.Е. Игнацкая // Весн. Мазырскага дзярж. педагагічн. ун-та. — 2008. — № 2 (19). — С. 22–34.

4. *Ким В.* Диагностика альтруистических установок личности : дис. на получение научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / В. Ким. — Москва, 1984. — 233 с.

5. *Леонтьев Д.А.* Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. — М., 1992. — 17 с.

6. *Мангутова И.В.* Психолого-педагогические условия развития альтруизма у детей старшего подросткового возраста : автореф. дис. на получение научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И.В. Мангутова. — Нижний Новгород, 2007. — 25 с.

7. *Нартова-Бочавер С.К.* Экспериментальное исследование ситуационной мотивации помощи // Психологический журнал. — 1992. — т. 13. — № 4. — С. 15–23.

8. *Carlo, G., Eisenberg, N., and Knight, G. P.* (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. J. Res. Adolesc. 2: 331–349.

9. *Gergen K.J.* Individual orientations to prosocial behavior / K.J. Gergen, M.M. Gergen, K. Meter // Journal of Social Issues. — 1972. — V. 8. — 105–30.

10. *Graziano W.G.* Agreeableness : a dimension of personality / W.G. Graziano, N. Eisenberg // in Handbook of Personality Psychology, ed. R. Hogan, R. Johnson, S. Briggs. San Diego, CA : Academic, 1997. — P. 795–824.

ПСИХОЛОГІЧНА РЕСУРСНІСТЬ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Олена Штепа, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології філософського факультету
Львівського національного університету імені Івана Франка
УДК 159.923.2

У статті теоретично проаналізовано психологічні ресурси як головний фактор саморозвитку особистості. Наведено результати емпіричного дослідження зумовленості особистісного саморозвитку студентів-психологов їхньою психологічною ресурсністю. З'ясовано, що психологічна ресурсність дає змогу здійснювати «саморозвиток з тенденцією збільшення позитивних якостей».

Ключові слова: особистісний саморозвиток, тенденції саморозвитку, психологічні ресурси.

В статье теоретически проанализированы психологические ресурсы как главный фактор саморазвития. Приведены результаты эмпирического исследования обусловленности личностного саморазвития студентов-психологов их психологической ресурсностью. Выяснено, что психологическая ресурсность дает возможность осуществлять «саморазвитие с тенденцией к увеличению позитивных качеств».

Ключевые слова: персональная ресурсность, психологическая ресурсность, личностные ресурсы, социальные ресурсы.

In article is a ground a theoretically analyzes the psychological resources as a main factor of self-identity. The results of empirical research conditcorionality personal self-development of students-psychologists in their psychological resourceful. Found that psychological resourceful enables to make «positive self-improvement».

Key words: personal self-development, self-development trends, psychological resources

Фах психолога особливий тим, що у ньому рівень професіоналізму пов'язаний з особистісною неординарністю спеціаліста. Тому у спеціальній підготовці психологів дедалі більшу увагу приділяють їхній особистісній готовності до професійної діяльності. Одним із головних показників особистісної готовності психологів до майбутньої професійної діяльності вітчизняні вчені відзначають сформованість професійної та особистісної ідентичності [17, с. 48] або Я-концепції майбутнього професіонала.

Водночас саме на студентські роки припадає проживання однієї з нормативних криз ідентичності, яка, за Е. Еріксоном, супроводжується конфліктом «чуття інтимності–ізольованість» (Е. Еріксон, за У. Крейн [4, с. 375–376]). В особистості формується константне ядро Я-концепції, яке містить відкритість для досвіду, раціональність, персональну відповідальність, чуття власної гідності [12, с. 95]. На думку Б. Лівехуд (за О. Хухлаєвою [16, с. 99]), саме у 20–40 років людина отримує доступ до власних духовних сил, які зумовлюють її здатність саморозвиватися. Своєю чергою здатність до саморозвитку стає головним чинником формування духовно-морального типу життєвої спрямованості особистості, що свідчить про гармонійність та зрілість особистості [8, с. 381–385].

Отож, зміни Я-концепції, які відбуваються у студентському віці, зумовлюють особливості становлення особистості майбутнього фахівця, а також ефективності його подальшої професійної діяльності. Водночас неозначеними є чинники, які характеризують позитивну самозміну. На наш погляд, фактором конструктивного особистісного саморозвитку студентів-психологів є їхня психологічна ресурсність.

Дослідники проблеми професіогенезу у студентському віці переконані, що показником особистісного рівня готовності студентів до фахової діяльності є їхня рефлексія власної підготовленості, яка відбувається у процесі професійного та особистісного саморозвитку [11]. Результатом цієї реф-

© О. Штепа, 2013

лексії для студентів-психологів, на думку Н. Михальчук та Н. Хупавцевої, має бути формування у них певного індивідуального досвіду, який означають, як «індивідуальний досвід психолога» [11]. Дослідники інтерпретують особистісний досвід психолога згідно з ідеєю К. Роджерса про «досвід учіння людини бути вільною», а саме: досвід постання самостійнішою, невимушенішою, впевненішою у собі. «Це досвід бути собою. <...> людина усвідомлює, що дедалі більше стає архітектором самої себе, стає вільнішою у прийнятті рішень і здійсненні вибору. Відчуває себе здатною через прийняття власної індивідуальності, прийняття себе такою, якою вона є, — більшою мірою реалізувати власну унікальність, свій потенціал» (за Р. Трач, Г. Балл [3, с. 38–39].

Можливість набуття психологом специфічного досвіду значною мірою пов'язують з актуалізованістю психологічних ресурсів саморозвитку [6]. На погляд С. Кузікової, саморозвиток особистості слід розуміти як актуалізований, усвідомлений та керований процес особистісних змін [7]. Авторка переконана, що особистісні зміни відбуваються лише за умови конструктивної динаміки образу-Я [6]. Водночас у концепції індивідуальних цілей саморозвитку людини А. Ленгле, в якій проблеми особистісного саморозвитку аналізуються через концепт «базове прагнення» (психодинамічний вияв життєво важливої особистісно-екзистенційної мотивації), зауважуються психологічні пертурбації людини, яка перестає реалізовувати своє базове прагнення, тобто не займається або припиняє саморозвиток, а саме: нереалізоване прагнення безпеки трансформується у ненависть, нездійснене прагнення до взаємин — гнівом, до поваги — упертістю, до сенсу — цинізмом [9, с. 262]. Ймовірно, що напрям змін залежатиме від їхніх чинників.

У концепції психологічної зрілості людини С. Стівенса переміни самоставлення особистості пояснено відповідністю між рівнем її зрілості та віком [15]. Н. Паніна та Є. Головаха допускають, що тип саморозвитку особистості зумовлено як змістом й ціллю самовдосконалення, так і очікуваннями особи щодо впливу на неї інших [2]. С. Кузіковою доведено, що особистісні зміни спричиняють саме психологічні ресурси саморозвитку, а саме: 1) потреба (потенціал) саморозвитку, що зумовлена базовим рівнем особистісного саморозвитку й насиченістю життя та виникає за трансформації смислових утворень, головно, за зміни особистісного смислу майбутнього [5]; 2) психологічні умови, які забезпечують успішність саморозвитку, зокрема наявність усвідомленої мети самоздійснення; 3) механізмами саморозвитку, зокрема рефлексією, саморегуляцією, зворотним зв'язком [7].

Слід зауважити, що у концепціях саморозвитку особистості чинником самозміни є внутрішній фактор, а не зовнішній. Це спонукало нас до припущення про іманентність людині здатності саморозвиватися. Положення про визначальну здатність особистості до саморуху є одним із принципів сучасної інтегративної психології, яка стверджує, що за долання кризових життєвих ситуацій з метою збереження власної цілісності, особистість здатна актуалізовувати психологічні ресурси [20]. Вказане, надає підстав вважати фактором саморозвитку особливості психологічних ресурсів особистості.

Психологічні ресурси інтерпретують і як ініціативність, відповідальність, прагнення до сенсу, тобто внутрішні сили, які необхідні для конструктивного долання кризи життя [13]. С. Хобфолл називає ресурсами те, що є цінним для людини та допомагає їй адаптуватися до стресових ситуацій (за Н. Водопьяновою [1]). Ф. Майленова визначає ресурс людини як стан, у якому в неї найбільше свободи та максимальна кількість виборів. Це можуть бути як внутрішні стани (радість, впевненість, цінності), так і умови довкілля (книги, спілкування з близькими, мандрівки). На думку науковиці, ресурсом є все, що може привести людину до відчуття щастя, сили, впевненості, необхідних для розв'язання проблем, а також ресурс — це стратегії досвіду, за допомогою яких можна перейти з актуального стану до бажаного результату [10, с. 16, 246]. На погляд Н. Рубштейн, ресурсом є те, завдяки чому людина черпає енергію, а також те, за допомогою чого вона досягає мети, і те, що завжди у нагоді, коли людина починає нову справу, і тому стає впевненою. Охарактеризовано такі види ресурсів особистості — життєвий досвід, перешкоди та труднощі, які насправді є неусвідомлюваними нереалізованими потребами, підтримка близьких людей, внутрішня мудрість як знання про самого себе, рішення рухатися вперед і не оглядатися назад [14, с. 198–205].

Аналіз літературних джерел дав нам змогу припустити, що особливості саморозвитку психолога полягають у трансформуванні власного життєвого досвіду у професійний. Причому конструктивність особистісного самопроектування психолога зумовлена його власними резервами, тобто здатністю покластися на себе. Таку спроможність А. Антоновскі назвав когерентністю [19]. На наш погляд, змогу людини довіряти собі навіть під час самозміни визначає її психологічна ресурсність.

Метою статті є представлення результатів емпіричного вивчення особливостей зв'язку психологічної ресурсності та тенденцій особистісного саморозвитку.

На наш погляд, саморозвитком є прагнення людини сформувати у себе певні якості й уміння, за наявності яких, на її думку, вона зможе реалізувати свій особистісний потенціал більш повно.

Вважаємо, що векторами саморозвитку можуть бути три: поведінкова, когнітивна та емоційна сфери особистості. У кожній з цих направленостей саморозвиток доцільно характеризувати у відповідних категоріях, в саме: когнітивний вектор саморозвитку визначають саморозуміння, самоповага, самоактуалізування, самоефективність; поведінковий — самомотивування, самозміна, самоствердження, самовдосконалення; емоційний напрям розкривають самоінтерес та самоприйняття.

Означати саморозвиток варто саме у «позитивних», ствердливих категоріях, оскільки вони точніше віддзеркалюють природу самопроектування особистості. Втім, людина може прагнути обмежити себе у вияві певних якостей. Але, ми припускаємо, що у неприйнятті себе особа втрачає чуття внутрішньої єдності, тоді як за стремління виявити у себе позитивні властивості людина трансформується, тобто набуває цілісності.

Думаємо, що формування людиною у себе певних якостей, які вона визначує як негативні, пов'язано не з саморозвитком, а з псевдосаморозвитком.

На наш погляд, аксіологічною особливістю саморозвитку є домінування морально-етичних цінностей (співстраждання, альтруїзм, допомога іншим). Ціннісна спрямованість суб'єкта саморозвитку зумовлює його ставлення до себе як до перспективного проекту, що виявляється в толерантності у взаєминах з іншими. Центральним прагненням людини, яка само розвивається, є співпраця з іншими.

За псевдосаморозвитку у особи домінують цінності кон'юнктури. Вона ставиться до себе як до абсолюту, що виявляється в егоїзмі та непримиренності у взаєминах з навколишніми. Її центральним прагненням стає домінування над іншими.

Вважаємо, що прагнення співпраці чи надання переваги домінуванню, чуття цілісності особистості чи неприйняття себе найточніше характеризуватимуть особистісну й професійну готовність майбутність психологів до професійної діяльності.

З метою з'ясувати характер та особливості тенденцій саморозвитку студентів-психологів було проведено емпіричне дослідження, у якому взяли участь 84 студенти-психологи віком 17–23 роки, з них 73 дівчини та 11 хлопців.

Для вивчення тенденцій особистісного розвитку було задіяно Опитувальник багатоаспектної квантифікації міжособистісних взаємин Т. Лілі, адаптований А. Рєаном [12, с. 65]. Ідея визначення тенденції особистісного саморозвитку як відношення Я-ідеального до Я-реального, належить А. Рєану. Нами було уточнено інструкцію до завдання, а саме: досліджувані мали серед указаних характеристик особистості зазначити як ті, що їм властиві нині, так і ті, які вони прагнуть сформувати у себе у найближчі три роки. На наш погляд, таке формулювання завдання акцентувало увагу на цілеспрямованому формуванні досліджуваними у себе певних рис.

Вивчення психологічних ресурсів було здійснено за допомогою авторського опитувальника психологічної ресурсності особистості (опитувальник пройшов відповідну перевірку надійності) [18]. Психологічна ресурсність особистості, на наш погляд, виявляється як досвід усвідомлення особистістю власних можливостей, який стає потенціалом для надання підтримки іншим, саморозкриття та творчого саморозвитку у професії. Психологічні ресурси особистості ми розглядаємо як індивідуальні екзистенційні можливості людини, що виявляються у її прагненні до самовизначення. Психологічними ресурсами виокремлено такі: впевненість у собі, доброта до людей, допомога іншим, успіх, любов, творчість, віра у добро, прагнення до мудрості, робота над собою, самореалізування у професії, відповідальність [18].

Нами було сформульовано низку припущень щодо особливостей зв'язку психологічної ресурсності особистості та тенденцій особистісного саморозвитку, які було перевірено за допомогою методів математико-статистичного аналізу.

Гіпотеза про те, що психологічна ресурсність є чинником змін особистісного саморозвитку, була перевірена за допомогою багатофакторного аналізу. Визначено, що модель особистого саморозвитку студентів-психологів є восьмифакторною і в сукупності пояснює 76% дисперсії даних у групі. До першого фактора, який пояснює 30% дисперсії даних у групі, увійшли такі шкали психологічних ресурсів, як «любов», «робота над собою», «відповідальність»; до другого фактора, який пояснює 10% дисперсії даних у групі, увійшли шкали психологічних ресурсів «доброта до людей» та «допомога іншим»; до третього фактора, який пояснює 9% дисперсії даних у групі, увійшли шкали таких тенденцій саморозвитку, як «стати поступливішим» та «стати тактовнішим»; до четвертого фактора, який пояснює 8% дисперсії даних у групі, увійшли шкали психологічної ресурсності «знання власних ресурсів», «вміння оновлювати власні ресурси», «вміння використовувати власні ресурси». Разом охарактеризовані чотири

фактори пояснюють більше 57% дисперсії даних у групі. Головним фактором тенденцій особистісного саморозвитку виявлено психологічні ресурси, що є підставою для підтвердження гіпотези

Методом ієрархічного факторного аналізу додатково визначено, що головними тенденціями особистісного саморозвитку студентів-психологів виокремлено такі: «стати поступливішими» та «стати турботливішими» (рис.).

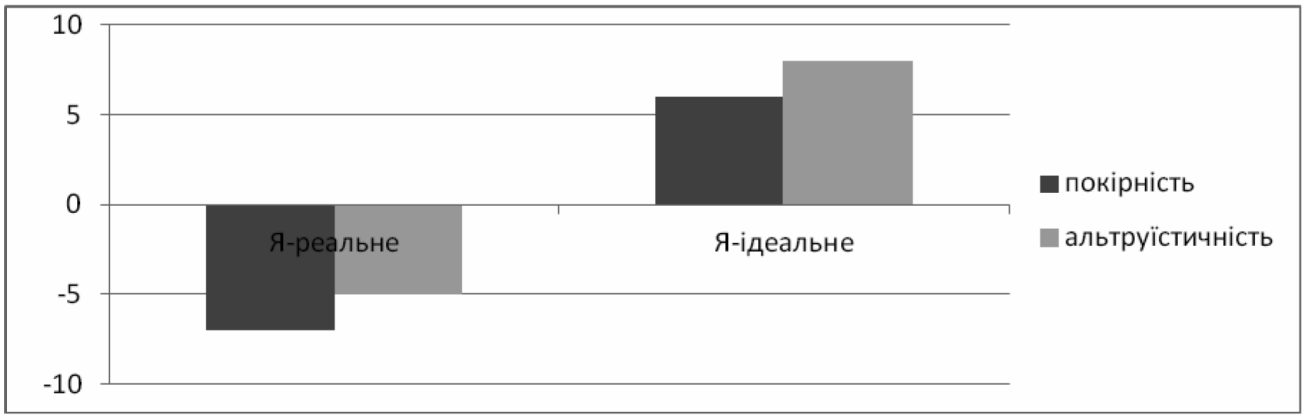

Рис. Головні тенденції особистісного саморозвитку студентів-психологів

Із тенденцією особистісного саморозвитку «стати поступливішими» прямо корелюють такі психологічні ресурси, як «успіх» (0,43) та «впевненість у собі» (0,39). Із тенденцією особистісного саморозвитку «стати турботливішими» прямо корелюють такі психологічні ресурси, як «любов» (0,32), «творчість» (0,35), «віра у добро» (0,29). Припущення про те, що рівень психологічної ресурсності зумовлює різні тенденції особистісного саморозвитку, було перевірено методом порівняльного аналізу. З'ясовано, що студенти з високим рівнем психологічної ресурсності характеризуються такими тенденціями особистого саморозвитку, як «стати впевненішим» та «стати критичнішим». Водночас студенти з низьким рівнем психологічної ресурсності характеризуються такою тенденцією особистого саморозвитку, як «менш нав'язливими». Гіпотезу підтверджено.

Припущення щодо зв'язку психологічної ресурсності із Я-ідеальним перевірено методами кластерного та кореляційного аналізу. За результатами кластерного аналізу визначено, що психологічні ресурси та тенденції особистісного саморозвитку належать до різних психологічних феноменів. Водночас кластер шкал Я-реальне студентів-психологів містить Я-ідеальне «впевненість у собі». Встановлено, що психологічна ресурсність прямо корелює з тенденціями особистісного саморозвитку «стати дружелюбнішим» та «стати турботливішим», а також обернено пов'язана з такими тенденціями особистісного саморозвитку, як «стати менш підозріливим», «стати менш поступливим». Зв'язків між психологічною ресурсністю та Я-ідеальне на статично значущому рівні не встановлено. Гіпотезу не підтверджено. Методом «причин та ефектів» додатково з'ясовано, що ефектом психологічної ресурсності є тенденція особистісного саморозвитку «стати критичнішим» (реалістичнішим в оцінці себе, людей, життєвих ситуацій).

Емпіричні результати дослідження дають змогу аргументувати, що особистісний саморозвиток студентів-психологів зумовлений як загальним рівнем їхньої психологічної ресурсності, так і визначений сформованістю психологічних ресурсів «любов», «відповідальність», «успіх», «творчість». Можна стверджувати, що конструктивний особистісний саморозвиток студентів пов'язаний із їхньою здатністю до саморозкриття у взаєминах та відсутністю заздрощів, умінням прогнозувати наслідки власних дій та чинити згідно з власними переконаннями, наявністю власних критеріїв оцінювання себе та інших, наявністю суб'єктивного чуття вдалої самореалізації. Можна стверджувати, що позитивні зміни відбулися за трьома векторами саморозвитку — когнітивному, емоційному та поведінковому.

Головними тенденціями особистісного саморозвитку студенток-психологинь є такі: 1) «стати поступливішими». У цьому напрямі саморозуміння й самоприйняття студентки воліють позбутися чуття самопринижения та схильності поступатися завжди всім та в усьому. Майбутні психологині прагнуть сформувати у себе такі якості, як іти на компроміс за необхідності та бути поступливими у непринципових питаннях. Здійснити самозміну у напрямі від самопринижения до поміркованої поступливості їм дає змогу сформованість психологічних ресурсів «успіх» та «впевненість у собі»;

2) «стати турботливішими». У цьому напрямі самоповаги й самозміни студентки позбуваються гіпервідповідальності й саможертовності та ставлять перед собою ціль набути умінь заспокоювати та надихати інших, а також бути добрими та вміти поділяти відповідальність з іншими.

Обидва напрями самовдосконалення можна охарактеризувати, як особистісний саморозвиток з тенденцією збільшення позитивних якостей. Відповідно зв'язок психологічної ресурсності з Я-реальним особистості можна проінтерпретувати, як розкриття особистісного потенціалу, а не зміни особистості. Отож, психологічна ресурсність є фактором об'єктивування автентичності особистості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Головними тенденціями особистісного саморозвитку студентів-психологів є «стати поступливішими» та «стати турботливішими». Ці напрями самовдосконалення ініційовані актуалізуванням таких психологічних ресурсів, як «успіх», «любов», «віра у добро». Водночас слід зауважити, що ці результати отримано у фемінній групі. Тому доцільно дослідити особливості саморозвитку у чоловічій вибірці майбутніх психологів.

Важливо з'ясувати уявлення студентів щодо особистісного та професійного саморозвитку з метою здійснення ними свідомого цілепокладання й самопроектування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Водопьянова Н. Е.* Психодиагностика стресса / Н. Водопьянова. — СПб: Питер, 2009. — 336 с.
2. *Головаха Е.И., Панина Н.В.* Психология человеческого взаимопонимания / Е.И. Головаха, Н.В. Панина. — К.: Политиздат Украины, 1989. — 189 с.
3. Гуманістична психологія: антологія [навч. посібн. для студ. вищих навч. закладів]: у 3-х т. [упоряд. й наук. ред. Р. Трач (США) та Г. Балл (Україна)]. — К.: Університетське видавництво «Пульсари», 2001. — Том 1: Гуманістичні підходи в західній психології XX ст. — 252 с.
4. *Крэйн У.* Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крэйн [пер. с англ.]. — СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. — 512 с.
5. *Кузікова С.Б.* Дослідження феномену саморозвитку особистості в юнацькому віці: концептуальні засади / С. Кузікова. [Електронний ресурс]. Доступно з: www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ tippp/2009_2/Kuzikova.pdf
6. *Кузікова С.Б.* Емпіричне дослідження саморозвитку суб'єктної діяльності / С. Кузікова // Психологічні науки: проблеми і здобутки — Додаток 1 до № 1. — Том IV. — 2012 р. — Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». — Вип. 6. — С. 132–139.
7. *Кузікова С.Б.* Розробка діагностичного інструментарію вивчення особливостей саморозвитку особистості / С. Кузікова. [Електронний ресурс]. Доступно з: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdu/psykh/2011_6/32.pdf
8. *Кулагина И.Ю.* Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / И. Кулагина, В. Колюцкий. — М.: ТЦ Сфера, 2008. — 464 с.
9. *Лэнглэ А.* Эмоции и экзистенция / А. Лэнглэ [пер. с нем.]. — Х. : Изд-во Гуманитарный центр, 2007. — 332 с.
10. *Майленова Ф.* Выбор и ответственность в психологическом консультировании / Ф. Майленова. — М.: «КСП+», 2002. — 416 с.
11. *Михальчук Н.* Розвиток особистісного досвіду майбутнього психолога під час його професійної підготовки у вищій школі / Н. Михальчук, Н. Хупавцева // Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації. Український науковий журнал. Університет «Україна». — № 3. — 2011. — С. 385–389.
12. Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / под ред. А. Реана]. — М.: АСТ; СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. — 384 с.
13. *Розенберг В.* Как найти достойный выход / В. Розенберг // Psychologies. — № 72. — 2012. — С. 124.
14. *Рубштейн Н.* Полный тренинг по развитию уверенности в себе. 73 упражнения, котрые сделают вас абсолютно уверенным человеком / Н. Рубштейн. — М.: Эксмо, 2009. — 224 с.
15. *Стивенс Дж.* Приручи своих драконов (Как превратить свои недостатки в достоинства). — СПб: Питер Пресс, 1995. — 480 с.
16. *Хухлаева О.В.* Психология развития: молодость, зрелость, старость / О. Хухлаева. — М.: Изд-й центр «Академия», 2002. — 208 с.
17. *Шнейдер Л.Б.* Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Шнейдер. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. — 128 с.
18. *Штепа О.С.* Ресурс-менеджмент / О. Штепа // У кн.: Самоменеджмент (самоорганізування особистості) : [навч. посібник] / О. Штепа. — Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2012. — С. 294–329.
19. *Antonovski A.* Rozviklani taemnici zdrowia. — Warshawa, 1999. — S. 32.
20. http://www.zi-kozlov.ru/magazines/vestnik / Назва з вікна сайту // Вестник интегративной психологии. — № 4. — 2006.

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАТИВНОЙ ТЕОРИИ И ПУТИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПСИХОТЕРАПИИ

Богдана Щербатюк, канд. психол. наук,
ассистент кафедры социальной психологии факультета психологии
Киевского национального университета имени Тараса Шевченка
УДК 159.98 (045)

В статье очерчиваются вопросы создания интегративной теории психотерапии гуманистического направления. Поднимаются проблемы распространения в психологической науке гедонистических, антиинтеллектуальных, иррационалистических и мистических теорий; очищения гуманистической психотерапии от паранаучной мифологии и мистики, согласования ее гносеологических и аксеологических основ.

Ключевые слова: психотерапия гуманистического направления, интегративная теория, мифологизация, мистика, клиент-центрированная психотерапия.

В статті окреслюються питання створення інтегративної теорії психотерапії гуманістичного напрямку. Порушуються проблеми поширення у психологічній науці гедоністичних, антиінтелектуальних, ірраціоналістичних і містичних теорій; очищення гуманістичної психотерапії від паранаукової міфології і містики, узгодження її гносеологічних і аксіологічних основ.

Ключові слова: психотерапія гуманістичного напрямку, інтегративна теорія, міфологізація, містика, клієнт-центрована психотерапія.

The article outlines the issues of creating an integrative theory of humanistic psychotherapy. Raises the problem of proliferation gedogisticheskih in psychological science, anti-intellectual, irrationalist and mystical theories, purification of humanistic psychotherapy parascientific mythology and mysticism, bringing its epistemological and akseologicheskih basics.

Key words: psychotherapy humanistic, integrative theory, mythology, mysticism, client-centered psychotherapy.

Гуманистическая психотерапия, объединяя пятнадцать известных всему миру школ (в числе которых гештальт-терапия, логотерапия, клиент-центрированная терапия и др.), представляет собой одно из трех основных направлений современной терапии наряду с динамическим и поведенческим [8]. Гуманистический подход имеет свои корни в феноменологической и экзистенциальной мысли (Серен Кьеркегор, Фридрих Ницше, Мартин Хайдеггер, Морис Мерло-Понти и Жан-Поль Сартр) [3]. Восточная философия и психология также играют центральную роль в гуманистическом направлении психологии, а также христианская философия персонализма, так как озадачены сходными проблемами по поводу характера, человеческого бытия и сознания (Эммануэль Мунье, Габриэль Марсель, Жак Маритен, Мартин Бубер, Эммануэль Левинас, Макс Шелер, Кароль Войтыла, Борден Паркер Браун, В. Гордон Олпорт, и Мартин Лютер Кинг-младший.)

В 1962 году Американская ассоциация гуманистической психологии обозначила проблемную плоскость этого нового на то время направления: «Гуманистическая психология посвящена главным образом тем человеческим возможностям и потенциям, которым отводится мало или вовсе не отводится места как в позитивистской бихевиоральной, так и в классической психоаналитических теориях» [10, с. 24]. Исходя из данного манифеста, предполагалось, что такими человеческими потенциями, оказавшимися за пределами интереса остальных психологических направлений, выступают любовь, личностный рост, креативность, понятие целостной психической организации человека, самоактуализация, аутентичность, трансцендентность Эго, трансцендентальное переживание и т.д. В статье на веб-сайте Ассоциации гуманистической психологии, психолог Стэн

© Б. Щербатюк, 2013

Черновски описал преимущества гуманистической терапии следующим образом: «Гуманистическая терапия имеет решающую возможность провести нас через нашу смутную культуру и вернуться к себе здоровым путем. Больше чем любая другая терапия, гуманистическая экзистенциальная терапия есть моделью демократии. Это налагает на клиента меньше всего ограничений. Свобода выбора является максимальной, доказывая человеческий потенциал наших клиентов».

Со времен первых попыток структурировать понятийный аппарат психотерапии гуманистического направления и описать основные теоретические задачи, прошло довольно много времени, в течение которого рабочее поле психотерапии вышло за пределы медицины. Сегодня используемые формы гуманистической психотерапии, например такие, как терапия эмоциональной свободы, построены на стремлении решить психологические проблемы человека с помощью опыта, дающего людям их внутреннюю силу, чтобы мобилизовать себя. Существует уверенность, что каждый человек потенциально способен решать свои духовные трудности в процессе преодоления или преобразования собственной личности, в котором терапевт выступает не руководителем данного процесса, не учителем, и даже не пребывая в модной на сегодняшний день ипостаси тренера, но выступая философским собеседником в этом процессе.

В качестве **основной задачи** исследования мы видим поиск предпосылок для создания интегративной теории психотерапии, которая содержала бы ценностно-смысловое отношение к основным идеям, принципам, теориям и методам психотерапии, характерным для этого направления, а также согласование ее гносеологических и аксиологических оснований.

Помимо основной задачи предполагается наличие **задачи второго порядка**, второстепенной по степени реализации, но не менее важной по существу, а именно: очищение гуманистической психотерапии от паранаучной мистики и мифологии.

Каким должно быть представление о человеке для того, чтобы оно могло служить основой для обобщающей теории психотерапии? Ответ можно найти в пяти известных постулатах Джеймса Бьюдженталя [10, с. 24]. Но в них никоим образом не указаны средства, какими данная цель может быть достигнута. Слово «пациент» означает «страдающий», а страдает человек не только от болезней. Неврозы, с которыми обращались пациенты перед Первой мировой войной и сразу после нее, имели явные нозологические черты [2]. Позже к врачам стало обращаться все больше и больше психически здоровых людей, чьи проблемы и душевные расстройства были связаны с жизненными неудачами, в которых сквозили неумение ставить реальные цели, неверная оценка своих возможностей, неумение строить межличностные отношения [9].

В.Франкл разъясняет первый постулат о целостности человека. «Человек — это, прежде всего, человеческие проблемы, причем такие, которые ведут или могут вести к неврозу. Каждый невротический симптом коренится в четырех различных слоях (или «дименсиях») личности. Соответственно, невроз проявляется в четырех формах: в аспекте физических (точнее, физиологических) изменений, в аспекте психических проявлений, как средство достижения цели в социальной области, и, наконец, как модус существования» [6, с. 49–50]. Иерархия этих «измерений» человека построена на отношении «включения» или «снятия» в гегелевском смысле. Каждое последующее измерение включает в себя предыдущее и функционально подчиняет его себе, как собственную часть. Следовательно, целостное описание человека возможно только с высоты его «четвертого измерения», которое Франкл называет духовным, никоим образом не связывая это понятие с мистикой или теологией.

Франкл решал сразу обе главные задачи нового направления в психотерапии, и его подход, ориентированный на высшие человеческие ценности, с полным правом может быть назван гуманистическим. Но ему не удалось построить обобщенную, интегральную теорию психотерапии. Такая теория невозможна по гносеологическим причинам — это отмечал Карл Ясперс еще в начале XX века. Онтология человека, существенно определенная его «высшим измерением» в смысле Франкла, фундаментально нестабильна. Человек сам творит свой опыт, свою личность, свою историю и никакие «естественные» законы не программируют это творчество — оно основано на свободе и ответственности человека в выборе и принятии решений. Поэтому гносеологической наивностью было бы ожидать, что общая теория психотерапии может быть получена как прикладной аспект общей теории человека.

Но теоретическая интеграция психотерапии необходима — и это доказал Франкл [7]. Гуманистическая психотерапия только тогда методологически корректным и научно обоснованным образом дополнит психоанализ и бихевиоризм, когда она сумеет переосмыслить обе парадигмы и включить их в себя как составные части, как эпистемические проекции целостного видения пред-

мета психотерапии на биологическое и социальное измерение человека. Нельзя концептуально разрывать описания высших, собственно человеческих и субчеловеческих проявлений, иначе соединить их потом сможет только мистика или мифология. Таким образом, первым условием интегративного потенциала является структурирование предметного поля психотерапии, а также всего массива психотерапевтических знаний на основе гносеологического и аксиологического анализа всех теоретических подходов и концепций. Второе необходимое условие состоит в том, что гуманистическая психотерапия должна определиться в отдельную гуманитарную науку, фундирующей самостоятельную профессию. Третьим условием выступает необходимость провести «вертикальную» систематизацию знания. В третьем условии интеграции нас интересуют два аспекта.

Первый связан с необходимостью очищения гуманистической психотерапии от паранаучной мифологии и мистики. Стандартный способ возникновения паранаучных мифов — некритический, эпистемологически некорректный перенос какого-либо понятия за пределы его рабочей области. Так в психотерапию проникли различного рода энергии, заряды, информационные волны, излучения и ауры. С мистикой дело обстоит сложнее. Основные постулаты мистики являются так называемыми «постулатами веры» и не опровержимы ни логически, ни эмпирически.

Второй аспект эпистемологического анализа психотерапии касается ее специфики как гуманитарной науки. Гуманитарное познание не может быть безоценочным и нейтральным, особенно если речь идет о «высшем измерении» человека. С другой стороны, здесь нельзя использовать субъективные или исторически устаревшие оценки. Поэтому в психотерапии, как и в любой другой гуманитарной науке, актуальна проблема согласования ее гносеологических и аксиологических оснований. Научный потенциал гуманистической психотерапии высок уже потому, что ее аксиологический вектор совпадает сегодня с ценностным вектором глобального цивилизационного процесса. Интегративная задача, стоящая перед гуманистической психотерапией, согласована с интегративным развитием всех гуманитарных наук — развитием, отражающим общие интеграционные процессы, происходящие в культуре и обществе.

Теперь, вновь обращаясь к истории, можно объяснить, почему гуманистическое направление в психотерапии по-прежнему остается только направлением и, к тому же, обладает низким научным рейтингом. Можно объяснить, почему три человека — Мэй, Маслоу и Роджерс, стоявшие у истоков гуманистического направления и обеспечивающие на начальном этапе его интеллектуальное превосходство, постепенно отошли в сторону и ослабили его поддержку, почему Франкл, настаивавший на приоритете гуманистической, регуманизированной психотерапии, отказался включить в это направление свою логотерапию.

Дело в том, что гуманистическая психология и гуманистическая психотерапия в 60-е годы оказались захваченными контркультурой. Движение за ничем не ограниченную свободу слова, движение хиппи, увлечение оккультизмом, наркокультура, сексуальная революция способствовали тому, что под шатер гуманистического направления собрались десятки гедонистических, антиинтеллектуальных, иррационалистических и мистических теорий. Съезды американской гуманистической ассоциации стали походить на карнавалы, серьезные ученые отошли в сторону, академические круги в целом отвернулись от нового направления и отказали ему в статусе научности. Гуманистическое направление стало в их глазах всего лишь «лицензией на импровизацию», или, как резко выразился Ирвин Ялом, «разрешением недисциплинированному и неотесанному терапевту с «кашей» в голове действовать как его левая нога пожелает» [10]. Таким образом, исторически возникшие препятствия затормозили развитие гуманистической психотерапии в целом. Конечно, кажется не такой уж сложной задачей выгнать всех явных мистиков из-под крыши гуманистической психотерапии и начать все сначала. Гораздо серьезнее две другие проблемы, которые возникли в связи с засорением этого научного направления иррационализмом и мистикой.

Первая состоит в том, что после многолетнего застоя оказалась забытой и отошла в тень вторая интегративная задача гуманистической психотерапии. Ученые стали решать первую задачу в отрыве от второй, т.е. просто искать незанятые ниши, где можно было бы применять экзистенциальные, феноменологические или любые другие методы, не укладывающиеся в концептуальные рамки ни бихевиоризма, ни психоанализа. Психотерапия как наука о человеке не может довольствоваться частичными, фрагментарными, концептуально не согласованными его описаниями. «Экзистенциальный подход, как и все остальные, не является исключительным и не может объяснить все поведение человека, — пишет И. Ялом. — Человек — существо слишком сложное и наделенное слишком многими возможностями, чтобы могло быть иначе» [10, с. 33]. Если мы разорвем концептуальные описания психотерапевтических проблем, соответствующих различным дименсиям человека, то

зазоры немедленно заполнит мистика, и тогда выгнать колдунов и экстрасенсов из психотерапии будет не так уже просто. Но решение первой задачи вне контекста решения второй ведет именно к такому результату.

Вторая проблема, связанная с застоем в гуманистической психотерапии обусловлена тем, что многие, в том числе и наиболее авторитетные школы этого направления, оказались инфицированными мистикой. К таким школам, как это ни странно, относится и клиент-центрированная терапия Роджерса. Инфекция в данном случае проникла в содержание понятия «полноценно функционирующий человеческий организм», а заболели мистикой уже ученики и последователи Роджерса, которые развили его концепцию о спонтанной социализации индивида [5].

В 1942 году Роджерс предложил в качестве определения недирективного подхода в психотерапии «утверждение высшей ценности в праве каждого индивида быть психологически независимым и поддерживать свою психологическую целостность». В начале 80-х годов он точнее сформулировал основное положение клиент-центрированной терапии: «Индивиды обладают огромными внутренними ресурсами для самопознания и изменения своих Я-концепций, основных установок и саморегулируемого поведения. Эти ресурсы могут быть привлечены, если удастся создать определенный климат, обеспечиваемый фасилитирующей психологической обстановкой» [4]. Пока речь идет о научном методе, согласованном с гуманистическим направлением в психотерапии. Теперь посмотрим, в каком направлении могут быть развиты такие понятия, как психологическая целостность, внутренние ресурсы, самопознание и саморегуляция.

Следующий шаг делает ученица и последовательницы Роджерса М.Боуэн еще при жизни учителя. «Психотерапию я понимаю как процесс, посредством которого происходят изменения личности в результате контакта с нашей собственной сущностью или внутренним Я. Чтобы это произошло, мы должны изменить способ, с помощью которого конструируем наш внутренний мир и который, в свою очередь, влияет на способ восприятия и реагирования на мир внешний. Таким образом, я рассматриваю психотерапию как процесс упорядочивания рассудка, позволяющий нам все чаще ощущать наше «Внутренне Я» и реализовать нашу взаимосвязанность с энергией Универсума» [1]. Итак, приняты основные мистические постулаты, дверь к познанию и самопознанию открыта «внутрь». Как следствие, и человек и наука о человеке лишаются права на исторический прогресс.

Мы видим здесь «новое без прогресса», фундаментальную стабильность человеческой онтологии в ее мистическом толковании и полную завершенность психотерапевтической концепции, что является характерным признаком ее мифологичности. Так и должно быть — мистика мифологична по познавательному мотиву (хотя не всякая мифология является мистикой). Поэтому не приходится удивляться ни тому, что паранаучная «энергия» соседствует с мистическим «Внутренним Я», которое объявляется неисчерпаемым источником мудрости и любви; ни тому, что автор, имеющий, впрочем, высшую ученую степень в США, действительно убежден во всем этом — мистика способна продуцировать нерушимо прочные убеждения.

Итак, пути концептуального развития мистифицированного варианта «роджерианства» закрыты — совершенство уже достигнуто. Что же остается на долю практики? Если клиент разделяет мистические убеждения, он, возможно, получит облегчение, странствуя вместе с терапевтом в сферах «нового сознания». Если клиент не мистик, то возможны три варианта.

В первом случае недирективный терапевт, надеясь на внутренние ресурсы, т.е. на «подключение к энергии Универсума», будет сопровождать пациента вглубь невроза. Во втором случае неглубокий невроз может быть снят общими факторами терапии в смысле Граве. В третьем случае терапевт поможет клиенту подавить остатки совести, достичь душевного комфорта и научиться любить все свои пороки. Это обычно означает, что терапевт преуменьшает патологические аспекты жизни человека в пользу здорового потенциала.

Таким образом, можно прийти к **выводу**, что эпистемологический анализ психотерапии должен помочь отделить достоверную информацию от ее субъективных оценок, связанных с побочным воздействием отдельных школ и направлений. Необходимо также рассмотреть проблему идеологического давления авторитетных мнений. Гуманистическая психотерапевтическая школа должна разработать собственный, аутентичный концептуальный аппарат, достичь единства в понимании своего предмета, своих задач и целей. Выполнение всех вышеперечисленных условий открывает перед гуманистической психотерапией перспективу решения главной задачи, которая состоит в создании интегративной психотерапевтической теории.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Боуэн М.В.-Б.* Духовность и личностно-центрированный подход / М.В.-Б. Боуэн // Вопросы психологии. — 1992. — № 3–4. — С. 24–33.

2. Зигмунд Фрейд, психоанализ и русская мысль / сост. и авт. вступ. ст. В.М. Лейбин. — М.: Республика, 1994. — 384 с.

3. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. — СПб: Издательство «Питер», 2000. — С. 153.

4. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс: пер. с англ. — М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. — 480 с.

5. *Роджерс К.Р.* Клиент-центрированная психотерапия. Теория, современная практика и применение. — М.: ЭКСМО-Пресс 2002. — 508 с. — (Серия «Психологическая коллекция»).

6. *Франкл В.* Доктор и душа / В. Франкл: пер с англ. А.Бореева. — СПб: Ювента, 1997. — 287 с.

7. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: сборник / В. Франкл, пер. с англ. и нем. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.

8. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности (Основные положения, исследования и применение). — СПб: Питер Пресс, 1997. — 608 с. Серия «Мастера психологии».

9. *Юнг К.Г.* Практика психотерапии / К.Г. Юнг, пер; с нем. — М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ»; СПб: «Университетская книга», 1998. — 416 с.

10. *Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом; пер. с англ. Т.С. Драбкиной. — М.: Независимая фирма «Класс», 1999. — 576 с.

ВИБІР КОЛЬОРУ ЯК ЗАСІБ ПСИХОДІАГНОСТИКИ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ОСОБИСТОСТІ

Олександра Хлівна, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри медичної психології та психодіагностики
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
УДК 159. 923.2

У статті досліджуються особливості практичного застосування проективного підходу в професійній діяльності практичного психолога. Наведено результати емпіричного дослідження емоційного стану особистості в екстремальних професійних умовах.

Ключові слова: професійна діяльність, психодіагностика, психокорекція, проективні методи, емоційний стан.

В статье исследуются особенности практического применение проективного подхода в профессиональной деятельности практического психолога. Представлены результаты эмпирического исследования эмоционального состояния личности в экстремальных профессиональных условиях.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, психодиагностика, психокоррекция, проективные методы, эмоциональное состояние.

Practical application of the projective approach to psychologist professional practice is the subject of research in the article. The results of an empirical study of emotional state of a personality in professional extreme conditions are represented.

Key words: professional activities, psychodiagnostics, psychological correction, projective techniques, emotional state.

У прикладних психологічних дослідженнях особистості широко використовуються проективні методи в багатьох галузях психологічної практики. Проективні методики є спеціальною технологією психологічного експериментального дослідження тих особливостей особистості, які найменш доступні безпосередньому спостереженню або опитуванню. Як психодіагностичний та психокорекційний інструмент розрізняють такі групи проективних методик: конститутивні, конструктивні, інтерпретаційні, катартичні, експресивні, імпресивні, адитивні [6]. Всі перераховані методики об'єднані здатністю відображати, як на екрані, найбільш істотні аспекти особистості в їхній взаємозалежності і цілісності функціонування. Ці методики характеризуються також спільністю формальної побудови і схожістю в стратегії проективного експерименту: поведінці психолога-дослідника, підборі стимульного матеріалу, постановці діагностичних завдань. Прийнято говорити про такі характерні ознаки проективних методик:

1) невизначеність стимульного матеріалу або інструкції до завдання, що дозволяє досліджуваному володіти відносною свободою у виборі відповіді або стратегії поведінки;

2) атмосфера доброзичливості і повна відсутність оцінюючого ставлення з боку експериментатора (цей момент, а також те, що досліджуваний зазвичай не знає, що в його відповідях діагностично значуще, приводять до максимальної проекції особистості, що не обмежується соціальними нормами і оцінками);

3) не просте вимірювання тієї або іншої психічної функції, а визначення свого роду модусу особистості в її взаємовідносинах з соціальним оточенням [1].

Основні вектори нашого попереднього наукового пошуку були спрямовані на те, щоб вивчити теоретичні основи і особливості проективного підходу в професійній діяльності практичного психолога, зокрема, виявити основні психологічні тенденції використання проективних методів у су-

© О. Хлівна, 2013

часній практичній психології. В цій статті ми представимо аналіз результатів вивчення різних емоційних станів особистості за допомогою вибору кольору в екстремальних професійних умовах.

Сучасні дослідження показали, що кожна емоція у людини асоціюється з певним кольоровим тоном та насиченістю. За даними дослідження Ч. Ізмайлова, якщо уявити кольоровий тон у вигляді безперервного континууму, то більшість людських емоцій розміщуються на такій кольоровій гамі: синій, фіолетовий і малиновий, червоний, рожевий і жовтий. Найменше емоційних проявів у кольоровій гамі від зеленого до темно-зеленого кольору, а ще менше в кольоровій гамі від зеленожовтого до салатового кольору [4].

За даними наукових пошуків О. Орєхової, соціальні емоції та кольорова гама асоціацій залежить від того, наскільки деференційованою є емоційна сфера особистості [5].

Спостереження зарубіжних учених (Г. Флірінг, К. Ауер) показали, що у кожної людини своє особливе ставлення до кольору. У більшості людей є визначені симпатії до одних кольорів та антипатії до інших, тобто у кожної людини є своя шкала улюблених кольорів. Особистісну кольорову шкалу можна розглядати як вираження індивідуальності. При зміні емоційного стану людини змінюється й оцінка кольору. Шкала улюблених кольорів людини змінюється впродовж життя. Ці дослідники допускають, що кольоровим парам притаманний як загальний, так і особистісний характер надання переваг. Використання окремих кольорів вказує на рівень енергетичного забезпечення психічних процесів, на характер розподілу сил та їх динаміку і, як наслідок, «оптимальний» чи «негативний» розвиток особистості. Колір абсолютної переваги дозволяє зробити ескіз характеру людини та її психотипу. Заперечення кольору означає наявність страхів та конфліктів у тій сфері, яку символізує певний колір.

Не менш складною є теорія функціональної психології М.Люшера, що створена на основі багатьох досліджень, проведених за допомогою розробленого ним кольорового тесту. В основі тесту Люшера покладено передбачення про те, що вибір кольору відображає спрямованість досліджуваного, настрій, функціональний стан і найбільш стійкі риси його особистості. Зарубіжні психологи застосовують іноді тест Люшера з метою профорієнтації, при підборі кадрів, комплектуванні виробничих колективів, у етнічних, геронтологічних дослідженнях, при рекомендаціях з вибору шлюбних партнерів.

А. Іваницький, Л. Собчик, Ю. Полякова вважають, що вивчення кольорової перцепції як психологічного та фізіологічного процесів досить важливе, оскільки кольорове бачення пов'язане як із сприйняттям кожного конкретного кольору крізь призму опосередкованого суб'єктивного досвіду та набору стійких особистісних характеристик, так і з реакціями «старого мозку», тобто тієї ділянки мозку, яка є диригентом у складному оркестрі автономних систем організму. Особливо показовим у цьому плані є переплетіння психологічних аспектів актуального стану людини із симптоматико-парасимпатичними характеристиками, пов'язаними із функціями гіпофізу [7].

У сучасній психології розроблена низка концепцій емоційної готовності особового складу підрозділів МНС до дій в екстремальних умовах та методологічних підходів до її вивчення. Це загальнотеоретичні праці В. Дутова, А. Саманова, М. Кришталь, Ю. Трофімова, А. Черкашина, М. Мар'їн, М. Леві. Психологічному вивченню професійної діяльності пожежників (рятувальників) присвячені праці В. Дутова, В. Вареника, А. Самонова та інших. Проте виділимо невирішені частини вищеокресленої загальної проблеми дослідження.

Проблема емоційної готовності особового складу підрозділів МНС до дій в екстремальних умовах на сьогоднішній день залишається малодослідженою. Одним із шляхів підвищення ефективності емоційної готовності фахівців-рятувальників МНС України є розроблення і впровадження системи ергономічного забезпечення їхньої діяльності. Емоційна готовність фахівця оперативно-рятувальної служби (ОРС) багатопрофільна, має багато рівнів, динамічна. У процесі своєї діяльності він постійно взаємодіє з людьми, що йому підпорядковуються і яким він підпорядковується, а також з тими, від кого залежить успішне виконання завдань з гасіння пожеж, ліквідації наслідків аварії або стихійного лиха; постійно має справу з технічними засобами пожежогасіння, рятування і відповідною документацією. Тому ми обрали для аналізу тему психологічного вивчення особливостей емоційних станів у працівників пожежних команд.

Завданням дослідження було:

1) здійснити теоретичний аналіз основних аспектів професійної діяльності пожежників (рятувальників) в сучасних умовах соціального середовища;

2) здійснити теоретичний аналіз емоційних станів відповідних фахівців;

3) підібрати програму виявлення особливостей їх емоційної сфери;

4) провести обстеження актуального емоційного стану цієї категорії фахівців;

5) показати доцільність використання проективних методів у відповідній психологічній роботі.

Ми підібрали таку програму емпіричного обстеження: тест емоційно-кольорових аналогій А. Лутошкіна, колірний тест відносин (КТВ) А. Еткінда, методика «Вибір кольору» М. Люшера, напівструктуроване інтерв'ю. Для вибірки було сформовано групу на базі Нововолинського відділу ГУМНС України у Волинській області. Кількість досліджуваних становила 56 осіб; серед них 28 досліджуваних з трудовим стажем менше 5 років та 28 досліджуваних зі стажем роботи понад 5 років.

На першому етапі роботи була проведена діагностика емоційної сфери пожежників. На другому етапі на основі отриманих результатів складено систему психокорекції виявлених негативних емоційних станів. Метою таких занять було: зниження тривожності, покращення виробничих взаємостосунків, подолання психологічних перешкод.

Представимо результати діагностичного дослідження. Виконуючи тест М. Люшера, 57,12% досліджуваних із трудовим стажем менше 5 років надали перевагу зеленому кольору, 14,29% вибірки — червоному кольору, 14,29% — жовтому кольору, 14,29% досліджуваних на першу позицію поставили синій колір. За Люшером, вибір зеленого кольору інтерпретується як прагнення до самостійних рішень, до подолання перешкод у діяльності. Зелений колір свідчить про пасивно-оборонну позицію, захисну агресію, практичність і твердість суджень, раціоналізм, почуття суперництва, потребу у самоствердженні. Також досліджуваним із трудовим стажем менше 5 років притаманна невисока тривожність, прагнення до визнання, до лідерства, самостійність при прийнятті рішень, серйозне ставлення до обов'язків, інтерес до точних дій та операцій, бажання проявитись, підвищена увага до реакцій оточуючих стосовно своєї поведінки, акуратність, значущість соціального престижу, впертість при відстоюванні власної позиції, які пом'якшуються установкою на уникнення конфліктів і здатністю до самоконтролю.

Дещо по-іншому виглядає кольорова доріжка у досліджуваних із трудовим стажем більше 5 років. У досліджуваних із трудовим стажем більше 5 років домінували червоний та коричневий кольори, між якими встановлено кореляційний зв'язок, що становить r_S=0,82 при p=0,012052. Їм, на відміну від попередніх досліджуваних, характерна потреба в активній діяльності, а також негативне налаштування, смуток через невдачі та небажання залишатися в такій ситуації. Ця ситуація створює перешкоди на шляху реалізації їхніх професійних намірів, зростання особистісного престижу. Такий дискомфорт викликає підвищену тривожність, актуалізує потребу у відпочинку.

У цій групі є досліджувані, які надали перевагу коричневому та чорному кольорам, що інтерпретується Люшером як негативне ставлення до життя і позначається знаком тривоги: «!», «!!», «!!!». Психологічний або фізіологічний стрес, що викликає тривогу, має своє місце й у разі розташування досліджуваним основного кольору на 5–6 місцях кольорового ряду. У середньому інтенсивність тривоги у пожежників із трудовим стажем менше 5 років становить 2,04!, у пожежників із трудовим стажем більше 5 років — 5,07!.

При виконанні наступної методики (тест емоційно-кольорових аналогій А. Лутошкіна) досліджуваним пропонувалося підібрати колір для позначення певних соціальних та естетичних емоцій. Виявлено, що для позначення своїх емоційних станів досліджувані пожежники використовували різну кількість із запропонованих восьми кольорів. Відносна кількість досліджуваних, які не використали всіх кольорів для позначення понять серед пожежників із трудовим стажем менше 5 років становила 20%; серед пожежників із трудовим стажем понад 5 років — 44,40%. Аналіз результатів дослідження показав досить істотну різницю у переживаннях соціальних та естетичних емоцій із різним досвідом роботи досліджуваних.

Для досліджуваних із трудовим стажем менше 5 років найціннішими емоціями є переживання щастя та захоплення. Між дружбою та щастям існує прямий кореляційний зв'язок r_S =0,54, а також між щастям та захопленням він становить r_S =0,53. Цікавим виявилось те, що на третьому по значимості місці у досліджуваних із досвідом роботи менше 5 років стоїть категорія »сварка», що вказує на конфліктність досліджуваних у міжособистісних стосунках.

Тестування кольором виявило у досліджуваних з досвідом роботи понад 5 років переживання таких негативних емоцій, як «злість» (p =0,026), «сварка», «нудьга» (p =0,018), «захоплення» (p =0,66). Між категоріями «горе» та «образа» існує прямий кореляційний зв'язок (r_S =0,31), а також між категоріями «горе» та «злість» (r_S =0,36). Ряд позитивних емоцій оцінюються ними як менш значимі категорії.

Таким чином, підібрана нами програма виявлення основних емоційних станів особистості засобами відповідних проективних методик та проведення обстеження пожежників дозволяє ви-

користати ці здобутки в роботі інших психологів та сформувати методичні рекомендації з психологічної допомоги працівникам екстремальних професій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз отриманих результатів на цьому етапі реалізації програми дослідження дозволяють зробити такі висновки:

1) знання та розуміння психологами особливостей проективного підходу в сучасній практичній психології забезпечує його ефективне використання;

2) найбільш популярними проективними методиками психодіагностики працівників екстремальних професій виявилися тестові завдання на вибір кольору;

3) використання цих методів роботи дало змогу вивчити сферу емоційних станів, соціальних та естетичних емоцій тощо;

4) виявлення негативних емоційних станів стало основою розроблення системи психокорекції, метою якої було: зниження тривожності, покращення виробничих взаємостосунків, подолання психологічних перешкод;

5) доцільно використовувати проективні методи у відповідній психологічній роботі як з метою психодіагностики, так і з метою психокорекції.

Це дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Воно може бути продовжене в напрямі вивчення особливостей використання проективного підходу в психокорекційній діяльності психолога, розробки методичних рекомендацій з використання конкретних технік та специфіки роботи з ними у сфері психологічної допомоги: індивідуальній консультативній та груповій тренінговій діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бурлачук Л.Ф.* Психодиагностика / Л.Ф. Бурлачук. — СПб.: Питер, 2002. — 352 с.

2. *Венгер А.Л.* Психологические рисуночные тесты: иллюстрированое руководство / А.Л. Венгер. — М.: Изд-во ВЛАДОС — ПРЕСС, 2007. — 159 с.

3. *Вербина Г.Г.* Проективная психодиагностика / Г.Г. Вербина. — (ЧГУ, 2010. — 271с.

4. *Измайлов И.А.* Цветовая характеристика эмоций / И.А. Измайлов // Вестник МГУ. — 1995 — № 4. — с. 26-37.

5. *Орехова О.А.* Цветовая диагностика / О.А. Орехова. — СПб: «Речь», 2002. — 108 с.

6. *Телейко А.Б.* Математико-статистичні методи в соціології та психології: навч. посіб. / А.Б. Телейко, Р.К. Чорней. — К.: МАУП, 2007. — 424 с.

7. Уроки з психології / упоряд. О. Главник. — К.: Шкільний світ, 2002. — 112 с.

Розділ XIV
ЧОЛОВІЧА І ЖІНОЧА ПСИХОЛОГІЯ

ҐЕНДЕРНО-ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТАТЕВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Оксана Кікінежді, доктор психологічних наук, доцент кафедри психології
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Ґнатюка
УДК 159.922.1+37.015.3

У статті представлена авторська модель ґендерно-освітніх технологій як психолого-педагогічного супроводу статевої соціалізації особистості у період її дорослішання, спрямована на партнерство статей та їхній особистісний розвиток. Виявлені психологічні умови та прийоми розвитку ґендерних компетенцій вчителів, студентів та учнів як необхідної складової формування гендерної культури та егалітарної свідомості та самосвідомості молоді.

Ключові слова: ґендерна ідентичність, статева соціалізація особистості, ґендерні компетенції, особистісно-еґалітарний підхід, еґалітарна свідомість, ґендерно-освітні технології, психолого-педагогічний супровід.

Рассматривается авторская система гендерно-образовательных технологий как инновационная структурно-функциональная модель психолого-педагогического сопровождения половой социализации подрастающей личности, выявлены психологические условия и приемы развития гендерной компетенции учителей, студентов и учащихся как необходимой составляющей формирования гендерной культуры и эгалитарного сознания учащейся молодежи.

Ключевые слова: гендерная идентичность, половая социализация личности, гендерные компетенции, личностно-эгалитарный подход, эгалитарное сознание, гендерно-образовательные технологии, психолого-педагогическое сопровождение.

The model of gender-educative technologies as educational accompaniment of personal sex socialization in the period of a person's growing up aimed at gender partnership and personal development, the formation of egalitarian consciousness of schoolchildren with a view of their successful adaptation to personal, professional and civic self-realization has been developed and tested. A systematic module of gender enlightening of teaching staff, different forms of developing and correctional work with students, parents, teachers have been developed and implemented in educational establishments of different levels.

Key words: gender identity, personal sex socialization, gender competences, person oriented approach, egalitarian consciousness and self-consciousness, gender educative technologies, psychological and educational accompaniment.

Перспективи входження України в європейський гуманітарний простір зумовлюють підвищення уваги до рівня людського розвитку як передумови добробуту та демократизації держави. Сучасна

© О. Кікінежді, 2013

психологія у контексті «генези здійснення особистості» (С.Максименко) акцентує увагу на розвитку індивіда в системі процесів самопобудови і самоздійснення, гармонізації його внутрішнього світу із зовнішнім в умовах соціокультурної різноманітності, що спричинено глобалізаційними тенденціями. Ґендерне виховання як виклик часу потребує реальних змін у соціогуманітарному знанні, зокрема ідеології родини, школи, ЗМІ, розробки інноваційних ґендерно-освітніх технологій. Відповіддю на вимоги часу відповідно до міжнародних та національних стандартів якості життя та освіти («Біла книга Ради Європи з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності та гідності» (2008); «Біла книга національної освіти України» (2010)), є формування ґендерних компетенцій у всіх учасників соціокультурної взаємодії (дітей, батьків, вчителів) як ключових життєвих компетенцій, оскільки саме вони визначають вибір професійної діяльності, ефективність виконання сімейних і соціальних ролей, сфер самореалізації.

Сьогодні не можна якісно підготувати сучасного педагога без вивчення ним ґендерної теорії, що вже давно стало професійною нормою в демократичних країнах. На першочерговості цих завдань та їхній реалізації наголошує президент Національної академії педагогічних наук України Василь Кремень: «Культура дитиноцентризму та інноваційності повинна визначати всю діяльність сучасного вчителя як у школі, так і поза її межами» [6, с. 412–413]. Мова йде про визнання самоцінності дитинства, особистісно-орієнтоване навчання і виховання у новій, розвивально-освітній парадигмі, системний підхід до ґендерної соціалізації дитини на засадах гуманізму та демократизму. Як зазначає академік С.Максименко, від того, наскільки вимоги, які висуваються школою, будуть адекватні потенційним можливостям дітей, багато в чому залежать не тільки шкільні успіхи, але й становлення особистості в цілому, бо «успішність учня є мірою суб'єктності у власному русі: міра самостійності, оригінальності, творчості, гнучкості тощо» [7, с. 121].

Проблема впровадження ґендерного підходу у сферу освіти на сьогодні є однією з найменш розроблених у вітчизняній практиці. Труднощі пов`язані передусім із його відносним новаторством в освітній практиці, неоднозначним трактуванням як ґендерної термінології, так і її змістовного наповнення, стереотипізацією свідомості освітян тощо. Саме на вчителя покладена велика місія пропаганди ідеології рівності можливостей і прав статей (еґалітарних ґендерних орієнтацій) для досягнення будь-яких життєвих цілей та індивідуального розвитку, не обмеженого статевою належністю, з метою побудови суспільства паритетної демократії як нової парадигми «єдиної спільноти рівноправних людей».

Шлях до ґендерної культури пролягає через ґендерну поінформованість (обізнаність), ґендерну чуйність (розвиток умінь враховувати відсутність певних інтересів чи навичок, створення умов для їхнього розвитку) та вироблення асертивності в дійовому протистоянні й протиставленні статевим стереотипам. На думку вчених, зміст знань, необхідних для розвитку життєвої компетенції, спрацьовуватиме лише у тому разі, коли процес навчання задає учню вектор індивідуальної смислотворчості. Якщо мати на увазі поняття гендерної освіти, то дискусії щодо проблеми її методів можна влучно охарактеризувати словами директора Інституту проблем виховання НАПН України І. Беха: «Виховання особистості досі залишається концептуально невизначеним, оскільки його методична організація вимагає кардинально відмінних теоретико-методологічних засад, які відмежовуються одна від одної своїм розумінням генези особистості. Найвідомішими в цьому плані є персонологічні концепції особистості, які об'єднуються на основі ідей гуманістичної психології» [1, с. 17].

В основу еґалітарної моделі статевої соціалізації нами покладені провідні ідеї гуманістичної психології та педагогіки, принципи ґендерного підходу як базового особистісно-еґалітарного в особистісному розвитку та подальшій самореалізації внутрішнього потенціалу індивідуальності, формування ґендерної чуйності в різноманітності взаємодій між статями, а саме — принципи саморозвитку, культуродоцільності, діалогічного стилю спілкування, опосередкованого втручання, аксіологічності, комплексності, цілісності тощо.

Побудова моделі психолого-педагогічного супроводу на засадах інтеграції особистісно-егалітарного підходу включала підготовку дівчат і хлопців до гнучкого соціостатевого репертуару у поведінці та різноманітних сферах життєдіяльності із урахуванням їхніх здібностей, уподобань, нахилів, можливостей, пропагування ідеї рівноваги та взаємозамінності статевих ролей, повноти розвитку індивідуальності, гармонійної цілісності особистості незалежно від її статевої належності. З'ясовані психолого-педагогічні умови розвитку егалітарних орієнтацій та активізації паритетних стосунків в учнівської та студентської молоді: організація діяльності особистості на засадах рівноправ'я статей, спрямування на андрогінність та асертивність поведінки, апробовані інтерактивні технології

взаємодії вихователя і дитини, вчителя і учня, викладача і студента, експериментальне моделювання, особистісна орієнтація, партнерство та корекція міжстатевих взаємин на основі суб'єкт-суб'єктного підходу.

На основі визначених тенденцій апробовано програму психолого-педагогічного супроводу дітей та учнівства, метою якої є розвиток ґендерних компетенцій учнівської молоді як ключових життєвих компетентностей, розширення ґендерного світогляду батьків та педагогів, емпірична перевірка розроблених методологічних засад упровадження особистісно-еґалітарного підходу, розвивально-корекційне навчання учнівства та студентства, здатного приймати виклики часу щодо дискримінації за ознакою статі.

Реалізація програми здійснювалася за трьома напрямками: 1) корекційно-розвивальна робота з дітьми та юнацтвом з метою розвитку еґалітарної взаємодії; 2) ґендерна просвіта педагогів, психологів і батьків як основних агентів ґендерної соціалізації особистості у період її дорослішання; 3) ґендерна освіченість студентської молоді (діяльність школи ґендерної рівності, ґендерного освітнього центру) на основі розроблених положень особистісно-еґалітарного підходу як засадничих принципів ґендерної просвіти: науковість, об'єктивність ґендерних знань як головне підґрунтя розвінчування стереотипів; адекватність їх освоєння віковим можливостям дітей, підлітків та юнацтва; позитивізм і толерантність у ставленні до статей та міжстатевого спілкування; опора на власний життєвий досвід індивіда, критичне осмислення засвоєних настанов щодо «життя в статі»; суб'єктна позиція (позиція актора) як умова активізації ґендерного самовизначення та саморефлексії в навчальному діалозі; подолання статевих стереотипів; рівноцінність «чоловічого» та «жіночого» начал в аналізі дидактичного матеріалу, відмова від стратегії маргіналізації жіночого як другорядного.

Емпірично доведено, що за таких умов ця модель психолого-педагогічного супроводу забезпечує створення ґендерно-освітнього середовища у навчальних закладах різного рівня, а саме: розвиток уявлень та відповідної поведінки про партнерство статей у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку; формування ґендерно-паритетної взаємодії підлітків та юнацтва, активізацію самовизначення молоді в питаннях ґендерної культури, підвищення ґендерної компетентності у майбутніх педагогів та вчителів-практиків.

Програма психолого-педагогічного супроводу включала три змістові модулі: 1) активне соціально-психологічне навчання учнівської молоді; 2) відповідну післядипломну просвіту педагогів; 3) ґендерну освіту студентів (практичних психологів) та батьків. Методологічні засади ґендерно-освітніх технологій становили педагогічні парадигми: формувальна — у дошкіллі та початковій школі, розвивальна — у середній, творча — у вищій. Зміст кожного модуля подається в трьох компонентах — актуалізація ґендерних орієнтацій, активне експериментування як побудова нових знань, рефлексія їх результатів як само- та взаємооцінювання. У розроблених та запроваджених у навчальний процес педагогічних вишів трьох різноманітних ґендерних дисциплін акцентовано на умінні надання практичної консультативної допомоги дітям та дорослим у розв'язанні проблем ґендерного характеру, подоланні статевих упереджень та сексизму з утвердженням ідей самобутності та самореалізації особистості, незалежно від статі. Констатуючі зрізи, виміри динаміки ґендерних знань, фокус-групи, а також наративи на тему «Моє ґендерне Я», експертні оцінки засвідчили зростання інтересу учнівської та студентської молоді до ґендерних проблем за умови вільного та необмеженого статевою належністю самовираження (суб'єкт-суб'єктного та суб'єкт-об'єктного діалогічного спілкування), освоєння способів деконструкції ґендерних стереотипів у поведінці.

Інноваційні ґендерно-освітні технології спрямовують педагогічну діяльність дорослих на утвердження найбільшої цінності — розвиток особистості, індивідуальність дитини, незалежно від її статі. Основними критеріями ґендерної рівності між жінками та чоловіками в соціальній практиці є рівність доступу до ресурсів, рівність у ставленні, рівність результатів або фактична рівність умов самореалізації особистості. Як зазначає І. Кон, «головна тенденція базисної культури — установка на розвиток індивідуальності, безвідносно до якого б то не було раніше заданого стандарту» [2, с. 148].

Розроблені організаційно-педагогічні умови ґендерного виховання дошкільників включають: виконання дітьми різної статі різноманітних ролей в сюжетно-рольових іграх з сімейно-побутової тематики; залучення хлопчиків і дівчаток до виконання функцій лідерів, капітанів, спрямовуючих тощо; заохочення дітей обох статей до використання різного обладнання (спортивного, трудового, предметного); спільну участь дітей обох статей у прибиранні іграшок, виконанні доручень; формування ігрових команд, різнорідних за статевою належністю; створення спільного ігрового простору для дітей обох статей. З'ясовано, що чинниками розвитку паритетного ставлення до іншої статі у молодших школярів є: особистісно-орієнтоване спрямування змісту інформації про себе в новій соціальній ролі — учня,

порушення статевої рівноваги в зображенні культури поведінки, професійної зайнятості, рівня вияву суб'єктності хлопчиками та дівчатками, «радість завтрашнього дня» як перспективи особистого зростання та рівня домагань у різних сферах шкільного життя, індивідуальна самореалізація вихованців.

Зміст, методи та прийоми розвивальних та особистісно-орієнтованих технологій ґендерного навчання спрямовані насамперед на те, щоб шляхом використання життєвого досвіду кожного учня/учениці, допомогти становленню їх еґалітарних поглядів на взаємини статей. Головним на занятті стає розвиток рефлексії Я (Я-хлопчик/Я-дівчинка) через збагачення ґендерних знань дітей, включення їх в аналіз повсякденного пошуку арґументів, особистісних смислів, на користь традиційних чи еґалітарних орієнтацій. Педагог стає наставником, співучасником їх творення на засадах діалогу між ним та вихованцями. Категорія суб'єктності учнів досить близька поняттю самості, самостійності, а отже, об'єднує в собі свідомі цілі та емоційні ставлення до них і відповідну організацію поведінки. Як слушно підкреслює В.Кравець, «ґендерний як індивідуальний підхід до прояву дитиною своєї ідентичності... дає... більшу свободу вибору і самореалізації, допомагає бути достатньо гнучкою і вміти використовувати різні можливості поведінки» [5, с. 427].

Одним із пріоритетних завдань ґендерної просвіти є розширення кругозору бачення проблеми рівноправності статей у різних сферах людської життєдіяльності, прищеплення ґендерної чуйності, здатності відстоювати рівність стосунків. Врахування цих механізмів засвоєння гуманітарних знань є надзвичайно важливим у розробленні стратегій навчально-виховної роботи з підлітками та юнацтвом, їх орієнтування на збагачення або зміну соціально-психологічних настанов, зокрема ґендерних. Навчити вихованця керуватись певними демократичними нормативами в оцінці взаємин статей неможливо шляхом механічного переадресування тієї чи іншої інформації ґендерного характеру. Вона потребує особистісного переосмислення з позиції ідентифікації «сократівського» аналізу сформованих переконань: «Як можна поглянути на проблему з іншого боку, з позиції іншої статі?» У цьому процесі напрацювання когнітивної психологічної школи, досвід когнітивного консультування відіграють провідну роль. Ось чому особистісний, індивідуальний підхід до учнів, застосування інтерактивних форм навчання, діалогічне спілкування розглядаються наріжним каменем ґендерно-освітніх технологій.

В основу формування ґендерно-паритетної взаємодії підлітків були покладені принципи еґалітарного підходу як особистісно-орієнтованого навчання, а саме: опора на вікові потреби та інтереси учнівства; створення умов для психічної та емоційної врівноваженості з метою вільного самовияву індивідуальних позицій; співпраця, діалог як з учителями, так і з іншими учнями; різноманітні дидактичні ситуації. Суб'єктність активізується застосуванням нових інформаційних технологій передавання знань. Приміром, у початковій школі переважає формувальна парадигма, коли учні перебувають в позиції об'єкта тлумачення ґендерних знань. Проте в старших класах вона має замінюватися активними та інтерактивними уроками (розвивальна парадигма), реалізація якої потребує розширення позиції суб'єктності вчителя і учня. Як зазначав видатний український психолог Григорій Костюк, «правдиве мистецтво виховання виявляється там, де воно опирається на прояви «саморуху», ініціативи, самостійності, творчої активності в житті особистості, яка розвивається, їх викликає і спрямовує у відповідності з метою суспільства, яке готує свою зміну» [3, с. 136].

Дискусії, диспути, сюжетно-рольові ігри, міні-дослідницькі проекти, фокус-групи, «мозкові штурми» тощо — саме в процесі їх організації учні роблять самостійні кроки у розв'язанні ґендерних проблем, добираючи аргументи «за» і «проти». Підлітки, наприклад, можуть отримати «евристичне» завдання від учителя підготувати творчу майстерню з виготовлення колажу на тему: «Наше майбутнє не засмічене ґендерними стереотипами». Творчі майстерні добирають не лише ілюстрації з журналів, рекламок, фантазують зі шматками тканини на ватмані, склеюючи їх у певний візерунок, а й окреслюють у певний спосіб ті сфери життя чоловіків і жінок (професійну, сімейну, політичну), де ґендерних стереотипів є найбільше, вказують шляхи, в який конкретний спосіб їх слід позбуватись.

Ґруповий аналіз у підліткових класах може слугувати своєрідною «швидкою допомогою», яка включає в себе ґендерну корекцію поведінки, перелік допущених статевих стереотипів та демократичних досягнень у партнерському спілкуванні героїв. Учні також можуть пропонувати варіанти виходу із ситуації у вигляді продовження сюжету гри. Специфікою ґендерних знань є те, що кожен вихованець може мати свої погляди на взаємини статей, запозичені з батьківської сім'ї, найближчого соціального довкілля, які не завжди збігатимуться з почутим на заняттях закликом до рівноправ'я [8, с. 69]. Отже, зміст, методи та прийоми розвивальних та суб'єктно-орієнтованих технологій ґендерного навчання були спрямовані насамперед на те, щоб шляхом використання життєвого досвіду кожного учня/учениці, допомогти становленню еґалітарних поглядів на взаємини статей.

Юнацький та студентський вік є особливо сензитивним періодом життя людини, оскільки в цьому віці закладається фундамент майбутнього світогляду, системи цінностей особистості, активно розвивається характер. Формування соціальної, ґендерної, професійної ідентичності відбувається тут майже одночасно, ще раз підтверджуючи складність та глобальність проблем, що постають перед юнаком/юнкою. В основу розробленої комплексної ґендерної тренінгової програми для юнацтва «Формування ґендерної культури молоді» були покладені інтерактивні методи соціально-психологічного навчання [4, с. 280–284]. Методологією побудови програми виступив принцип психологічної рівності статей, розвитку індивідуальності та взаємозамінності ґендерних ролей. Метою занять Школи ґендерної рівності (ШҐР), створеної при Центрі ґендерних студій ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, було надання старшокласникам та студентам базових знань щодо проблеми ґендерної рівності у вихованні дітей та підлітків (за методом «рівний-рівному»). Тренінги програми проводились за модулями «Я — дівчина/юнак, особистість»; «Я і мої ґендерні ролі», «Асертивність як самопрезентація» та «Ґендерні засади сімейного щастя». Результатом діяльності ШҐР є наповнення основних університетських дисциплін ґендерним змістовим модулем, розроблення програм та впровадження спецкурсів з ґендерної психології та педагогіки, підготовка груп волонтерів для занять з ґендерної тематики з учнівством.

Ґендерний тренінг розглядається нами як спосіб прискорення психологічного розвитку та самореалізації особистості незалежно від статевої належності. У процесі тренінгових занять були вироблені своєрідні ґендерні правила, як-от: в побудові програми особистісного зростання не може бути перешкод, пов'язаних із ґендерними приписами; досягти гармонізації міжстатевої взаємодії можна лише за умови переборення власних ґендерних стереотипів; усвідомлення того, що не може існувати жодних приписів щодо належної (правильної) чи неналежної ґендерної поведінки; будь-яка зміна сімейного чи соціального статусу особи, як наприклад, заміжжя, не повинно розглядатися в контексті лише однієї статі та ін. Тренінг ґендерного зростання, зокрема, передбачав для юнаків: вправи на розвиток соціально-перцептивних навичок, саморозкриття, побудови емоційно-прихильних стосунків; а для дівчат: вправи на розвиток навичок ділового спілкування, компетентності, впевненості в собі. Так, у ході сюжетно-рольової гри старші учні «моделювали» свої ґендерні ролі, переживали у психологічно захищеній обстановці те, що, можливо, їм прийдеться пережити у відкритому соціумі, вчилися вербалізувати свої переживання, приймати домагання іншої статі. За цих умов рефлексія їхніх ґендерних проблем стає більш реалістичною, а усвідомлення власної позиції може перейти на рівень конструктивних особистісних змін. Учень/учениця як суб'єкт навчання — партнер учителя в навчально-виховному процесі. Щоб закріпити позицію суб`єктності навчання, вчитель повинен домогтися того, щоб вихованці артикулювали проблеми гендеру для себе, своєї родини, найближчого соціального довкілля.

У сучасній гендерній практиці набуло поширення проведення «круглих столів», «засідань експертної групи» («панельна дискусія»), «форуму», «симпозіуму», «публічних дебатів», «судових засідань», «мозкового штурму», «чотирьох кутів», сюжетно-рольових ігор тощо. Цей спосіб організації гендерного навчання дає змогу побачити практичну значущість проблеми, що значно зменшує опір сприйняттю нового матеріалу. Дискусійні питання можуть обговорюватись у формі «круглого столу», на зразок «Справжні лицарі і панянки — чи так уже вони необхідні в сьогоденні?» або «Чи ненормативна лексика з дівочих вуст звучить гірше?», «Чи винні жінки в надсмертності сучасних чоловіків?» тощо.

Серед найрізноманітніших інтерактивних форм роботи — створення персонального ґендерного профілю (розвиток навичок аналізу ґендерних характеристик у структурі Я-концепції особистості), ґендерного портфоліо (формування навичок усвідомлення власних почуттів і перетворення бажань у програму дій, підвищення рівня емоційної гнучкості та асертивності у поведінці); виявлення «ціни стереотипу» (поширення ґендерних стереотипів та проблематизація індивідуальних ґендерних уявлень, зняття бар'єрів традиційного сприйняття соціально-психологічних характеристик і соціальних ролей чоловіків та жінок), виділення механізмів конструювання ґендерної ідентичності, перебудови внутрішньої системи молодої людини з традиційної стереотипізованої на особистісно-орієнтовану, розвиток оптимальних поведінкових стратегій дівчини/хлопця у нетипових та типових життєвих ситуаціях, розвиток рефлексивних здібностей, гуманізація ставлень у міжстатевому спілкуванні «ґендерна етика» та ін.

Досвід роботи Школи ґендерної рівності засвідчив, що застосування саме інноваційних методів на тренінгових заняттях (фокус-групи, наратив, мозкова атака, дискусія, диспути, сюжетна-рольова гра тощо) дало можливість юнацтву показати зв'язок між ґендерними характеристиками і психо-

логічним функціонуванням людини в сім'ї та суспільстві, сприяло усвідомленню молодою людиною специфіки особистісної позиції у сфері ґендерної поведінки як передумови формування майбутнього сім'янина та самоорганізації професійного зростання. Зазначений психолого-педагогічний супровід ґрунтується на розширенні знань, поглибленні ставлень, формуванні ґендерних компетенцій як умінь реалізувати ґендерні настановлення на практиці. У дослідженні апробована відповідність ґендерно-освітніх технологій вимогам ґендерного паритету в контексті розвитку ключових особистісних компетенцій як психолого-педагогічної інновації. Подальшими перспективами дослідження є реалізація особистісно-еґалітарного підходу як ґендерного дискурсу в розвивальній парадигмі у зміст навчально-виховної, позашкільної та позааудиторної роботи освітніх закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Бех І.Д.* Технологія інтимно-особистісного спілкування / І.Д. Бех. // Педагогіка і психологія». — 2003. — № 1 — С. 17–29.

2. *Кон И. С.* Открытие «Я» / И.С. Кон. — М.: Политиздат, 1978. — 367 с.

3. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. — К.: Радянська школа, 1989. — 608 с.

4. *Кікінежді О. М.* Ґендерна ідентичність в онтогенезі особистості: монографія / О.М. Кікінежді. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2011. — 400 с.

5. *Кравець В. П.* Історія ґендерної педагогіки: навч. посіб. [для студ. вузів] / В.П. Кравець. — Тернопіль: Джура, 2005. — 440 с.

6. *Кремень В. Г.* Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В.Г. Кремень. — К.: Педагогічна думка, 2009. — 520 с.

7. *Максименко С. Д.* Ґенеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. — К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. — 240 с.

8. Як навчати школярів долати ґендерні стереотипи: конспекти занять: навчально-методичний посібник [для загальноосвітніх навчальних закладів] / колектив авторів Т. Говорун, О. Кікінежді та ін.; за заг. ред. проф. Т. Говорун. — К.: ТОВ «Дорадо-Друк», 2011. — 804 с.

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ҐЕНДЕРНИЙ ПІДХІД

Ірина Шульга, аспірантка кафедри педагогіки
та ґендерної рівності Тернопільського національного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
УДК 373.31: 613.95

У статті висвітлено теоретико-методологічні аспекти культури здоров'я молодших школярів у контексті ґендерної парадигми. Проаналізовано зміст та напрями ґендерної соціалізації у молодшому шкільному віці. Обґрунтовано важливість врахування ґендерного підходу у формуванні здоров'язбережувальних компетенцій учнів та учениць початкової школи.

Ключові слова: здоров'я, культура здоров'я, здоров'збережувальні компетенції, ґендерна соціалізація, особистісно-орієнтоване виховання, ґендерний підхід, молодший шкільний вік.

В статье рассматриваются теоретико-методологические аспекты культуры здоровья младших школьников в контексте гендерной парадигмы. Проанализировано содержание и направления гендерной социализации в младшем школьном возрасте. Обоснована важность учета гендерного подхода в формировании здоровьесберегающих компетенций учеников и учениц начальной школы.

Ключевые слова: здоровье, культура здоровья, здоровьесберегающие компетенции, гендерная социализация, личностно-ориентированное воспитание, гендерный подход, младший школьный возраст.

The article deals with the theoretical and methodological aspects of culture of health of primary school pupils in the context of gender paradigm. The content and directions of gender socialization in primary school age have been analyzed. The importance of taking into account gender approach in forming culture of health in primary school has been substantiated.

Key words: health, culture of health, health preservation competences, gender socialization, personality oriented education, gender approach, primary school age.

Здоров'я людини — найважливіша життєва цінність, яка є вирішальним чинником соціально-економічного розвитку країни, якості життя та добробуту населення. Показники ґендерного індексу людського розвитку, що включають соціальні виміри життєдіяльності жінок і чоловіків як двох великих соціодемографічних груп, визначають здоров'я нації. Погіршення здоров'я обох статей, кризовий розвиток сім'ї, девальвація родинних цінностей, стереотипізація чоловічих і жіночих ролей, низький рівень валеологічних компетенцій дітей та дорослих тощо є наслідком еколого-економічних і соціально-педагогічних проблем, серед яких ґендерний чинник відіграє особливу роль. Згідно з даними Інституту гігієни та медичної екології ім. О. Марзєєва НАМН України, 70% дітей народжуються від хворих матерів, на тисячу здорових дітей — 23 дитини з вадами розвитку, майже 45% дітей шкільного віку мають хронічні захворювання [15, с. 8]. Від стану здоров'я дітей і учнівської молоді залежить майбутнє країни, генофонд нації, науковий та економічний потенціал суспільства. Виховання здорового покоління з новим, демократичним ставленням до життя, здатного до успішної самореалізації, сьогодні є пріоритетним напрямом державної соціальної, сімейної та освітньої політики, про що свідчать чинні нормативні документи України (Закон України «Про освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Державний стандарт початкової загальної освіти тощо) та Національних програм (Державна програма «Діти України», «Освіта (Україна XXI століття)», «Здоров'я нації», «Здоров'я 2020: український вимір»).

Феномен здоров'я як комплексна проблема глобального значення у науковій літературі розглядається у декількох дискурсах, зокрема, у медичному, гомеопатичному та духовно-екологічному. Здоров'я — це такий стан людини, якому властиві не тільки відсутність хвороб чи фізичних дефек-

© І. Шульга, 2013

тів, а й повне фізичне, духовне та соціальне благополуччя (ВООЗ), що у ґендерному вимірі є важливим чинником особистісного розвитку та успішної життєдіяльності дівчаток і хлопчиків, жінок і чоловіків [12, с. 22–23]. Суттєвими ознаками здоров'я є високі адаптаційні можливості індивіда, його комфортне емоційно-психологічне самопочуття, гармонійність міжособистісних взаємин. На думку дослідників цієї проблеми, сучасні дослідження здоров'я грунтуються на біопсихоекологічній парадигмі, згідно з якою здоров'я детермінується біологічними, психологічними чинниками та впливом середовища [8, с. 27].

Багатоаспектність проблеми формування валеологічної культури є предметом міждисциплінарних наукових пошуків. Так, медичні аспекти формування здорового способу життя розкрито в роботах М. Амосова, І. Брехмана, О. Леонтьєва та інших учених. Проблема формування психічного здоров'я у зростаючої особистості знайшла втілення у дослідженнях І. Беха, Л. Божович, Б. Братуся, О. Запорожця, І. Коцана, Г. Ложкіна, С. Максименка, М. Мушкевич, Г. Нікіфорова. Особливості виховання культури здоров'я у дітей та молоді вивчають Н. Бібік, Т. Бойченко, О. Ващенко, Л. Волкова, О. Дубогай, Н. Коваль, О. Киричук, Н. Коцур, В. Оржихівська, О. Савченко, С. Страшко, А. Царенко. Різні аспекти ґендерної соціалізації та освіти розкрито у дослідженнях Т. Говорун, Т. Голованової, К. Карпенко, О. Кікінежді, В. Кравця, О. Луценко, О. Цокур та інших учених.

Проте, як засвідчив аналіз наукових джерел, культура здоров'я молодших школярів у контексті ґендерної парадигми не була предметом цілісного дослідження у вітчизняній психолого-педагогічній науці, що зумовило *мету статті* — обґрунтувати важливість впровадження ґендерного підходу у формуванні здоров'язбережувальних компетенцій молодших школярів.

Культура здоров'я — це фундаментальна наука про людину та її здоров'я, інтегральна галузь знань, що розробляє і вирішує теоретичні й практичні завдання гармонійного розвитку духовних, психічних і фізичних сил людини, її оптимальної біосоціальної адаптації та місця існування; це набуті людиною морально-етичні та світоглядні установки, які відображають її ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих (Т. Бойченко, О. Савченко, О. Сухомлинська, А. Царенко). У аксіологічному вимірі сутність культури здоров'я виражається в системі сформованих індивідом цінностей, знань, умінь і навичок із формування, збереження і зміцнення здоров'я, що є серцевиною сил життєтворчості, індивідуальних здібностей, суб'єктної активності особистості у побудові здорового способу життя (Б. Братусь, І. Коцан, Н. Коцур, Г. Ложкін, С. Максименко, М. Мушкевич, Г. Нікіфоров).

Слід відмітити подібність валеологічного тезаурусу понять: «культура здоров'я», «здоров'язбереження», «психологія здоров'я» тощо, під якими вчені розуміють безпеку життя, поведінку й діяльність індивіда на основі свідомого ставлення до свого здоров'я з урахуванням необхідності його збереження та зміцнення. Синонімічними до терміна «психологія здоров'я» є «валеопсихологія», «валеологічна психологія» та «валеологічна культура» [14, с. 30]. Тому психологія здоров'я трактується як один із розділів валеології, спрямований на вдосконалення механізмів психорегуляції для підвищення психоемоційної стійкості, стресостійкості та зміцнення психічного компонента здоров'я [8, с. 15].

Основні засади культури здоров'я визначено у Концепції неперервної валеологічної освіти в Україні, а саме: наявність позитивного мотиваційного комплексу валеологічної свідомості та валеологічного мислення; володіння системними знаннями, навичками і звичками здорового способу життя; вміння приймати оптимальні рішення щодо збереження та зміцнення здоров'я в різних життєвих ситуаціях; засвоєння народних традицій із здоров'ябереження, кращих досягнень світової валеологічної науки та практики; володіння прийомами оцінки власного здоров'я та валеологічного моніторингу; потреба у громадській діяльності, спрямованій на збереження та зміцнення здоров'я [7, с. 5–19].

У ґендерному контексті формування культури здоров'я можливе за умови розробки та впровадження здоров'язбережувальних технологій із урахуванням принципів еґалітарності (Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравець). Зокрема, у новій програмі курсу «Основи здоров'я» для 1–4 класів наголошується, що одним із найважливіших завдань сучасної школи є навчання дітей берегти і зміцнювати своє здоров'я, оскільки здоров'я є найпершою необхідною умовою успішного розвитку кожної людини, її навчання, праці, добробуту, створення сім'ї і виховання дітей [13]. Це передбачає спрямування педагогічної діяльності дорослих на розвиток особистісного потенціалу обох статей, застосування інтерактивних форм навчання, діалогічне спілкування вчителя з учнями, суб'єктне ставлення індивіда до власного здоров'я тощо, що особливо важливо у початковій школі, оскільки «дитина має стверджувати себе, творити — тоді вона дорослішає» [1, с. 16].

Тому набуття молодшими школярами здоров'язбережувальних компетенцій, формування у них необхідних знань, умінь та навичок з основ здоров'я та їх використання у повсякденному житті відповідно до чинних нормативних документів початкової школи, є вимогою часу. Автори нової програми з курсу «Основи здоров'я» для 1–4 класів (Т. Бойченко, Т. Воронцова, О. Гнатюк, С. Гозак,

О. Москаленко, В. Савченко) визначають здоров'язбережувальні компетенції (життєві та спеціальні) як суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень, які сприяють здоров'ю у всіх сферах життєдіяльності людини [13]. Під здоров'язбережувальною компетентністю розуміється здатність індивіда застосовувати здоров'язбережувальні компетенції в умовах конкретної життєвої або навчальної ситуації на користь збереження, зміцнення і формування здоров'я. Основою здоров'язбережувальних компетентностей є життєві навички, що сприяють фізичному, соціальному, психічному та духовному здоров'ю молодших школярів. На думку О. Савченко, найскладнішими для формування є життєві компетентності, оскільки вони виявляються в самоусвідомленні та самооцінюванні, уміннях аналізувати доступні для певного віку проблеми, виявляти і пояснювати зв'язки між причиною та наслідком, уміннях і навичках здійснювати самоконтроль навчальних дій, ставлень, поведінки тощо [15, с. 8]. На взаємозв'язок духовності та здоров'я як засадничих у формуванні в дітей системи ціннісних орієнтацій та життєвих стратегій вказує О. Сухомлинська [16, с. 3].

Вчені наголошують, що особлива роль у формуванні здоров'язбережувальних і ґендерних компетенцій належить початковій школі, яка є «стартовим майданчиком» ґендерної соціалізації, оскільки в ній відбувається становлення дитини як суб'єкта навчальної діяльності. Характерним у цей віковий період є суб'єктне, творче, активне ставлення хлопчиків і дівчаток до здоров'я та нагромадження відповідних предметних знань представниками обох статей. Академік С. Максименко розглядає сформованість здорового способу життя як складне особистісне інтегральне утворення, що включає позитивну мотивацію до здорового способу життя, наявність знань, умінь та навичок здорового способу життя, психічні та характерологічні особливості [11, с. 73].

Серед напрямів ґендерної соціалізації, де дівчатка та хлопчики засвоюють традиційні чи еґалітарні настанови дорослих, учені розрізняють статеводиференційований (стереотипізований) (В. Єремеєва, В. Заікін, С. Макаренко, Д. Совтисік, Т. Хрізман) та особистісно-орієнтований (еґалітарний) (І. Бех, Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравець). Прихильники статеводиференційованого підходу вказують на більшу зрілість дівчаток порівняно із хлопчиками, неоднаковий розвиток мозку, різну черговість дозрівання психічних функцій, відмінності у стані здоров'я та засвоєнні валеологічних знань представниками різної статі тощо [5, с. 7–8]. Відповідно цей підхід передбачає поляризоване за змістом, стереотипізоване виховання (це — «дівче», це — «хлопче»), яке виступає доповнювальним, компенсаторним за знаннями, вміннями, спрямованістю інтересів дітей різної статі. Його результатом є дихотомічність, однобічність розвитку особистості, біодетермінованість статевою належністю. Вчені зазначають, що гіпертрофоване наслідування ґендерних стереотипів призводить, наприклад, до свідомого дотримання дівчатками дієти, а отже, до відмови споживання продуктів, які є будівельними матеріалами організму, що готується до статевого дозрівання [9, с. 55–60]. Прихильники особистісно-орієнтованого підходу в контексті ґендерної парадигми вважають особливості розвитку дівчаток і хлопчиків не вродженими, а набутими у процесі ґендерної соціалізації, оскільки соціум створює систему поведінкових приписів, взірців, моделей поведінки (від іграшок, одягу, манер спілкування тощо до соціальних видів діяльності), прийнятних для представників різної статі [4, с. 22].

Слід зазначити, що засади виховання культури здоров'я на принципах рівноправ'я статей закладені у педагогічній спадщині В. Сухомлинського, який свого часу наголошував, що «турбота про дитяче здоров'я — це, насамперед, турбота про гармонійну повноту всіх фізичних і духовних сил, а вінцем цієї гармонії є радість творчості» [17, с. 109]. Сьогодні дороговкази видатного педагога є добрим підґрунтям для побудови оздоровчого середовища у початковій школі на принципах гуманності, ідеї самоцінності кожної зростаючої особистості, розуміння її індивідуальності, розкриття сил і можливостей представників обох статей. Ідеї виховання дівчаток і хлопчиків, акумульовані гуманістичною педагогікою, можна назвати ніяк не інакше, як ґендерною «педагогічною матрицею», що має стати для вчителя своєрідною пам'яткою, дотримання якої дає змогу впроваджувати ідеї рівності статей у навчально-виховний процес [9, с. 127].

Все вищесказане є релевантним практиці особистісно-орієнтованого підходу, який «ґрунтується на методологічних принципах західної гуманістичної психології: самоцінності особистості, глибокої поваги та емпатії до неї, врахування її індивідуальності» [2, с. 5] та ґендерного, «як індивідуального підходу до прояву дитиною своєї ідентичності... дає... більшу свободу вибору і самореалізації, допомагає бути достатньо гнучкою і вміти використовувати різні можливості поведінки» [10, с. 427].

Співзвучною практиці особистісно-орієнтованого (ненасильницького) підходу в освіті є еґалітарна соціалізація як найбільш прогресивна та продуктивна спільнота рівноправних індивідуальностей різної статі. У цьому розумінні, як зазначає О. Кікінежді, вихідні положення особистісно-еґалітарного підходу як базової стратегії соціалізації та виховання охоплюють реалізацію ідеї рівноправ'я статей та їх взаємозамінність; індетермінацію біологічною належністю ґендер-

них ролей; утвердження еґалітарного світогляду: ґендерну компетентність як обізнаність із нормативами статеворольової поведінки, ґендерну чуйність як створення умов для повноцінного розвитку представників різної статі попри статеві стереотипи та упередження, здатність розв'язувати проблеми навчання і виховання з позиції еґалітарної ґендерної ідеології та ґендерну толерантність як повагу до основоположних прав та свобод людини [6, с. 12].

На нашу думку, створення у початковій школі оздоровчої виховної системи, яка зорієнтована на формування позитивної мотивації учнів та учениць щодо здорового способу життя та побудову рівноправних стосунків в інтерактивній взаємодії «батьки-учні-педагоги», можливе за умови розроблення та впровадження інноваційних педагогічних технологій, зокрема ґендерних та здоров'язбережувальних, що є основою здоров'ятворчості дівчаток і хлопчиків молодшого шкільного віку як розвитку еґалітаризації свідомості зростаючої особистості.

Отже, як засвідчив теоретико-методологічний аналіз літературних джерел, культура здоров'я як складова загальнолюдської культури включає знання індивідом своїх генетичних, фізіологічних і психологічних можливостей, методів і засобів контролю, збереження і розвиток свого здоров'я. Найбільш сензитивним періодом для формування здоров'язбережувальних компетенцій є молодший шкільний вік, для якого характерне суб'єктне, творче, активне ставлення хлопчиків і дівчаток до здоров'я. Формування культури здоров'я, навичок здорового способу життя у молодших школярів можливе у процесі еґалітарної соціалізації, що передбачає розроблення та впровадження педагогічних інноваційних технологій на основі рівноцінності статей.

Перспективами подальших досліджень проблеми є емпіричне вивчення взаємозв'язку валеологічних та ґендерних компетенцій у молодших школярів шляхом створення оздоровчого середовища у початковій школі із урахуванням ґендерного підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Амонашвили Ш.* Психологические основы педагогики сотрудничества: книга для учителя / Ш. Амонашвили. — К.: Освіта, 1991. — 111 с.

2. *Бех І.* Виховання особистості: у 2 кн. / І. Бех. — К.: Либідь, 2003. — Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. — 280 с.

3. *Братусь Б.* Психологическое и нравственное пространство нормы / Б. Братусь // Практична психологія та соціальна робота. — 2003. — №7. — С. 1–5.

4. *Говорун Т.* Ґендерна психологія: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Т. Говорун, О. Кікінежді — К.: Академія, 2004. — 308 с.

5. *Єремєєва В.* Хлопчики і дівчатка — два різні світи. Нейропсихологи — вчителям вихователям, батькам, шкільним психологам / В. Єремеєва, Т. Хрізман. — Сб: Тускарора, 2000. — 184 с.

6. *Кікінежді О.* Ідентифікація як соціально-психологічний феномен диференціації статі: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Кікінежді. — К., 2012. — 44 с.

7. Концепція неперервної валеологічної освіти в Україні / Шкільний курс «Валеологія»: збірник матеріалів / [упор. А. Царенко]. — К.: Освіта, 1994. — С. 5–19.

8. *Коцан І.* Психологія здоров'я людини / І. Коцан, Г. Ложкін, М. Мушкевич; за ред. І. Коцана. — Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. у-ту ім. Лесі Українки, 2009. — 316 с.

9. *Кравець В.* Ґендерна соціалізація молодших школярів: навчальний посібник / В. Кравець, Т. Говорун, О. Кікінежді. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2011. — 192 с.

10. *Кравець В.* Історія ґендерної педагогіки: навч. посіб. [для студ. вузів] / В. Кравець. — Тернопіль: Джура, 2005. — 440 с.

11. *Максименко С.* Психологічні засади пропагування психогігієнічного виховання і здорового способу життя молоді / С. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. — 2008. — № 6. — С. 72–74.

12. О политике Всемирной организации здравоохранения. «Здоровье для всех до 2000 года» // Медицинские вести. — 1997. — № 1. — С. 22–23.

13. Основи здоров'я: програма для загальноосвітніх навчальних закладів (1–4 класи) [Електронний ресурс] / [Т. Бойченко, Т. Воронцова, О. Гнатюк та ін.]. — Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ images/files/navchalni_programu/2012/ukr/12_osnovu_zdoro.pdf

14. Психология здоровья: [учебник для вузов / под ред. Г. Никифорова]. — СПб.: Питер, 2003. — 305 с.

15. *Савченко О.* Психодидактичні аспекти реалізації здоров'язбережувальної функції шкільної освіти: діалог з В. О. Сухомлинським / О. Савченко // Рідна школа. — 2012. — № 7. — С. 8–12.

16. *Сухомлинська О.* Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук / О. Сухомлинська. — К.: Добро, 2006. — 43 с.

17. *Сухомлинський В.* Вибрані твори: в 5-ти т. / В. Сухомлинський. — К.: Радянська школа, 1977. — Т. 3: Серце віддаю дітям. — 670 с.

Розділ XIV
ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

ЗНИЖЕННЯ ДЕСТРУКТИВНОГО ВПЛИВУ ФРУСТРАЦІЇ НА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ПІДЛІТКІВ-АКЦЕНТУАНТІВ

Лідія Кузнєцова, викладач кафедри педагогіки і психології
Інституту природничо-географічної освіти та екології
Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
УДК 37.015.3:[159.922.2:159.923]

У статті розкрито проблему деструктивних та конструктивних ефектів фрустрації. Проаналізовано особливості зазначеного психічного стану в підлітків з різними типами акцентуацій характеру. Презентовано комплекс методичних рекомендацій практичним психологам та соціальним педагогам загальноосвітніх навчальних закладів щодо підвищення фрустраційної толерантності підлітків, нівелювання неадаптивних проявів фрустрації та попередження декомпенсації акцентуацій.

Ключові слова: підлітковий вік, акцентуації характеру, психічний стан фрустрації, деструктивні ефекти фрустрації, адаптивний рівень фрустрації, психологічний супровід особистісного розвитку підлітків-акцентуантів, психологічна підтримка, психокорекція.

В статье раскрыта проблема деструктивных и конструктивных эффектов фрустрации. Проанализированы особенности этого психического состояния у подростков с разными типами акцентуаций характера. Представлен комплекс методических рекомендаций практическим психологам и социальным педагогам общеобразовательных учебных учреждений по развитию фрустрационной толерантности подростков, преодоления неадаптивных проявлений фрустрации и профилактики декомпенсации акцентуаций.

Ключевые слова: подростковый возраст, акцентуации характера, психическое состояние фрустрации, деструктивные эффекты фрустрации, адаптивный уровень фрустрации, психологическое сопровождение личностного развития подростков-акцентуантов, психологическая поддержка, психокоррекция.

The problem of destructive and constructive effects of frustration is exposed in this article. There are analyzed the features of this mental state of teenagers with different types of character accentuations. We present the complex of methodical recommendations for practical psychologists and social teachers of secondary educational institutions which are directed on development of teens' frustration tolerance, overcoming of maladaptive displays of frustration state and prevention of decompensation of accentuations.

Key words: adolescent, character accentuations, mental state of frustration, destructive effects of frustration, adaptive level of frustration, psychological accompaniment of personality development of accentuated teenagers, psychological support, psychocorrection.

В умовах сьогодення перед освітою та сучасною вітчизняною психологічною наукою постало завдання забезпечення умов для становлення психологічно здорової, емоційно стабільної особистості,

© Л. Кузнецова, 2013

стійкої до фруструючого впливу соціальних негараздів і навчально-виховного процесу, здатної конструктивно діяти у фрустраційних ситуаціях і долати перешкоди на шляху життєвої самореалізації. Ця проблема особливо актуальна щодо підлітків-акцентуантів, адже їхньому психологічному здоров'ю загрожують не тільки труднощі пубертатного періоду, але й дія відразу двох факторів порушення психічного розвитку: стану фрустрації та акцентуйованих рис характеру. Таким чином, важливим напрямом роботи психологічних служб загальноосвітніх навчальних закладів є корекція деструктивних фрустраційних емоцій та відповідної поведінки підлітків-акцентуантів, а також профілактика декомпенсації акцентуацій характеру під впливом фрустраторів мікросоціального оточення.

Зв'язок фрустрації з деструктивними змінами в процесах психічного та особистісного розвитку людини доведено цілим рядом класичних та сучасних дослідників. Фрустрованим індивідам властиві деструктивні «фрустраційні емоції» (розчарування, образа, досада, гнів, сум, нудьга, горе) та «фрустраційна поведінка» (безцільні й невпорядковані дії, апатія, агресія та деструкція, стереотипія, регресія, егресивна поведінка) (Є. Ільїн [6]). При цьому стан фрустрації особливо небезпечний для дітей та підлітків, які ще не мають достатньо життєвого досвіду для подолання серйозних труднощів. На думку А. Реана, зазначений психічний стан є чинником невротичних розладів підростаючої особистості, порушень її соціальної адаптації [12].

Н. Максимова розглядала фрустрацію як один із визначальних факторів формування в підлітків соціально дезадаптованої поведінки, схильність до якої вища за наявності в них окремих акцентуйованих рис характеру [11]. Окрім того, у фрустраційних ситуаціях акцентуації характеру особистості проявляються виразніше і більшість з них перешкоджають доланню стану фрустрації (О. Кузьміна [10]). За результатами досліджень українських учених, більшість підлітків-акцентуантів емоційно нестабільні та незрілі (І. Кошлань [8]); схильні агресивно ставитись до оточуючих, виявляти невмотивовану ворожість (О. Запухляк [5]); мають низький рівень розвитку когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового компонентів «Я-образу» (І. Бушай [2]); незадоволені собою і негативно оцінюють можливість самореалізації (Л. Кирилов [7]). Тобто і фрустрація, і акцентуації характеру в підлітковому віці загрожують порушенням психологічного здоров'я та психосоціальної адаптації особистості.

Разом з тим реакція людини у фрустраційній ситуації може бути адаптивною, якщо виправдана обставинами і сприяє задоволенню потреби чи досягненню мети. Тільки інтенсивна фрустрація має деструктивні ефекти (провокує дистрес, дезорганізацію діяльності), натомість її помірний вплив, поєднаний із сильною мотивацією досягнення, мобілізує зусилля для успішного виконання діяльності, сприяє психосоціальній адаптації (О. Чебикін [14]).

Однак у класичній та сучасній психології особливості фрустрації в підлітків вивчались побіжно і переважно в контексті деструктивних впливів означеного психічного феномена на підростаючу особистість. Окрім того, на сьогодні відсутні спеціальні системні дослідження особливостей фрустрації у підлітків з різними акцентуаціями характеру.

Таким чином, **мета** нашої статті — обґрунтувати та розробити комплекс рекомендацій практичним психологам і соціальним педагогам щодо зниження деструктивного впливу стану фрустрації на процеси особистісного розвитку та міжособистісні взаємодії підлітків з акцентуаціями характеру. Реалізація поставленої мети вимагає виконання таких **завдань**:

— емпірично визначити та здійснити порівняльний аналіз фрустраційних реакцій у підлітків з різними типами акцентуацій характеру;

— обґрунтувати способи нівелювання деструктивних ефектів стану фрустрації у підлітків-акцентуантів;

— розробити комплекс психолого-педагогічних рекомендацій щодо організації психологічного супроводу зі зниження деструктивного стану фрустрації у підлітків з різними акцентуаціями характеру.

Емпіричне дослідження впливу стану фрустрації на особистісний розвиток підлітків-акцентуантів було проведене на базі середньої загальноосвітньої школи № 224 м. Києва, спеціалізованої середньої школи № 194 «Перспектива» м. Києва та Броварської спеціалізованої школи № 7 м. Бровари Київської області. Вибірка респондентів з акцентуаціями характеру становила 148 підлітків віком від 11 до 15 років.

За результатами проведення «Тесту фрустраційних реакцій» С.Розенцвейга ми визначили, що самозахисні екстрапунітивні реакції (свідчення емоційної нестабільності та схильності розряджати напруження на оточуючих, деструктивність взаємодій) найбільш властиві підліткам з гіпертимно-істероїдно-нестійкими, лабільно-циклоїдними, лабільно-сензитивними акцентуаціями. До екстрапунітивних перешкодно-домінантних реакцій особливо схильні підлітки з астено-невротичними акцентуаціями, що є ознакою їхньої вразливості, особистісної інтолерантності, безпорадності при

появі перешкод у діяльності. Імпунітивні перешкодно-домінантні реакції найбільш типові для респондентів з циклоїдними та гіпертимно-нестійкими акцентуаціями і вказують на їхню пасивність у ситуаціях, що вимагають долання труднощів. Підлітки з нестійким типом акцентуацій схильні до екстрапунітивних необхідно-наполегливих реакцій, тобто вони намагаються перекладати відповідальність за вирішення своїх проблем на оточуючих.

За результатами якісного аналізу фраз-відповідей досліджуваних було визначено, що відкрита агресія та ворожість у фрустраційних ситуаціях властиві передусім підліткам з лабільно-циклоїдними, лабільно-сензитивними, нестійкими та гіпертимно-істероїдно-нестійкими акцентуаціями. До депресивних проявів особливо схильні підлітки з астено-невротичними, сензитивними, циклоїдними, лабільними акцентуйованими рисами, що може бути свідченням їхньої інтолерантності до стресогенних впливів. Регресія (інфантильність у судженнях та поведінці, труднощі з формулюванням та висловленням думки як ознаки дезадаптації у фрустраційних ситуаціях) домінує у реакціях представників лабільного, лабільно-сензитивного та нестійкого типів акцентуацій. До егресивної поведінки (уникання відповідальності, стратегій «відступу») схильні переважно підлітки з циклоїдними, шизоїдними, сензитивними акцентуаціями (зазначені реакції мають псевдоадаптивний характер чи свідчать про латентний стан фрустрації). Прояви фіксації та підвищеної емоційності властиві підліткам з астено-невротичними, істероїдними, лабільно-циклоїдними, епілептоїдно-істероїдними акцентуаціями, що засвідчує їхню емоційну нестабільність.

Таким чином, результати емпіричного вивчення особливостей фрустрації підлітків з акцентуаціями характеру засвідчили необхідність їхнього психологічного супроводу зі зниження дестабілізуючого впливу стану фрустрації та надання допомоги в досягненні адаптивного рівня цього психічного стану, на якому особистості властиві здатність конструктивно взаємодіяти у фрустраційних ситуаціях та скеровувати психоемоційне напруження на мобілізацію зусиль для продуктивної діяльності (відповідні ознаки було зафіксовано лише в 4,73% досліджуваних).

Спираючись на наукові розробки представників когнітивно-біхевіорального підходу (Дж.Бек [1], А.Елліса [15], С.Уолена, Р.Уеслера [13] та ін.), вихідними положеннями психологічної підтримки підлітків з акцентуаціями характеру та деструктивними ефектами фрустрації ми визначили: оволодіння підлітками способами і методами осмисленого когнітивно-поведінкового самоуправління, навчання самоаналізу та адекватним способам прийняття рішень, вправляння активно діяти у фрустраційних ситуаціях та самостійно вирішувати проблеми. Так, метою психологічної підтримки підлітків з акцентуаціями характеру та деструктивними ефектами фрустрації є допомога підліткам досягнути адаптивного рівня цього психічного стану. Для цього необхідна реалізація таких завдань: зниження фруструючого впливу мікросоціального оточення підлітків; створення умов для своєчасного та ефективного вирішення проблем у системах стосунків «вчителі-підлітки», «батьки-підлітки» та «підлітки-підлітки»; навчання підлітків з різними типами акцентуацій конструктивно реагувати на дію фрустраторів; формування навичок виваженої поведінки у складних життєвих ситуаціях та конфліктних взаємодіях, готовності самостійно долати труднощі.

Відповідно до окреслених завдань ми розробили програму психологічної підтримки фрустрованих підлітків з різними акцентуаціями характеру та успішно впровадили її в навчально-виховний процес середньої загальноосвітньої школи № 224 м. Києва. Ця програма включає дві складові: психокорекційну роботу з підлітками-акцентуантами та консультативно-просвітницьку роботу з їхнім мікросоціальним оточенням: батьками, класними керівниками та вчителями. Її ефективність було підтверджено статистично достовірними позитивними змінами якісних та кількісних показників стану фрустрації респондентів. Враховуючи досвід впровадження зазначеної програми, сформулюємо рекомендації щодо ефективного психологічного супроводу підлітків з акцентуаціями характеру та деструктивними ефектами фрустрації.

Підкреслимо, що досягнення бажаного результату можливе лише за умови узгодження дій шкільних психологів і соціальних педагогів та їхньої співпраці з батьками підлітків і педагогічним колективом. Так, соціальний педагог має здійснювати соціальну діагностику умов та особливостей особистісного розвитку учнів, забезпечувати оптимізацію соціально-педагогічного простору і умов навчально-виховного процесу: стимулювати соціальну активність підлітків-акцентуантів, координувати участь їхніх батьків, вчителів та класних керівників у соціально-педагогічних процесах школи. У свою чергу шкільний психолог має консультувати всіх згадуваних вище суб'єктів здійснення психологічного супроводу підлітків, допомагаючи підібрати найбільш ефективні прийоми його реалізації та вирішувати ситуативні труднощі; проводити психокорекційну роботу з підлітками в індивідуальній та груповій формах.

Особливої уваги потребує робота з класними керівниками. Саме вони мають найбільше можливостей контролювати динаміку стану фрустрації учнів свого класу у різних ситуаціях шкільного життя та в міжособистісних взаємодіях, вчасно виявляти появу несприятливих тенденцій та встановлювати їхні причини, контактуючи з батьками і вчителями. Окрім того, класні керівники мають вагомий психологічний вплив на учнів свого класу (як емоційний, так і особистісний) — їхня підтримка дуже важлива для підлітків. Тому слід активно залучати класних керівників до здійснення психокорекції деструктивних проявів фрустрації учнів, порекомендувавши систематично влаштовувати «години психологічного розвантаження» з проведенням релаксації, створенням можливості для вербалізації накопичених протягом тижня взаємних образ та претензій, з'ясування непорозумінь; використовувати психодіагностичні методики для виявлення прихованих внутрішніх ресурсів, здібностей, схильностей учнів, а також техніки одержання підлітками інформації про себе «очима однокласників» (такі вправи, як «Рекомендації», «Хто я?», «Якби я був тобою» [3; 4]); регулярно організовувати проведення спільного дозвілля, яке передбачало б не пасивний відпочинок, а колективне долання труднощів, боротьбу з фрустраторами в умовах взаємодопомоги та необхідності розраховувати один на одного (наприклад, під час туристичних мандрівок, участі у шкільних чи міжшкільних змаганнях) для зниження в учнів фрустрації, викликаної труднощами самовираження, недовірою до однокласників та дефіцитом інтимно-особистісного спілкування.

Шкільний психолог, проводячи з підлітками-акцентуантами психокорекційну роботу, повинен поєднувати індивідуальну та групову її форми в оптимальному співвідношенні. Якщо підліток має сильну потребу в спілкуванні, належності до групи, самоствердженні в колективі однолітків, то пріоритетною є групова форма роботи (особливо для підлітків з істероїдними, гіпертимними та лабільними акцентуйованими рисами). Тобто з такими учнями рекомендовано проводити розроблений нами «Тренінг конструктивної поведінки у фрустраційних ситуаціях для підлітків з акцентуаціями характеру». Але якщо у них потреба в усамітненні переважає над потребою в спілкуванні (як це властиво підліткам з шизоїдними та психастенічними рисами), то участь у тренінговій групі може підсилити фрустрованість, тому виникне потреба у вербалізації негативних переживань під час регулярних індивідуальних зустрічей з психологом.

У роботі з представниками циклоїдного та гіпертимно-циклоїдного типів акцентуацій слід враховувати їхню схильність до тактики «пасивного споглядання» під час тренінгових занять. Тому для них корисною буде взаємодія у мікрогрупах з такими ж безініціативними підлітками з сензитивними, лабільними, лабільно-астено-невротичними акцентуаціями, адже тоді їм не вдасться уникнути висловлювання власної думки та виконання рольових вказівок. Психокорекційна робота має бути спрямована на навчання «тримати себе в тонусі», боротись із лінощами, «збиратись з думками» в напружених ситуаціях (доцільні техніки «Вирішення проблем», «копінг-картки» з «активуючими самоінструкціями» [1]).

Для підлітків з нестійкими акцентуаціями характеру робота в групі дуже важлива, адже навчання співпраці з оточуючими в ситуаціях, що вимагають мобілізації зусиль та прийняття відповідальних рішень — необхідна умова розвитку в них фрустраційної толерантності. Окрім того, їм необхідно розвивати силу волі (наприклад, використовуючи техніку «Моніторинг і планування видів діяльності» [1]).

Індивідуальна психокорекція з використанням «копінг-карток», технік «Поступове наближення», «Відволікання і переключення уваги» [1], аутогенного тренування є пріоритетними засобами психологічного супроводу підлітків з лабільно-циклоїдним, лабільно-сензитивним та шизоїдно-сензитивним типами акцентуацій, у яких було виявлено одні з найбільш деструктивних ефектів стану фрустрації.

Для підлітків з шизоїдно-істероїдними акцентуаціями групова форма роботи буде більш продуктивною, ніж для представників «чистого» шизоїдного типу. Натомість акцентуантам з поєднанням шизоїдних та епілептоїдних рис необхідні індивідуальні заняття, які слід присвятити навчанню технікам релаксації та відреагування накопичених негативних емоцій, корекції песимістичного світосприймання і деструктивних установок у міжособистісних взаємодіях (як і підліткам з «чистим» епілептоїдним типом акцентуацій).

Проводячи психокорекційну роботу, важливо враховувати не тільки тип акцентуації підлітків, а й рівень прояву в них фрустрації. Слід пам'ятати, що на дестабілізуючому та критичному рівнях зазначеного психічного стану [9] виникає загроза декомпенсації акцентуацій, тому рекомендована комбінована форма психокорекційної роботи: участь у тренінгу одночасно з індивідуальними заняттями та роботою в мікрогрупах (при цьому критичний рівень фрустрації є протипоказанням до тренінгової роботи).

Висновки. Таким чином, для зниження деструктивного впливу стану фрустрації на особистісний розвиток підлітків-акцентуантів необхідно забезпечити їхній психологічний супровід, систематично та планомірно впроваджуючи в навчально-виховний процес програму психологічної підтримки, в якій провідну роль відведено психокорекційній роботі з підлітками, а ефективність забезпечує консультативно-просвітницька робота з їхніми батьками, класними керівниками та вчителями.

Подальші наукові розвідки в цьому напрямі варто спрямовувати на розробку комплексу методик розвитку емоційної стабільності та підвищення здатності до самовладання у стресових ситуаціях підлітків з лабільними, епілептоїдними, істероїдними, астено-невротичними та нестійкими рисами у складі «чистих» та «змішаних» акцентуацій характеру, а також на пошук способів стимуляції мотивації самовдосконалення, формування активної життєвої позиції акцентуантів, що необхідно для досягнення ними адаптивного рівня фрустрації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Бек Дж.* Когнитивная терапия. Полное руководство / Дж.Бек. — М.: Вильямс, 2006. — 400с.
2. *Бушай І.М.* Особливості розвитку «Я-образу» підлітків-акцентуантів / І.М. Бушай // Вісник Харківського університету. — 1999. — № 452. — С.10–12
3. *Грецов А.* Психологические тренинги с подростками / А. Грецов. — СПб: Питер, 2008. — 368с.
4. *Емельянова Е.В.* Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге / Е.В. Емельянова. — СПб: Речь, 2008. — 336 с.
5. *Запухляк О.З.* Вплив акцентуацій характеру особистості на агресивність в підлітковому віці / О.З. Запухляк: дис....канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський нац. ун-т. ім. Василя Стефаника. — Івано-Франківськ, 2006. — 391с.
6. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства / Е.П. Ильин — СПб: Питер, 2001. — 752 с.
7. *Кирилов Л.А.* Особенности самосознания лиц с акцентуациями характера / Л.А. Кирилов: Автореф. дис...канд. психол. наук.: 19.00.01 / МГУ им. М.В. Ломоносова. — М., 1992. — 22 с.
8. *Кошлань И.Г.* Психологические особенности эмоциональности подростков и стили семейного воспитания / И.Г. Кошлань: дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / Южно-Украинский гос. педагогический ун-т им. К.Д. Ушинского. — Одесса, 2005. — 248 с.
9. *Кузнєцова Л.М.* Вплив різних типів акцентуйованих рис на рівень фрустрації підлітків / Л.М. Кузнєцова // Вісник Черкаського університету: зб. наукових праць. — Вип. 211. — Ч.1. — Черкаси: Черкаський нац. університет ім. Б.Хмельницького, 2011. — С. 107–115. — (Серія «Педагогічні науки»).
10. *Кузьмина Е.И.* Исследование детерминант свободы-несвободы от фрустрации / Е.И. Кузьмина // Вопросы психологии. — 1997. — № 4 — С.86-94
11. *Максимова Н.Ю.* Основы детской патопсихологии: учебное пособие./ Н.Ю. Максимова, Е.Л. Милютина, В.М. Пискун. — К.: НПЦ Перспектива, 1999. — 432 с.
12. *Реан А.А.* Психология адаптации личности: науч.-учеб. пособие / А.А. Реан, А.Р. Кудашов, А.А. Баранов. — СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. — 479 с.
13. *Уолен С.* Рационально-эмотивная психотерапия: когнитивно-бихевиоральный подход / С.Уолен, Р.Ди-Гусепп, Р.Уэсслер: пер. с англ. — М.: Институт гуманитарных знаний, 1997. — 257с.
14. *Чебыкин А.Я.* Проблема эмоциональной устойчивости / А.Я. Чебыкин // Психическая напряженность в трудовой деятельности: сб. науч. тр. / АН СССР. Ин-т психологии; отв. ред. Л.Г. Дикая. — М:, 1989. — С. 197–216.
15. *Эллис А.* Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход / А. Эллис: пер. с англ. — СПб: Изд-во Сова; М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. — 272 с.

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ЮНАЦТВА У КРИТИЧНІЙ СИТУАЦІЇ

Анастасія Шейко, Харківський національний
педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
УДК: 159.9.072.43

Стаття присвячена актуальній темі стійкості особистості у критичних ситуаціях. У ній наводиться загальна характеристика стійкості особистості та критичних ситуацій. Надано результати розробки авторської методики, встановлені її надійність та валідність. Наводяться результати її апробації.

Ключові слова: стійкість особистості, критична ситуація, стрес, стресостійкість, юнацький вік.

Статья посвящена актуальной теме психологической устойчивости личности. В ней приводится общая характеристика устойчивости личности и критических ситуаций. Представлены результаты разработки авторской методики, установлены ее валидность и надежность. Приводятся результаты ее апробации.

Ключевые слова: устойчивость личности, критическая ситуация, стресс, стрессоустойчивость, юношеский возраст.

This article is devoted the actual topic of psychological stability and critical situations. In it provide the general characteristic of stability, youth and critical situations. Presents the results of the author's methodology, established its validity and reliability. The results of testing the methodology.

Key words*: stability of the person, critical situations, stress, stresses immunity, youth.*

У сучасному світі з його підвищеним темпом життя, очікуваннями щодо кожного з нас, більш динамічними змінами важливою характеристикою людини стає її здатність до адекватного реагування на критичні ситуації, в які вона потрапляє у повсякденному житті, зі збереженням працездатності, тобто психологічна стійкість.

Проблема психологічної стійкості порушується у багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. Зарубіжні автори схильні використовувати термін стресостійкість (Г. Сельє, Г. Лазарус, М. Борневассер, Р. Бернс), у вітчизняній психології використовують терміни емоційна, психічна та психологічна стійкість особистості (Л. Аболін, І. Малкіна-Пих, В. Бодров, В. Мясников та ін.). Але недостатньо висвітленими залишаються питання щодо структури психологічної стійкості особистості в цілому та в юнацькому віці зокрема.

Звідси завданнями статті є здійснити:

1) загальний аналіз понять стійкості особистості та критичної ситуації;
2) розкриття їхнього змісту;
3) наведення результатів апробації авторської методики.

Актуальність дослідження психологічної стійкості зумовлена тим, що у наш час існує багато стресорів, що впливають на емоційний, когнітивний стан та на життя особистості в цілому.

Практична значущість цього дослідження пов'язана з обиранням юнаками та дівчатами неоптимальних засобів при вирішенні завдання виявити психологічну стійкість.

Ціллю дослідження є загальний теоретичний аналіз проблем стійкості особистості та критичної ситуації, а також розробка та апробація методики дослідження стійкості особистості.

Психологічно стійка особистість проявляє стійкість щодо фрустраційних та стресогенних впливів складної ситуації. Психологічно нестійка особистість проявляє дезорганізаційну поведінку, заганяючи себе у кут. Тобто дезорганізаційна поведінка призводить до посилення стресового стану, а це у свою чергу призводить до ще більш дезорганізаційної поведінки.

© А. Шейко, 2013

На жаль, ми не можемо викреслити складні ситуації ні з процесу виховання, а ні з соціалізації, ні з життя загалом. А тому проблема стійкості та нестійкості особистості та критичної ситуації були і залишаються актуальними у наш час.

Юнацький вік є одним із найбільш важливих та відповідальних періодів становлення особистості. У ці роки (15–22 роки) відбувається становлення основних стабілізуючих внутрішньо особистісних структур, які в подальшому зумовлюватимуть особливості життєвого шляху людини, його життєві плани, рівень професійних досягнень, самосвідомість та ставлення до себе, готовність до сімейного життя. Йдеться про світогляд, систему ціннісних пріоритетів, ідентичність, професійне та моральне самовизначення. Але розвиток цих особистісних структур відбувається нерівномірно й відрізняються індивідуальністю своєрідністю. Тому особистість у юнацькі роки залишається нестійкою. Нестійкість може проявлятись поведінково (зміна видів діяльності, відмова від навчання тощо), мотиваційно (втрата одних інтересів та поява інших тощо), емоційно (емоційна нестійкість), комунікативно (розрив з відносин друзями, рідними тощо). Прояви нестійкості в юнацькому віці можуть призводити до зниження ефективності навчальної й трудової діяльності, супроводжуються погіршенням відносин з іншими людьми, втратою фізичного та душевного здоров'я, частим виникненням критичних ситуацій у спілкуванні.

Критичні ситуації — це ті ситуації, що призводять до кризи.

Прикладом критичних ситуацій можуть виступати: смерть близької людини, розрив емоційних зв'язків, внутрішній конфлікт, зміна соціального статусу, погіршення матеріального становища, тяжке захворювання, віддалення від батьків, друзів, шлюб, вагітність та інше.

Можна виділити два типи критичних ситуацій:

1. Ситуація, що може призвести до серйозних ускладнень у реалізації життєвого замислу. Але вона не є тупиковою, бо є можливість повернення до звичайного перебігу життя.
2. Ця ситуація і є власно кризою, що робить реалізацію життєвого замислу неможливою. Все це призводить до побудови нових цінностей, нові Я-концепції.

Можлива типологія критичних ситуацій:

1. Окреме життєдіяльне ставлення характеризується діяльним типом активності. Основою цього виступає внутрішня необхідність реалізації мотиву. За нормальних умов особистість відчуватиме труднощі. Типом критичної ситуації при цьому буде фрустрація.
2. Внутрішній світ характеризується свідомим типом активності. Основою цього виступає внутрішня необхідність у внутрішній узгодженості. За нормальних умов особистість відчуває складність, а типом критичної ситуації у цьому разі виступає конфлікт.
3. Життя як ціле характеризується вольовим типом активності. Основою є внутрішня необхідність у реалізації життєвого замислу. За нормальних умов особистість відчуває труднощі і складність, а типом критичної ситуації стане криза.

Криза — це стан людини, коли блокується його цілеспрямована життєдіяльність, явища, що загрожують задоволенню потреб, проблема, від якої неможливо втекти або вирішити швидко чи звичайним способом.

Треба зазначити, що критичні ситуації — це динамічне явище, а не застигле (реакції, що виникли внаслідок фрустрації, можуть конфліктувати із моральними установками особистості) [1].

Проводячи аналіз суміжних понять критичної ситуації, ми виділили поняття стрес, як найбільш підходяще для нашого дослідження.

Емоційний стрес опосередкований складними психологічними процесами під впливом психологічних стресорів чи стресогенною ситуацією в цілому. Вказані вище процеси забезпечують оцінку та порівняння стимулу з попереднім досвідом. Коли під час такої переробки виникає відчуття загрози, то стимул перетворюється у стресор. Частою причиною цього є невідповідність між потребами суб'єкта та вимогами оточуючого середовища, а також ресурсами суб'єкта (психічними та фізичними), які необхідні для задоволення потреб. Стресори, значущі для виникнення емоційного стресу бувають: фізичними, психічними, а також ситуаціями, в яких відчуття загрози пов'язане з прогнозуванням стресогенних ситуацій. Одні й ті ж стресори по-різному впливають на різних людей.

Індивідуальна схильність до стресу зменшується, коли йдеться про екстремальні, надзвичайні ситуації, якісь катастрофи, війни, але навіть у цих випадках посттравматичний стрес виникає не в усіх постраждалих. При цьому якісь повсякденні події можуть привести до розладу здоров'я та розвитку емоційного стресу. Як приклад, можна привести такі побутові ситуації: втрата близьких, відносин, що мають значення, хвороби, конфлікти, ситуації з великою напругою. Як бачимо, ми маємо ті ж самі приклади ситуацій, що ведуть у першому випадку до кризи, а в іншому — до стресу.

Отже, можна стверджувати, що ці два поняття є синонімами. Також доказом зробленого висновку слугує визначення стресу як неспецифічної реакції організму на вимоги, що були висунуті до нього.

На вірогідність виникнення через стрес невротичних розладів впливає співвідношення стресорів, які мали вплив над людиною в дитинстві та дорослості. У дорослих зі спостережуваними розладами у дитинстві були присутні стресові ситуації, викликані негативною поведінкою матері чи батька. Важливим є те, що особливості стосунків з матір'ю не могли компенсувати стресогенні дії батька. Описані вище стресори можуть приводити до клінічних розладів не тільки у дитинстві, а й у зрілості, що у свою чергу призводить до відчуття небезпеки і формування неадекватних типів поведінки, а звідси — заважає ефективному подоланню.

Вірогідність стресу збільшується через індивідуально значущі життєві події. Однією з самих значимих причин виникнення стресу є фрустрація. При підвищенні фрустраційної напруженості вірогідність появи психічного стресу залежить від стресостійких якостей особистості. Такі риси особистості об'єднуються у таке поняття, як «почуття когерентності», яке підвищує можливість протистояння стресогенним факторам. У такій ситуації важлива інтегрована поведінка. Чим вища інтеграція поведінки, тим легше подолання стресогенних ситуацій.

Психічний стрес обумовлює такі явища: гострі стресові реакції, посттравматичний стресовий розлад, адаптаційні реакції, неврози, особистісні декомпенсації [3].

У боротьбі з кризами та стресами нам допомагає психічна властивість особистості, а саме — стресостійкість.

Вона є необхідною властивістю, яка дозволяє зберегти фізичне та психічне здоров'я. Особливо вона актуальна у нашому суспільстві, що переходить в інформаційне, відзначається науково-технічним прогресом. Актуальним у вивченні стресостійкості є вивчення індивідуально-психологічних факторів, які впливають на успішність адаптації у суспільстві. Синонімом до стресостійкості є емоційна стійкість [4].

Емоційна стійкість відповідає за зменшення негативного впливу сильних емоційних переживань, попередження стресу, активацію готовності до дій у критичних ситуаціях.

Існують такі підходи до розуміння емоційної стійкості у вітчизняній психології:

1. Зведення емоційної стійкості до волі.

Емоційна стійкість у цьому підході пояснюється як здібність управляти виникаючими під час діяльності емоціями.

2. Емоційна стійкість як інтегруюча властивість особистості.

Включає в себе взаємодію емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних аспектів психічної діяльності, яка забезпечує найкраще досягнення цілі в критичній емоційній обстановці.

3. Емоційна стійкість як властивість темпераменту.

У цьому підході підкреслюється роль емоційного збудження у критичних умовах діяльності.

Характеристики емоційної стійкості.

Для цього підходу важливі в першу чергу якості та властивості емоційного процесу у критичній ситуації.

За результатами досліджень авторів статті «Про підходи вивчення екстремальної стійкості» робимо такі висновки:

а) емоційними детермінантами, що впливають на емоційну стійкість є: емоційна оцінка ситуації, емоційне передбачення діяльності та її результатів, емоції та почуття, які відчуваються у певній ситуації, емоційний досвід людини;

б) емоційна стійкість як властивість особистості складається з таких компонентів:

— мотиваційний;
— емоційний досвід особистості;
— вольовий;
— інтелектуальний [2].

Ми побачили, що стресостійкість — це важлива риса особистості, бо вона дає можливість людині відносно спокійно сприймати усі зміни, а також це вміння ефективно діяти в нестабільних критичних умовах. Ще ми зрозуміли, що не існує стійкості однієї для всіх. Тому, на мою думку, потрібно ще виділяти стресостійкість до певного типу критичної ситуації.

Таким чином, у нашому досліджені ми виходили з положення про те, що стійкість чи нестійкість особистості може проявлятись у різних сферах життя поведінково, мотиваційно, емоційно, комунікативно.

Виходячи з цього, ми поставили мету діагностувати стійкість або нестійкість особистості у різних сферах. Нами були сформульовані 70 первинних тверджень, що ймовірно відображають різні аспекти особистості та її життя. Кожному твердженню відповідають шість варіантів відповіді: «повністю не згоден», «не згоден», «скоріш не згоден», «скоріш згоден», «згоден», «повністю згоден».

До вибірки увійшли 151 людина — студенти ХНПУ ім. Г. С. Сковороди та серед них — 133 дівчини та 18 юнаків. Вік досліджуваних становить 17–23 роки.

Завданням дослідження було створити авторську методику дослідження психологічної стійкості у різних сферах життя та особистості.

Досліджуваним запропонована така інструкція: Перед Вами твердження, які характеризують різні сфери Вас та вашого життя. Оцініть, наскільки правильним є твердження для Вас від 1 до 6, де 1 — «повністю не згоден», а 6 — «повністю згоден».

Обробка даних здійснювалась за допомогою пакету StatSoft STATISTICA 6.

Надійність методики. Перше, що було зроблено в обробці сирих даних, була перевірка внутрішньої узгодженості методики. Для цього розраховувалась статистика альфа Кронбаха для всіх 70 пунктів. Величина альфа Кронбаха для шкали із 70 тверджень становила 0,873, що є вищою за мінімально прийнятну величину, яка дорівнює 0,7.

Встановлено, що пункт 5 «Тих, хто дотримується одних і тих самих поглядів на життя, вважаю диваками: життя змінюється і потрібно вміти пристосовуватися» погіршує психометричний показник одномоментної надійності, при його видаленні альфа Кронбаха становить 0,874. Також погіршує психометричний показник одномоментної надійності пункт 24 «За своє життя я вже декілька раз змінював свої переконання», при його видаленні альфа Кронбаха становить 0,875. Пункт 26 «У цьому світі я можу покладатися лише на себе» погіршує психометричний показник одномоментної надійності, при його видаленні альфа Кронбаха становить 0,874. Пункт 27 «Я поводжу себе за столом у себе вдома так само, як і в гостях» погіршує психометричний показник одномоментної надійності, при його видаленні альфа Кронбаха становить 0,874. Пункт 34 «Для мене важливо, щоб моя робота не суперечила моїй життєвій позиції» погіршує психометричний показник одномоментної надійності, при його видаленні альфа Кронбаха становить 0,874. Пункт 66 «Якби в мене з'явився двійник, я б залюбки спілкувався з ним» погіршує психометричний показник одномоментної надійності, при його видаленні альфа Кронбаха становить 0,875.

Наступним нашим завданням є оцінка внеску кожного твердження авторської методики в загальну суму балів. Таким чином, можна дізнатися про слабкі та сильні сторони опитувальника та його ефективність загалом. Для цього ми використали метод кореляції Кендела.

Встановлено, що для пункта 22 «Було так, що моя думка розходилася з думкою більшості оточуючих» $\tau = 0.16$, $p>0.05$. Отже, цей пункт має бути видалений. Встановлено, що для пункта 23 «Ніщо не може вплинути на здійснення моїх планів, якщо я вирішив їх здійснити» $\tau = 0.14$, $p>0.05$. Отже, цей пункт також має бути видалений. Те ж саме стосується пункта 32 «Напружене оточення ніяк не впливає на мою працездатність» та пункта 62 «Я нічим не гірший за інших» їх $\tau = 0.10$, $p>0.05$.

Для пунктів 4, 6,12, 13, 17, 19, 40, 43, 68 значення асиметрії та ексцесу вказують на велике відхилення від нормального розподілу, це свідчить про крайню згоду чи незгоду щодо цих пунктів досліджуваними, отже, їх також можна видалити з кінцевої версії опитувальника.

Конструктна валідність методики. Для виявлення внутрішньої структури ми провели факторний аналіз, що дало нам змогу визначити факторний склад і факторні навантаження результату опитувальника. У ході виконання роботи було виділено такі чотири фактори.

Перший фактор (інформативність 11,30%) утворили пункти: 55, 9, 63, 70 (представлені у порядку зменшення факторного навантаження). Зміст пунктів, що утворили цей фактор (наприклад, пункт 55 «Я маю чутливий та неспокійний сон»), вказує на те, що він може бути позначений як *фактор внутрішньої картини здоров'я*.

Другий фактор (інформативність 9,70%) об'єднав такі пукти: 18, 10, 33, 50, 60 (також перераховані у порядку убування факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 18 із найбільшим навантаженням (0,62) «Я завжди знаю, чого хочу»), може бути позначений як *мотиваційний фактор*.

Третій фактор (інформативність 8,10%) об'єднав такі пукти: 39, 1, 51, 61 (також перераховані у порядку убування факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 39 із найбільшим навантаженням (0,55)) «Коли я в гніві, то не можу контролювати власне мовлення», може бути позначений як *емоційно-вольовий фактор* .

Четвертий фактор (інформативність 7,10%) об'єднав такі пукти: 48, 58, 42 (також перераховані у порядку убування факторного навантаження). Окрім зазначених пунктів, які увійшли до цього фактора, досить значний показник факторної ваги має пункт 54, який ми також умовно відносимо до змісту фактора. Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 48 із найбільшим навантаженням (0,57)) «Буває, що я пишаюся собою, а потім лаю себе через незначну невдачу», полягає в тому, що він характеризується як *фактор самооцінки*.

Таким чином, у кінцевому варіанті методики діагности психологічної стійкості особистості є чотири фактори: внутрішня картина здоров'я (4 пункти), мотиваційний (5 пунктів), емоційно-вольовий (4 пункти) та фактор самооцінки (4 пункти). Цей психодіагностичний опитувальник цілком відповідає вимогам щодо психометричного обґрунтування, особистісних опитувальників.

Ретестова надійність опитувальника

Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки (50 чоловік) було проведено через три тижні. Кореляція між результатами двох тестувань виявилась на рівні $\tau = 0{,}728$, що свідчить про достатньо високу ретестову надійність опитувальника.

Описові статистики «Методики діагностики психологічної стійкості особистості»

Показник	Середнє значення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Стандартне відхилення
Внутрішня картина здоров'я	15,631	7	24	3,102
Мотиваційний	21,513	5	30	4,502
Емоційно-вольова сфера	17,561	6	24	3,547
Самооцінка	18,932	7	24	3,981

Дискримінативна валідність Методики діагностики психологічної стійкості особистості перевірялась визначенням кореляційних зв'язків показників психологічної стійкості з показниками емоційного інтелекту, мотиваційних досягнень, мотиваційних стосунків, невротизації та психопатизації. Встановлено позитивний зв'язок між емоційно-вольовою сферою та показниками емоційного інтелекту за методикою Д. Люсіна (0,74, $p<0{,}01$). (0,72, $p<0{,}01$), між показниками мотивації досягнень та мотивацією стосунків та показниками мотиваційного компоненту психологічної стійкості особистості. Негативні зв'язки між показниками невротизації та психопатизації й усіма показниками психологічної стійкості особистості (0,34 та -0,43, $p<0{,}01$ відповідно).

Висновки. Теоретична модель психологічної стійкості у юнацькому віці у нашому дослідженні представлена такими компонентами як: внутрішня картина здоров'я, мотиваційний, емоційно-вольова сфера та самооцінка.

Стандартизація методики діагностики показала високу надійність і валідність. Методика має достатньо високу ретестову надійність та може бути використаною для діагностики зазначених вище компонентів психологічної стійкості особистості.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні теоретичного обґрунтування та практичного підходу щодо подолання проблеми психологічної нестійкості особистості в юнацькому віці та без урахування віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология / Г.С. Абрамова. — М.: Академический Проект: Альма Матер, 2005. — 702 с.

2. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. Анализ критических ситуацій / Ф.Е. Василюк. — М.: Издательство Московского университета, 1984. — 200 с.

3. *Дьяченко М.И.* О подходах к изучению экстремальной устойчивости / М.И. Дьяченко, В.А.Пономаренко // Вопросы психологии. — 1990. — № 1. — С. 106–132.

4. *Соколова Е.Д.* Эмоциональный стресс: психологические механизмы, клинические проявления, психотерапия / Е.Д. Соколова, Ф.Б. Березин, Т.В. Барлас // MateriaMedica. — 1996. — № 1(9). — С. 5–25

5. Адреса посилання: *http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=26*

ДИНАМІКА ВИРАЖЕНОСТІ ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ ПОВЕДІНКИ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Світлана Шпак, викладач кафедри психології
Рівненського інституту Університету «Україна»
УДК 159.964.21

У статті викладені результати практичного вивчення проблеми вікових особливостей поведінки молодших школярів у конфліктних ситуаціях. Визначені головні складові психологічної характеристики поведінки школярів у конфліктах.

Ключові слова: молодші школярі, конфліктні ситуації, самооцінка, соціальні ролі.

В статье изложены результаты практического изучения проблемы возрастных особенностей поведения младших школьников в конфликтных ситуациях. Определены главные составляющие психологической характеристики поведения школьников в конфликтах.

Ключевые слова: младшие школьники, конфликтные ситуации, самооценка, социальные роли.

In the article the results of praktical study of problem of age-dependent features of conduct of junior schoolboys are expounded in conflict situations. The main constituents of psychological description of conduct of schoolboys are certain in conflicts.

Key words: younger schoolboys, conflict situations, self-appraisal, social roles.

Вступ дитини до початкової школи, перехід від сімейного виховання до системи шкільного навчання й виховання є важливим і складним процесом, який супроводжується суттєвими змінами в її житті та розвитку, визначає поведінку у повсякденному житті та у конфліктних ситуаціях.

Поведінка учнів у конфліктній ситуації — один із найважливіших об'єктів дослідження психології та педагогіки. Формування досвіду взаємин і поведінки школярів у вирішенні конфліктних ситуацій є актуальною психолого-педагогічною проблемою, та, як показує аналіз практики, формувати такий досвід необхідно вже на ранніх стадіях навчання в початковій школі. Саме в цей період шкільного навчання діти починають активно опановувати досвід вирішення суперечностей, що характеризують різні сфери життєдіяльності.

Проблема поведінки дітей у молодшому шкільному віці є однією з найскладніших у розвитку і вихованні дітей цього віку. Крім того, молодший шкільний вік відносять до криз вікового розвитку, а в психології поняття вікових криз асоціюється зі станом вираженої конфліктності. Отже, можна зробити висновок: криза молодшого шкільного віку серед інших вікових криз є однією із найважчих і конфліктних.

Це зумовило дослідження таких вітчизняних і зарубіжних психологів, як Н. Левітов, М. Буянов, А. Лічко, В. Татенко, Т. Титаренко, А. Реан, К. Лоренц, К. Хорні, Е. Фромм, Л. Берковітц, Дж. Доллард.

За даними психологічних досліджень вікових особливостей особистісного розвитку (Л. Артемова, О. Кононко, В. Котирло, Ю. Приходько, Т. Рєпіна, О. Рузська, Д. Ельконін та ін.), інтенсивне засвоєння способів поведінки у стосунках з іншими дітьми відбувається саме в молодшому шкільному віці [1].

Криза 7 років — це переломний критичний віковий етап, яким відкривається весь період подальшого шкільного життя. Новим для дитини є втрата нею дитячої безпосередності і, натомість, набуття здатності до усвідомлених переживань, які створюють сталий афективний комплекс — почуття неповноцінності, приниження, образи або почуття власної значущості, компетентності, виключності. Саме ускладнення емоційно-мотиваційної сфери приводить до виникнення внутрішнього життя дитини. Зовнішні події, ситуації переломлюються у свідомості й емоційні уявлення про них складаються залежно від логіки почуттів дитини, її рівня домагань, очікувань.

© С. Шпак, 2013

Суто кризовим проявом диференціації зовнішнього та внутрішнього життя дітей є здатність до афективних реакцій, деструктивної поведінки [3].

В умовах суспільного виховання, коли дитина постійно перебуває з іншими дітьми, вступає з ними в різні контакти, складається дитячий колектив, у якому дитина набуває певних навичок поведінки в колективі, встановлення взаємовідносин з навколишнім колективом, який є не наставником, а рівним йому учасником спільного життя і діяльності.

Міжособистісні відносини молодших школярів сповнені проблем і стресів, насичені конфліктними способами вирішення завдань. У цьому віці з'являється також привід щодо конфліктних проявів, пов'язаних із навчальною діяльністю. Успішність та неуспішність вчинення навчальних дій супроводжується конфліктною поведінкою. Ступінь виразу конфліктної поведінки не тільки свідчить про стабільність або нестабільність розвитку дитини, а й показує рівень її розвитку в цілому. В конфліктній поведінці відображається здатність дітей до самостійного формування завдань та вибору шляху їх вирішення [9].

Причини деструктивної поведінки дитини в конфліктній ситуації можуть зачіпати кілька площин, часто взаємодотичних.

Перша площина — причина конфліктності дитини, пов'язана з психофізіологічними особливостями її конституції (перенесення травми мозку, інфекції, спадкові психічні захворювання, відставання психічного розвитку і т. ін.).

Друга площина — причини, що виходять із ситуації внутрішньосімейного розвитку: а) дитини, що росте у індиферентноморальних системах, наприклад, в алкогольній сім'ї тощо; б) дитина, що перебуває під впливом спотворених емоційно-вольових систем сім'ї та виховних типів «попелюшки», «кумира сім'ї» чи інших; дитина, на яку негативно впливає її статус.

Третя площина, в якій породжуються причини конфліктів — це найближче оточення. Тут вагомим фактором конфліктності дитини є її статус в групі однолітків [4].

Аналіз чинників виникнення деструктивної поведінки учня в конфліктній ситуації вимагає вивчення сталих особливостей нервової системи, темпераменту й характеру особистості, які сприяють утворенню психологічної схильності до постійних конфліктів. Наприклад, такі якості нервових процесів, як неврівноваженість нервових процесів — перевага збудження над гальмуванням, та вроджені особливості темпераменту (збудженість та сила емоцій) за несприятливих життєвих обставин спричиняють формування таких рис характеру, як імпульсивність, дратівливість, невміння стримувати себе.

Природньо, що для дитини з такою психічною організацією, конфліктна поведінка — це найбільш зручний шлях виходу її внутрішньої напруги у важких ситуаціях, тобто ситуаціях, що викликають у дитини негативні емоції [5].

Як відомо, поведінка в конфліктній ситуації детермінується індивідуальними особливостями особистості, психічні якості якої формуються під впливом соціального середовища. Відповідно, причини деструктивної поведінки учня в конфліктній ситуації слід шукати також у його міжособистісних стосунках з оточуючими та у соціально-етичних нормах, яких дотримуються у референтних для нього групах. Так, для деяких дітей конфліктна поведінка — це спосіб самоствердження. Для інших — це захисна реакція для того, щоб відстояти своє «я», або ж — протест, опір проти неправильної оцінки дорослих, необгрунтованої заборони, засудження [8].

Кожна особистість має своєрідне ставлення до оточуючих, власні установки, потреби, цінності, схильність до конкретних форм та способів поведінки, реакції на впливи людей. Тип особистості знаходить своє відображення на характері активності в конфлікті. Крім того, необхідно враховувати норми, традиції, думки оточуючого світу, власне сприйняття тощо. Кожна особистість обирає свій індивідуальний стиль поведінки у важких міжособистісних ситуаціях, а саме — в ситуаціях конфліктної взаємодії.

Дитина молодшого шкільного віку по-різному реагує на ту чи іншу конфліктну ситуацію, а відтак, її поведінка характеризується особливостями, зокрема індивідуально-психологічними характеристиками та зовнішніми чинниками, на вивчення яких має бути спрямований весь навчально-виховний процес.

Поведінка молодших школярів у конфліктних ситуаціях залежить від індивідуально-психологічних і зовнішніх чинників. Індивідуально-психологічні детермінанти поведінки молодшого школяра в конфліктних ситуаціях реалізуються у мотиваційній, емоційній, вольовій та когнітивній сферах досліджуваних. Мотиваційні чинники визначаються насамперед мотивами, потребами, інтересами, сумнівами у власних мотивах, цінностями, які містять у собі суспільні норми, та ін. До емоційних чинників відносять рівень тривожності, вразливість, чутливість, емоційну врівноваженість та ін. Вольову сферу молодших школярів характеризують наполегливість, самостійність, рішучість та вольова саморегуляція. Когнітивні чинники поведінки складають рівень самооцінки, впевненості в собі, усвідомлення ситуації та ін.

Індивідуально-психологічні чинники поведінки учнів у конфліктних ситуаціях пов'язані з індивідуально-типологічними особливостями, які зумовлені специфікою процесів, що відбуваються у психіці дитини під час взаємодії з оточенням. Молодших школярів вирізняє індивідуальна здатність вирішувати конфліктні ситуації, набуття життєвого досвіду та швидкість засвоєння навичок поведінки. Конфліктна ситуація як наслідок наростаючого напруження може виявитися на індивідуально-особистістному рівні у невдоволеності, постійній дратівливості. За несприятливих умов розв'язання конфліктів може сформуватись і закріпитись така риса характеру, як конфліктність — інтегральний комплексний показник особистості.

До зовнішніх чинників, які визначають характер поведінки молодших школярів у конфліктних ситуаціях, відносять, насамперед, особливості спілкування та місце молодшого школяра в групі однолітків. Тривалі, нерозв'язані конфлікти негативно впливають на міжособистісні стосунки, соціально-психологічний клімат у шкільному колективі. Особливості поведінки у конфліктній ситуації залежать від соціометричного статусу учасників конфлікту. Так, діти з високими соціометричними показниками, відрізняються достатньо сформованими емоційними й вольовими якостями, здатністю до конструктивних форм поведінки. Низький соціометричний статус характеризується недостатньо сформованими адаптаційними навичками і деструктивними формами поведінки у конфліктних ситуаціях.

Предметом нашого емпіричного дослідження є динаміка вираженості особистісних чинників поведінки молодших школярів у конфліктних ситуаціях в межах вікової категорії.

Емпіричне дослідження дозволило обгрунтувати достовірний характер змін у рівні вираженості особистісних параметрів (інтегральних психологічних факторів) у молодших школярів різної вікової категорії (7–9 років). З цією метою було використано непараметричний метод Краскала-Уолліса (Kruskal-Wallis Test).

Аналіз емпіричних даних дозволяє зробити висновок відносно тих особистісних чинників молодших школярів, які показали достовірний характер вікової динаміки. Були зафіксовані значимі вікові тенденції в розвитку таких особистісних факторів молодших школярів:

— «когнітивні якості» ($p<0,01$);
— «емоційні якості» ($p<0,01$);
— «вольові якості» ($p<0,05$).

Порівняльний аналіз характеру вікових аспектів рівня вираженості особистісних чинників у школярів другого, третього і четвертого класів представлено у таблиці.

Таблиця. — **Порівняльний аналіз змін рівня вираженості особистісних факторів у молодших школярів**

Особистісні фактори	Вік	Середній ранг	p
Когнітивні якості	7-річні	201,63	0,005
	8-річні	232,70	
	9-річні	249,30	
Вольові якості	7-річні	228,43	0,023
	8-річні	205,64	
	9-річні	247,51	
Комунікативні якості	7-річні	228,54	0,824
	8-річні	230,62	
	9-річні	221,53	
Мотиваційні якості	7-річні	225,91	0,855
	8-річні	223,50	
	9-річні	231,83	
Емоційні якості	7-річні	238,18	0,008
	8-річні	242,03	
	9-річні	199,03	
	8-річні	222,20	
	9-річні	219,19	

Порівняння середніх рангів вираженості особистісного фактора «когнітивні якості» в учнів (7–9 років) початкових класів показує, що впродовж трирічного навчання він досягає найбільшого рівня вираженості саме у 9-річних школярів.

Це може свідчити про формування самоорганізованості, самостійності, ініціативності дитини. Молодші школярі протягом трьох років набувають досвід у спілкуванні, що сприяє закріпленню таких рис, як розважливість, серйозність, обережність, відповідальність, усвідомлення власної поведінки в конфліктних ситуаціях та висока самооцінка.

Протилежні тенденції спостерігаємо у зміні середнього рангу вираженості фактора «емоційні якості». У 9-річних школярів він має найнижчий рівень вираженості, що свідчить про формування здатності молодших школярів долати негативні прояви, емоційну неврівноваженість, тривожність, вміння контролювати деструктивні емоційні переживання, достатню соціальну адаптацію дітей, уміння адекватно сприймати критичні зауваження.

Фактор «вольові якості» також продемонстрував значиму вікову динаміку в молодших школярів. Так, його найвищий середній ранг було виявлено у 9-річних учнів, що пояснюється нами, як успішне формування таких вольових якостей, як самостійне створення й відстоювання власної думки, незалежність, сміливість, наполегливість та впевненість у собі.

Отже, в молодшому шкільному віці відзначаються значимі вікові тенденції у розвитку таких особистісних факторів молодших школярів: «когнітивні якості», «емоційні якості» та «вольові якості».

Отже, з кожним роком у молодшого школяра закріплюються такі риси, як розважливість, серйозність, обережність, емоційна врівноваженість та регуляція власної поведінки. Також набувається здатність до засвоєння та дотримання правил і норм поведінки, сумлінність та відповідальність за свої вчинки. У молодших школярів поступово формується самостійне створення і відстоювання власної думки, незалежність її висловлювання, а також відповідальність за свої вчинки, високий рівень самоконтролю, сміливість, наполегливість, впевненість у собі, врівноваженість, висока самооцінка. Тривожні тенденції, навпаки, знижуються з часом, і формується здатність долати негативні прояви тривожності, вміння контролювати деструктивні емоційні переживання, уміння адекватно сприймати критичні зауваження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абульханова-Славская К.А.* Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. — М. : Наука, 1981. — С. 144.

2. *Абрамова Г. С.* Возрастная психология: [учебник для вузов] / Г. С. Абрамова. — М. : Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2010. — 811 с.

3. Вікова й педагогічна психологія: навчальний посібник/ О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В. Огороднійчук. — К.: Освіта 2007. — 400 с.

4. *Гапон Н. П.* Дитина в групі однолiток: конфліктність та її вирішення / Н.П. Гапон // Зб. доповідей наук.-практ. конф. 21–22 трав. 1997 р. — Вінниця, 1997. — С. 78–80.

5. *Дурманенко Є.А.* Конфлікти в педагогічному процесі : монографія / Є.А. Дурманенко. — Луцьк: РВК «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2004. — 287 с.

6. *Крайг Г., Бокум Д.* Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. — СПб, 2006. — 940 с.

7. *Крайнюк В.М.* Психологія стресостійкості особистості: монографія / В.М. Крайнюк. — К., 2007. — 432 с.

8. *Ложкин Г.В.* Практическая психология конфликта: [уч. пос.] / Г.В. Ложкин, Н.И. Повякель. — К. : МАУП, 2000. — 256 с.

9. *Лямина Л.В.* Психологическая поддержка младших школьников в преодолении конфликтных взаимоотношений : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 — педагогическая психология. — Самара, 2009. — 19 с.

РОЛЬОВИЙ ПІДХІД У ПСИХОКОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ганна Мікляєва, Національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків
УДК 159.942.5:82-34

В умовах психологічного експерименту вивчено емоційну сферу дітей молодшого шкільного віку. Показано, що образи, герої, метафори казки створюють позитивний інформаційній резонанс в емоційній сфері дітей. Розумовий розвиток дітей молодшого шкільного віку характеризується сформованим образним мисленням, що дозволяє дитині з допомогою рольової гри створювати моделі тієї дійсності, з якою вона має справу. Успішне програвання учнем певної ролі казки забезпечується адекватним підходом практичного психолога до особистості молодшого школяра, що забезпечує останньому психічний комфорт, сприяє зняттю психічних бар'єрів, тривоги, страху і невпевненості.

Ключові слова: емоції, молодший шкільний вік, страхи, тривожність, казка, інформаційний резонанс, рольовий підхід.

В условиях психологического эксперимента изучена эмоциональная сфера детей младшего школьного возраста. Показано, что образы, герои, метафоры сказки создают положительный информационный резонанс в эмоциональной сфере детей. Умственное развитие детей младшего школьного возраста характеризуется сформированным образным мышлением, что позволяет ребенку с помощью ролевой игры создавать модели той действительности, с которой она имеет дело. Успешное проигрывание учеником определенной роли сказки обеспечивается адекватным подходом практического психолога к личности младшего школьника, что обеспечивает последнему психический комфорт, способствует снятию психических барьеров, тревоги, страха и неуверенности.

Ключевые слова: эмоции, младший школьный возраст, страхи, тревожность, сказка, информационный резонанс, ролевой поход.

The primary school children's emotional area has been studied under the psichological experiment circumstances. It has been revealed that types, characters and metaphors create the positive informational response in children's emotional sphere. Successful student playing the role of a fairy tale provides an adequate approach to practical psychology personality younger pupils, which provides the latest psychological comfort, helps relieve mental barriers of anxiety, fear and uncertainty.

The article can comprehensively and systematically consider the roll approach to psychotherapy for anxiety children of primary school age. An evaluation of the impact of fairy tales on the level of personal anxiety students.

Key words: emotions, primary school age, fears, anxiety, fairy tale, role-based approach, informational response.

Важлива роль у концепції модернізації освіти відводиться здоров'язберігаючим технологіям, психологічному супроводу дітей в освітніх установах, збереженню і зміцненню психологічного здоров'я. Школа одна з перших відкриває перед дитиною світ суспільно-громадського життя і паралельно з сім'єю бере на себе одну з головних ролей у вихованні дитини.

Коли дитина приходить до школи, вона потрапляє у світ, де панують строгі норми та правила поведінки. Необхідність розвивати навички навчальної діяльності вимагають у дитини бути організованою, дисциплінованою та виконувати всі покладені на неї завдання. Шкільне навчання часто супроводжується виникненням тривожності. Тривожність та страхи, виникаючи під час перебування у школі, можуть стати серйозною перепоною для гармонійного розвитку школярів, можливості їх самовираження у різних видах діяльності, а також можуть стати причиною невротизації особистості.

© Г. Мікляєва, 2013

У наукових роботах існує широкий спектр поглядів щодо проблеми тривожності та страхів. Аналіз уявлень вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо страхів показав, що страх визначається як реакція на конкретну зовнішню загрозу (С. К'єркегор, З. Фрейд), як інстинкт (Мак-Даугол), як фундаментальна емоція (К. Ланге, У. Джеймс, Дж. Уотсон, К. Ізард), психосоматичний процес (Г. Нунберг), мотивація (Дж. Міллер), психічний стан (М. Левітов, О. Захаров, О. Черникова, М. Конюхов), конкретизована тривога (Ф. Березін), сигнал про небезпеку (О. Кондаш). Тривога та страх, на думку вчених, співвідносяться таким чином. За К. Ясперсом, страх завжди має об'єкт, а тривога може виникати незалежно від стимулу. З. Фрейд зазначав, що тривога — реакція на уявлювану, неіснуючу загрозу, а страх — на конкретну. Існує і така точка зору: страх — це опредмечена тривога (Р. Мей, Ф. Березін, А. Кемпінські, Б. Кочубей, Е. Новікова).

Дослідження тривожності лежить у сфері вивчення емоцій. Окремі прояви тривоги у своїх роботах вивчали Л. Аболін, П. Анохін, Г. Бреслав, В. Вілюнас, Б. Додонов, О. Запорожець, М. Левітова, К. Ізард та ін. Тривожність, що виникає в умовах навчальної діяльності, а також психологічні особливості дітей описані у дослідженнях О. Захарова, М. Кузнєцова, К. Мілютіної, Є. Новікової, А. Прихожан, О. Скляренко, О. Солодухової та ін.

Людина виявляється не тільки носієм окремої ролі як член певної групи, а й потенційним носієм різноманітних ролей. Більшість авторів, які оперують поняттям ролі, застосовують його переважно у соціально-психологічному контексті: роль як статусна характеристика групи (Д. Мід, Т. Парсонс, Р. Лінтон), роль як модель поведінки (І. Кон, Г.М. Андреєва, Т. Шибутані, Л. Буєва).

Д. Ельконін визначав, що розумовий розвиток дітей 6–10-тирічного віку характеризується сформованим образним мисленням, що дозволяє дитині з допомогою рольової гри створювати моделі дійсності, з якою вона має справу. У цьому випадку рольова гра виступає як діяльність, де відбувається орієнтація школяра в нагальних, фундаментальних сенсах людської реальності. Особливості сюжетно-рольової гри розкриті у роботах психологів Л. Виготського, Д. Ельконіна, А. Запорожця та педагогів Р. Жуковської, Д. Менджерицької, А. Усової, Н. Михайленко.

Педагоги та психологи дедалі частіше використовують терміни «емоційна неадекватність», «емоційні порушення». Саме в цьому разі ефективним психокорекційним методом може бути використання казок.

У своїх працях до казок зверталися відомі вітчизняні та закордонні психологи: збирали й досліджували казки і міфи М.-Л.фон Франц, Е. Берн, Б. Беттельхейм, Е. Фромм, В. Пропп та ін.; на роль метафори в казці звертали увагу К. Юнг, М. Блек, Д. Лакофф, М. Джонсон, Н. Арутюнова. Вчені розглядали використання казки у психо-корекційних, терапевтичних цілях (Т. Зинкевич-Євстигнеєва, И. Вачков, А. Гнезділов, Т. Добжинська, Н. Пезешкіан, А. Менегетті, Е. Гарднер, М. Осорина, Е. Лісіна, Е. Петрова, Р. Азовцева, С. Черняєва і т.д.); у навчально-виховному процесі (О. Защиринська, Н. Погосова, М. Єрмолаєва, О. Хухлаєва й т.д.).

Впливаючи на несвідомому рівні, казки вмикають адаптаційні механізми, що допомагають перебороти стрес. Резонанс ідентифікації себе з головним героєм виступає як психологічний механізм змін у відносинах із самим собою й своєю життєвою ситуацією.

Казка близька дитині по відчуванню світу, бо вона вміщує емоційно-почуттєве сприйняття реальності. Резонанс казки використовує метафоричні ресурси казки та дозволяє людям розвити самосвідомість і побудувати особливі рівні взаємодії один з одним.

Переважно у школах першокласники вчаться без оцінювання, що, здавалося б, повинно сприяти зниженню тривожності. Проте дослідження констатують, що дітей з різними формами шкільної тривожності в перших класах нараховується до 30–35% [9, с. 35].

Проблему *тривожності і неуспішності* вивчала І. Дубровіна, вона відзначила, що «в середньому близько 20 % учнів проявляють стійку шкільну тривожність. При цьому вона спостерігається як у дітей добре успішних, так і середньо успішних та слабо успішних школярів» [4].

Розглядаючи зв'язок *тривожності з навчальним (пізнавальним) інтересом*, О. Дусавицький визначав, що тривожність може виступати мотивом, протилежним навчальному інтересу, що відображає наявність зовнішніх щодо створення навчальної діяльності спонук. У всіх цих випадках виникають відчуття «втрати опори», втрати міцних орієнтирів у житті, невпевненість у навколишньому світі [5].

Емоційна сфера є однією з основних регуляторних систем, що забезпечують активні форми життєдіяльності організму [1; 8]. Саме емоції є першою ланкою в загальному ланцюзі пристосувальних процесів і швидше всього реагують на будь-які впливи оточуючого середовища. Емоційне реагування формується як первинний механізм взаємодії із зовнішнім світом. Емоції відбивають стан, процес і результат задоволення потреб людини. З емоцій можна судити, що в цей момент хвилює індивіда, тобто які потреби й інтереси є для нього актуальними [3, с. 47].

Усвідомлення власних емоційних реакцій і станів не приходить до дитини автоматично; як і всі інші аспекти людського розвитку, вона розвивається у взаємодії з дорослим. Висока ймовірність виховання тривожної дитини батьками, що здійснюють виховання по типу гіперпротекції та гіперопіки. Якщо в дитини підсилюється тривожність, з'являються страхи — неодмінний супутник тривожності, то можуть розвитися невротичні риси. Посиленню тривожності можуть сприяти такі фактори: 1) завищені вимоги з боку батьків і вихователів, 2) часті докори, що викликають почуття провини, 3) стриманість батьків у вираженні почуттів за наявності численних застережень, небезпек і тривог, 4) зайва строгість батьків, фіксація в емоційній пам'яті сильних переляків при зустрічі з усім, що персоніфікує небезпека або являє безпосередню загрозу для життя [11].

У молодшому шкільному віці навчальна діяльність змінює ігрову, і саме від результативності навчальної діяльності залежить розвиток особистості молодшого школяра. Успішне навчання, усвідомлення своїх здатностей та умінь приводять до становлення *почуття компетентності дитини*, що є центральним новоутворенням молодшого шкільного віку [13].

Компетентісний підхід висуває на перше місце уміння вирішувати проблеми. В рамках компетентісного підходу треба будувати і наперед задавати «ситуації включення» [12]. Слово «включення» означає оцінку ситуації, проектування дій і відносин, які вимагають тих або інших рішень.

Розумовий розвиток дітей 6–10-річного віку характеризується сформованим образним мисленням, що дозволяє дитині з допомогою рольової гри створювати моделі дійсності, з якою вона має справу.

Оптимальний розподіл ролей у процесі рольової взаємодії виступає важливим чинником. Успішне програвання певної ролі забезпечується адекватним підходом практичного психолога до особистості молодшого школяра. Врахування особливостей учня, який є виконавцем певної ролі, забезпечує останньому психічний комфорт, сприяє зняттю психічних бар'єрів тривоги, страху і невпевненості.

Незважаючи на наявність робіт щодо рольової гри дітей, недостатньо вивчена проблема рольового підходу у психокорекції тривожності дітей молодшого шкільного віку. Казка в цьому процесі може виступати знаковою системою, що дозволяє дитині інтерпретувати навколишню дійсність. Психокорекційні казки призначені для м'якого впливу на поведінку дитини. Під корекцією тут розуміється «заміщення» мало ефективного стилю поведінки на більш продуктивний. Застосування психокорекційних казок обмежено за віком приблизно до 11–13 років і проблематиці, насамперед це стосується неадекватної, неефективної поведінки [6].

Впливаючи на несвідомому рівні, казки вмикають адаптаційні механізми, що допомагають перебороти стрес. Відтворюючи кризові життєві ситуації, казка вчить дитину продуктивно переживати страх й взаємодіяти з страхом, направляючи, проектуючи його в конкретні казкові образи. Це дозволяє підтримувати необхідну дистанцію стосовно негативних емоцій і зберігати психічну цілісність [10].

Усвідомлення негативних почуттів є першим кроком до керування ними; другий крок — це програвання їх. Казка близька дитині по відчуванню світу, бо вона вміщує емоційно-почуттєве сприйняття реальності [2, с. 57–59]. Резонанс казки використовує метафоричні ресурси казки та дозволяє людям розвити самосвідомість і побудувати особливі рівні взаємодії один з одним. Читання казок, особливо спеціально створених, дає ефект резонансного посилення та допомагає людині перебороти життєві труднощі. Резонанс ідентифікації себе з головним героєм виступає як психологічний механізм змін у відносинах із самим собою й своєю життєвою ситуацією [7, с. 71].

Відтак, метою дослідження є виявити доцільність рольового підходу у психокорекції тривожності дітей молодшого шкільного віку.

Матеріал та методи дослідження. Дослідження проводилося з учнями третіх класів Пісочинського колегіуму та Коротичанського ліцею Харківської області, що навчаються за звичайною програмою. У дослідженні брало участь 112 дітей. Відповідно до завдань дослідження, школярі були поділені на контрольну і експериментальну групи Робота проводилась індивідуально та в групах за допомогою методів, адекватних меті та завданням дослідження.

На *констатуючому* етапі експерименту було: 1) вивчено тривожність дітей молодшого шкільного віку та її динаміку в звичайних умовах навчання в школі без спеціального корекційного впливу з боку практичного психолога; 2) визначено напрям роботи практичного психолога з урахуванням отриманих результатів.

Завданням *формуючого етапу* було розробити та втілити програму розвивально-корекційного, *метою й завданням* якої було зменшення (або усунення) у дітей тривожності й страхів, розвиток

емоційної саморегуляції та позитивних взаємин з іншими людьми. У корекційній програмі була використана серія текстів авторських казок та вправ (С. Черняєва, О. Хухлаєва, М. Памфилова, І. Вачков, О. Защиринська, Т. Грабенко та ін.), підібраних тематично за визначеним планом відповідно до психокорекційних завдань.

Тривожність молодших школярів досліджувалась за допомогою методики-опитувальника, складеної на основі методики А. Прихожан. *Порівняння експериментальних даних*, отриманих на початку та в кінці 3 класу (діагностичний і контрольний зріз) переконливо доводить, що застосування розробленої нами розвивально-корекційної програми забезпечило значне зниження відсотка дітей з високим рівнем тривожності з 55,8 до 26,5%, тобто на 29,3%. Відсоток дітей з середнім рівнем тривожності зменшився з 44,2 до 32,3%, тобто на 11,9%. Цей показник суттєво відрізняється від абсолютного показника зниження високого рівня, тому що у частини учнів високий рівень особистісної тривожності знизився до середніх показників. У цілому це позитивна тенденція, оскільки зниження рівня тривожності до нижчих показників сприяє більш успішній його корекції. Відсоток дітей, рівень тривожності яких із середнього знизився до низького, зменшився до 23,5%.

Підбиваючи підсумок, можна відзначити таке. Емоційний розвиток дитини припускає не тільки наявність у дитини природної емоційності, й підтримку з боку практичного психолога, відповідну умовам його суб'єктної позиції. Рольовий підхід сприяє усвідомленню дитиною сенсу своїх дій, своєї поведінки через відчуття. Так, впливаючи на відчуття дитини, можна динаміку її поведінки привести у відповідність до особового сенсу, інтересів, ціннісних установок. Використання казкотерапії допомагає дитині впоратися зі своїми проблемами, відновити емоційну рівновагу й усунути наявні порушення поведінки, що може розглядатися як значимий психопрофілактичний та психокорекційний фактор в умовах інтенсифікації освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии: пер. с нем. А.М. Боковикова / А. Адлер. — М.: Прогресс, 1995. — 291 с.

2. *Вачков И.В.* Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку / И.В. Вачков. — М.: Ось-89, 2007. — 144 с.

3. *Вундт В.* Психология душевных волнений // Психология эмоций: Тексты / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер / В. Вундт. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 288 с.

4. *Дубровина И.В.* Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики / И.В. Дубровина. — М.: Педагогика, 1991. — 232 с.

5. *Дусавицкий А.К.* Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий. — М.: Дом педагогики, 1996. — 208 с.

6. З*инкевич-Евстигнеева Т.Д.* Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. — СПб: Речь, 2004. — 310 с. — (серия «Мастерская психологии и психотерапии»).

7. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.* Формы и методы работы со сказками. — СПб: Речь, 2006. — С. 240.

8. *Изард К.* Эмоции человека. / К. Изард, М.: Издательство Московского университета, 1980. — 439 с.

9. *Микляева А.В.* Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. — СПб: 2004. — 247 с.

10. *Обухов Я.Л.* Для чего нужны страшные сказки? // Школа здоровья. — 1997. — № 3. — С. 115–117.

11. *Прихожан А. М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с.

12. *Эльконин Д. Б.* Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию / Д.Б. Эльконин. — Красноярск, 2002. — 22 с.

13. *Эриксон Э.* Детство и общество: пер. с англ. и науч. ред. А.А. Алексеев / Э. Эриксон. — СПб: Летний сад, 2000. — 142 с.

РОЗВИТОК КОГНІТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Юлія Тимош, асистент кафедри теорії
та методики дошкільної освіти Кременецького обласного
гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка
УДК 37.034

У статті розкрито особливості становлення моральної свідомості у молодшому шкільному віці. Досліджено когнітивні можливості учнів початкових класів до засвоєння моральних понять на різних вікових етапах (1,4 класи). Обґрунтовується значення морального виховання у становленні особистості дитини цього віку.

Ключові слова: моральна свідомість, дошкільне дитинство, молодший школяр, моральні якості.

В статье раскрыты особенности становления морального сознания в младшем школьном возрасте. Исследованы когнитивные возможности учеников начальных классов к усвоению моральных понятий на разных вековых этапах (1,4 классы). Обосновывается значение морального воспитания в становлении личности ребенка этого возраста.

Ключевые слова: моральное сознание, дошкольное детство, младший школьник, моральные качества.

In the article the features of becoming of moral consciousness are exposed in a midchildhood. Investigational kognitivni possibilities of students of initial classes are to mastering of moral concepts on the different age-old stages (1,4 classes). The value of moral education is grounded in becoming of personality of child of this age.

Key words: moral consciousness, preschool childhood, junior schoolboy, moral qualities.

Однією із найактуальніших проблем, яка не виходить з поля зору науковців різних галузей протягом багатьох століть, є проблема морального становлення особистості. Особливо зростання інтересу до неї спостерігається у кризові для суспільства періоди. І, як справедливо зазначають деякі відомі дослідники (зокрема А. Дусавицький, Д. Фельдштейн та ін.), останнім часом відбулася інтенсивна примітивізація моральної свідомості. Внаслідок цього спостерігається зростання цинізму, жорстокості, агресивності, частішають прояви небажання та невміння зрозуміти іншого, проявити емпатію, повагу, толерантність. Описані явища є закономірним результатом недооцінювання протягом останніх років ролі моральних засад у вихованні підростаючої особистості. Варто зазначити, що розвиток моральної сфери — найважливіше, що становить фундамент людини як особистості. Саме у цьому фундаменті — основа гармонійного розвитку всіх потенційних можливостей індивіда, запорука того, що результати його діяльності слугуватимуть вищим цінностям буття людини та соціуму.

Як показують результати експериментальних досліджень, першооснови моральної свідомості та самосвідомості закладаються ще у період дошкільного дитинства. Це виявляється у здатності виконувати непривабливу діяльність під дією морального переконання, виникнення почуття сорому за свої вчинки [1; 3; 5]. Як зазначає Л. Пастушенко, діти старшого дошкільного віку здатні диференціювати вчинки на позитивні і негативні. При оцінюванні вчинків вони зосереджують свою увагу перш за все на кінцевому результаті, без урахування мотиваційних підстав вчинку. Образ себе як суб'єкта моральної поведінки лише зароджується в період дошкільного дитинства, оціночні судження дітей лише поступово набувають співвідносного характеру. Кінець дошкільного періоду пов'язаний з виявом основних тенденцій морального розвитку — розходження моральної свідомості і моральної поведінки, усвідомлення змісту моральних норм, формування особистісного ставлення до базових понять моральності [5, с. 471].

Найбільш сензитивним періодом для формування моральної свідомості, на думку багатьох вчених, є молодший шкільний вік. Тому що саме у цей період відбуваються важливі зміни в розвитку

© Ю. Тимош, 2013

моральних аспектів індивідуальної свідомості дітей. Від пасивного підкорення вони переходять до усвідомленого прийняття соціальних вимог, виокремлення сутності моральних норм, їх інтеріоризації та екстеріоризації на поведінковому рівні [4, с. 24].

У молодшому шкільному віці моральні знання, уявлення і міркування набувають усвідомленого змісту, збагачуються та узагальнюються. «Затримка в розвитку цієї сфери може надалі стати причиною гострої внутріособистісної «кризи підліткового віку», яка зумовлює небезпеку виникнення труднощів у навчанні та вихованні підлітка» — зазначає Р. Павелків. Важливою складовою розвитку моральної свідомості є засвоєння дітьми моральних знань (когнітивний компонент моральної свідомості). Відсутність або дефіцит цієї умови може ускладнити процес формування моральних понять та уявлень [4].

До проблеми морального виховання, формування моральної свідомості особистості неодноразово зверталися такі науки, як філософія, етика, педагогіка і психологія. Моральний розвиток молодшого школяра ґрунтовно вивчено у дослідженнях таких відомих учених психологів як: І. Бех, М. Боришевський, М. Савчин, Р. Павелків, Л. Сапожникова та інших.

Д. Фельдштейн визначає моральну свідомість таким чином: «Під моральною свідомістю розуміється відображення у свідомості людини принципів і норм моралі, які регулюють взаємовідносини людей, їхнє ставлення до суспільної справи, до суспільства» [2].

Більш широке визначення моральної свідомості пропонує О. Бондаревська. «Моральна свідомість особистості, — пише вона, — це процес відображення індивідуальною свідомістю морального аспекта суспільних подій та актів поведінки, в результаті яких здійснюється їхня моральна оцінка, робиться вибір та регуляція діяльності і поведінки відповідно до інтересів суспільства, які виявляються у вимогах (нормах) суспільної моралі» [5, с. 464]. У структурі моральної свідомості О. Бондаревська виділяє три компоненти:

— нормативний, до якого належать моральні знання, моральні поняття, принципи, ідеї, що виражають вимоги суспільства до поведінки людей і які стали надбанням особистості;

— оціночний, до якого належать оцінка й самооцінка, ідейно усвідомлені оцінні критерії, що використовує особистість у практичній діяльності;

— регулятивний, до якого належать почуття, ставлення, переконання та інші компоненти свідомості, що здійснюють вплив на поведінку особистості.

А. Малихін (на основі аналізу різних підходів учених до визначення структури моральної свідомості) виділяє такі її структурні компоненти, які характерні для кожного із підходів [2]:

— когнітивний: моральні уявлення; моральні поняття; моральні знання;

— світоглядний: моральні переконання; моральні ціннісні орієнтації; ставлення, інтерес до моральних проблем;

— поведінковий: моральний мотив; моральні стосунки;

— емоційний: моральні почуття;

Так, як зазначає Р. Павелків когнітивна складова моральної свідомості включає:

— усвідомлення молодшими школярами моральних імперативів у співвідношенні з конкретним іншим та власним «Я», завдяки чому ці імперативи набувають особистісного сенсу;

— усвідомлення іншого та себе як суб'єкта моральної поведінки (морально-ціннісні орієнтації, норми, ідеали, мотиви, моральний досвід тощо);

— вміння аналізувати моральні аспекти поведінки іншого та власної;

— моральна рефлексія.

Когнітивний компонент моральної свідомості становить фундамент, базу, на якій ґрунтується світоглядний компонент, тобто моральні переконання, ціннісні орієнтації, інтереси [4, с. 26].

Загалом питання розвитку моральної свідомості молодших школярів інтенсивно розробляються в психологічній науці. Водночас можна відзначити, що аналіз когнітивних аспектів моральної свідомості ще потребує подальшого наукового аналізу. Отже, м**етою цієї статті** є аналіз когнітивних можливостей учнів початкових класів до засвоєння моральних понять на різних вікових етапах (1, 4 класи).

В експерименті брали участь діти першого та четвертого класів (24 учні 1 класу та 26 учнів 4 класу) ЗНЗ №1 м. Кременця. Загальний обсяг вибірки — 50 дітей.

Для визначення рівня розуміння дітьми різних вікових категорій (1, 4 класи) моральних якостей ми провели бесіду [4].

Зміст бесіди на визначення рівня розуміння учнями молодших класів моральних якостей

Мета: виявити загальні тенденції розуміння молодшими школярами моральних якостей особистості та встановити рівень розуміння ними цих якостей.

Інструкція: Шановні хлопці і дівчата! Кожного дня ви прагнете підтримувати зв'язки з рідними, друзями, ровесниками; намагаєтесь схарактеризувати їхні вчинки, поведінку. Тому сьогодні вам потрібно розповісти, як ви розумієте моральні якості людини. Спробуйте відповідати на запитання правдиво.

Зміст запитань

1. Які якості людини ми можемо віднести до моральних?
2. Чи кожній людині притаманні моральні якості? Чому ви так вважаєте?
3. Як ми повинні ставитися до людей?
4. Якими якостями повинен володіти кожен школяр?
5. Що ви розумієте під поняттями «честь», «справедливість», «доброзичливість»?
6. Для чого людині потрібні такі якості, як ввічливість, доброта, щедрість, піклування?
7. Чи можна у житті обійтися без цих якостей?
8. Які якості найбільше ви цінуєте?
9. Якими якостями ти б ніколи не хотів володіти?
10. Кого можна назвати сьогодні моральною людиною?

Отримані дані є свідченням того, що глибина розуміння моральних якостей дітей, які навчаються в різних класах, були досить відмінними. Так учні 1 класу на запитання «Які якості ми можемо віднести до моральних?», відповідали: «Це такі якості, коли людина добра, ніколи не свариться, допомагає іншим» тощо. Учні 4 класу таким чином відповідали на поставлене запитання: «Моральні якості — це коли людина добра, чесна, вміє співчувати іншим», «це якості, за допомогою яких ми можемо піклуватися про старших і молодших», «це коли ми піклуємося про тварин, навіть тих, які живуть на вулиці; моральні якості, це ті, завдяки яким людина робить добро іншим».

На запитання «Чи кожній людині притаманні моральні якості. Чому ви так вважаєте?», учні 1 класу відповідали, що не всім притаманні моральні якості, тому що одні люди — добрі, чемні, а інші злі; учні 4 класу також сказали, що не у всіх є моральні якості, тому що є люди добрі, ввічливі, які при зустрічі вітаються, допомагають старшим, не залишають у важкій ситуації, вміють прийти на допомогу, поступаються місцем в автобусі старшим, а інші — не вихована, грубіянять, б'ються, ображають менших, кричать, не поступаються місцем старшій людині в транспорті, ніколи не прийдуть на допомогу, якщо це потрібно іншому тощо. Отже, аналізуючи відповіді учнів 1 і 4 класів можемо сказати, що першокласники більше опираються на поняття «добрий» та «злий», як одні з головних категоріїв моралі, дітям 7 року життя ще не досить легко визначити моральні якості, притаманні оточуючим їх людям; учні 4 класу давали більш поширені та обґрунтовані відповіді.

Аналізуючи відповіді школярів на запитання «Як ми повинні ставитися до людей?», ми помітили, що учні і 1, і 4 класів відповідали, що потрібно бути добрим, нікого не ображати, вітатись з іншими. Необхідно допомагати меншим та старшим, бути дружелюбним, а не жадібним, вихованим, чесним, сміливим, якщо ображають меншого, то потрібно за нього заступитись (відповідали учні 4 класу).

На запитання «Якими якостями повинен володіти кожен школяр?», діти відповідали, що школяр повинен бути добрим, допомагати батькам, вітатися з іншими, не битися — відповіді школярів 1 класу; добрим, ввічливим, розумним, надійним другом, хорошим помічником, вихованим, чесним, сміливим — відповіді учнів 4 класу.

Діти також відчували труднощі при відповіді на питання: «Що ви розумієте під поняттями «честь», «справедливість», «доброзичливість»? Першокласники поняття «честь» частіше охарактеризовували як «чесний, коли говориш правду, не обманюєш», «справедливість — коли вмієш порівну ділитись цукерками», «доброзичливий — коли бажаєш іншим добра». Учні 4 класу поняття «честь» характеризували так: честь — це коли людина справедлива, правдива, благородна, поважає себе та інших. «Справедливість — це коли ставляться до людини так, як вона заслужила». Деякі діти давали й інші характеристики поняття «справедливість». Наприклад: «справедливо, коли я не вивчив уроки, пішов гратись з друзями, а мама мене насварила, адже спочатку потрібно виконати домашнє завдання, а тоді відпочивати» тощо; «доброзичливий — це коли бажаєш добра іншим, сам робиш добро людям, допомагаєш їм».

На питання «Для чого людині потрібні такі якості, як ввічливість, доброта, щедрість, піклування?» більшість учнів давали чіткі відповіді й послідовно пов'язували ці якості з вимогами суспільства й прагненням особистості зберегти у собі благородні риси характеру, репутацію. Наприклад: «Доброта — це робити всім людям добро», якщо ти робиш добро, то будеш мати багато друзів й інші будуть до тебе ставитись так само добре, як і ти до них. «Щедрість — це ділитися з ближнім, не бути жадібним», якщо ти щедрий, не жадібний, то також будеш мати багато друзів

і всім подобатись. Адже жадібних не люблять і вони завжди граються самі. «Ввічливість — це коли людина привітна, вітається з іншими, не говорить поганих слів». Якщо людина ввічлива, то значить хороша, добре вихована. «Піклування — це коли когось оберігаєш, турбуєшся про нього, допомагаєш», якщо людина піклується про інших, то значить вона добра, її любитимуть і теж допомагатимуть, коли буде потрібно. Якщо людина буде зла, жадібна, грубіянитиме, не піклуватиметься про інших, то з нею ніхто не буде дружити — відповіді учнів 4 класу.

Аналізуючи відповіді учнів 1 та 4 класів на запитання «Які якості найбільше ви цінуєте?», ми помітили, що з віком змінюється тенденція щодо значущості моральних якостей. Дорослішаючи, молодші школярі починають надавати особливої значущості тим якостям, які можуть докорінно змінити їхню позицію, регулювати дії та вчинки й вплинути на їхнє ставлення до самих себе. Так, у першокласників на першому місці — «доброта» (71%), «чесність» (69,3%), «справедливість» (67%), щедрість (65,4%). У 4-му класі на перше місце виходять такі якості, як «справедливість» (81,6%), ввічливість (80,3%), доброта (80%), щедрість (79,8%). Друге місце у четвертокласників займають: «відповідальність» (54%), любов до людей (52,8%), щирість (43,4%), турботливість (42,8%). У першокласників — товариськість (26,5%), ввічливість (53,2%). Останню позицію у четвертому класі займають такі якості, як «скромність» (20%), працелюбність (18,5 %), а в першому: «відповідальність» (11,7%) і працелюбність (8,7%). Серед названих моральних якостей учні першого класу не вказували на такі якості, як чуйність, скромність, турботливість. Можна сказати, що молодші школярі більшою мірою здійснювали вибори в межах морально-ціннісної позиції, це певною мірою пов'язано із очікуваннями навколишніх щодо них, тобто вони чітко уявляють, якої поведінки від них очікують вчителі, батьки, друзі й прагнуть побудувати на основі цього власний образ «Я».

На запитання «Якими якостями ти б ніколи не хотів володіти?», учні першого класу відповідали: «Не хотів би бути злим, жадібним, говорити погані слова, ображати інших». Учні четвертого класу до цих якостей добавляли і такі як «не хочу бути лінивим, грубіяном, безвідповідальним тощо».

На запитання «Кого можна назвати сьогодні моральною людиною?» діти відповідали, що «моральною людиною можна назвати ту, яка добре поводиться з іншими, піклується не лише про близьких людей, а й любить тварин, не забруднює природу, ввічлива, чесна, справедлива, працелюбна, не жадібна, вміє підтримати, прийти на допомогу та інші».

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що до кінця молодшого шкільного віку розуміння моральних цінностей особистості досягає рівня сформованості у дитини, виникає потреба чинити відповідно до власних моральних знань. Діти не лише засвоюють основи моральних норм; у моральній свідомості школярів відбувається не лише вербальне фіксування відповідних моральних цінностей, а й виникає емоційне ставлення до них та потреба поводитись згідно з нормами та правилами моралі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні впливу різноманітних чинників на формування моральної свідомості особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Божович Л.И.* Проблеми формирования личности / Л.И. Божович. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1995. — 352 с.

2. *Малихін А.* Моральна свідомість особистості: сутність та структура [Електронний ресурс] / А. Малихін. — Режим доступу до журн.: http://bdpu.org/scientific_published/2005/Pedagogical_studios/9

3. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменологія развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 456 с.

4. *Павелків Р.В.* Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. психолог. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Р.В. Павелків .— К., 2005. — 40 с.

5. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. — Вип. 15. — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. — 812 с.

ПРОФІЛАКТИКА ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ ЯК ПЕРСПЕКТИВНИЙ НАПРЯМ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Михайло Чуносов, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології Євпаторійського інституту
соціальних наук Республіканського вищого навчального закладу
«Кримський гуманітарний університет»
УДК 159.9.019.4

У статті розглянута проблема професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх. Висвітлені результати аналізу дисертаційних досліджень за фахом «соціальна педагогіка». Обґрунтована доцільність проведення наукових досліджень у напрямі підготовка соціального педагога до професійної діяльності з профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх.

Ключові слова: напрям підготовки, дослідження, соціально-педагогічна профілактика, професійна готовність, делінквентна поведінка, соціальний педагог.

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к профилактике делинквентного поведения несовершеннолетних. Обобщены результаты анализа диссертационных исследований по специальности «социальная педагогика». Обоснована целесообразность проведения научных исследований в направлении подготовки социальных педагогов к профессиональной деятельности в сфере профилактики делинквентного поведения несовершеннолетних.

Ключевые слова: направление подготовки, исследования, социально-педагогическая профилактика, профессиональная готовность, делинквентное поведение, социальный педагог.

In the article the analyses problem of the vocational training of future social teachers befits to the prophylaxis of criminal behavior of teenagers. The results of analysis of researches of dissertations are shown on «social pedagogic». Expediency of realization of scientific researches is shown in directions of preparation of social teacher to professional activity in the field of prophylaxis of criminal behavior of teenager.

Key words: direction of preparation, research, educational literatures, social prophylaxis, professional readiness, criminal behavior, social teacher.

Зміни, які відбулися у нашому суспільстві упродовж останнього десятиріччя, зумовили загострення старих і виникнення нових суспільних проблем. Вони пов'язані з життєдіяльністю людини і потребують комплексного вирішення у сфері соціального захисту, психолого-педагогічної підтримки особистості, сім'ї, різноманітних груп населення. Саме тому виникла потреба підготовки фахівців високого рівня кваліфікації, задовольнити яку можна лише за умови оптимізації стратегії соціальної освіти, її спеціалізації і технологізації.

Як наголошується в «Національній доктрині розвитку освіти», освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені. Проте стан справ у галузі освіти, темпи та глибина перетворень не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства й держави [1].

Потреба у досвідчених фахівцях у сфері профілактичної роботи вимагає зміни пріоритетів у напрямах підготовки соціальних педагогів у вищих закладах освіти до означеної діяльності, а саме: забезпечення професійно-орієнтованого та діяльнісно-практичного навчання майбутніх фахівців [2].

Актуальним стало обґрунтування теорії й практики підготовки студентів до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх та виявлення оптимальних організаційно-педагогічних умов такої підготовки. Суспільна потреба у таких фахівцях сьогодні ні в кого не викликає сумніву. Лише професійно грамотний спеціаліст може вирішувати ті складні та суперечливі проблеми.

© М. Чуносов, 2013

Сучасна педагогічна наука наголошує, що підготовка майбутніх соціальних педагогів повинна бути зорієнтована на оволодіння системою професійно-педагогічних знань та вмінь не лише під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, а й під час освоєння фахових дисциплін. Класифікатор професій дає таке визначення працівникові-професіоналу: професіонал — працівник, який володіє високим рівнем теоретичної підготовки і сформованості системи умінь та навичок для роботи за обраним фахом. Критерієм готовності є його здатність виконувати роботу (професійну діяльність) різної складності відповідно до прийнятих норм [3].

Отже, підготовка майбутніх соціальних педагогів повинна бути зорієнтована на оволодіння системою професійно-педагогічних знань та вмінь не лише під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, а й під час освоєння фахових дисциплін. Так, виходячи з положень Концепції педагогічної освіти, фахова підготовка передбачає вироблення практичних умінь і навичок, необхідних студенту для здійснення майбутньої професійної діяльності.

Питання професійної підготовки вивчалися багатьма дослідниками, причому з різних позицій: неперервності (А. Алексюк, І. Зязюн, В. Луговий, В. Майборода, О. Мороз, Н. Ничкало, В. Поліщук та ін.); психологічних аспектів професійного становлення (Л. Божович, Є. Клімов, І. Кон, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн); технологій професійної підготовки, впливу форм і методів навчально-виховного процесу на формування особистості майбутнього фахівця (П. Анохін, Ю. Бабанський, М. Данилов, А. Леонтьєв, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.); формування професійно важливих особистісних якостей спеціаліста (Д. Брунер, Б. Гершунський, А. Петровський, С. Рубінштейн, С. Чистякова та ін.); організаційно-педагогічних аспектів співробітництва педагогів і студентів (В. Кан-Калік, А. Леонтьєв, А. Мудрик та ін.); співвідношення розвитку особистості та її саморегуляції (Ю. Мисливський, В. Мухіна, В. Мудрик); формування й розвитку професійної майстерності, творчості (І. Зязюн, В. Моляко, В. Паламарчук, М. Поташник, В. Семиченко, Р. Хмелюк та ін.); проблем профорієнтаційної допрофесійної підготовки та професійного визначення (Г. Балл, Т. Васильєв, О. Вітковська, М. Гінзбург, М. Дяченко, А.Журкіна, Д.Закатнов, Я. Камінецький, В. Мачуський, О. Мельник, І. Михайлов; Г. Субтельна, Б. Федоришин, С. Чистякова та ін.); доуніверситетської підготовки у системі неперервної педагогічної освіти (А. Линенко; М. Поліщук, Л. Райко, В. Федяєва та ін.); питання допрофесійної підготовки соціального педагога (В. Бочарової, З. Гилязової, Л. Міщик, В. Келасьєва, Є. Клімова та ін.); технології здійснення процесу університетської підготовки (І. Адушкін, А. Арнольдов, С. Тетерський, С. Кашін, Н. Ципюк та ін.); проблеми професійної підготовки у вищій школі і формування професійної готовності педагогічних працівників (В. Андрущенко, В. Галузинський, М. Євтух, О. Мороз, В. Омеляненко, В. Сагарда, В. Сластьонін, М. Фіцула та ін.).

Особливості підготовки фахівців до соціально-педагогічної діяльності розглядали у своїх працях В. Бочарова, Ю. Галагузова, І. Звєрєва, А. Капська, О. Карпенко, І. Козубовська, Г. Лактіонова, Л. Міщик, І. Мигович, В.Поліщук, Ю. Поліщук, С. Харченко та ін.

У цілому формування змісту підготовки майбутніх спеціалістів в Україні є наслідком складної взаємодії внутрішніх і зовнішніх соціально-економічних процесів, які спричиняють попит на соціальних фахівців. Їхня кількість і вимоги до кваліфікаційного рівня визначаються сукупною дією ряду чинників, які пов'язані не тільки з умовами і стилем життя населення, а й з наявністю мотивації та здатністю українського національного ринку одночасно формувати й підтримувати її та задовольняти соціальні потреби. Отже, у сучасних умовах важливим є максимальне наближення рівня підготовки фахівців соціальної сфери до безпосередньої практичної діяльності після завершення навчання.

Вважливою в діяльності соціального педагога є соціально-профілактична, яку, підкреслюється, він приводить у дію за допомогою соціально-правових та юридичних механізмів з метою подолання негативних впливів навколишнього середовища. Наявність соціально-профілактичної функції в діяльності соціального педагога також відображено в роботах: О. Безкалько, М. Галагузової, А. Капської, А. Кравченко, Л. Мардахаєва, І. Миговича, Л. Міщик, П. Павленок, В. Сластьоніна, Е. Студьонова, З. Шевців, М. Фірсова та ін.

Узагальнено реалізація соціальним педагогом соціально-профілактичної функції передбачає: організацію системи профілактичних заходів щодо попередження поведінки, що відхиляється (девіантної), і злочинної (делінквентної) поведінки дітей і підлітків; надання впливу на формування морально-правової стійкості; організацію системи заходів щодо соціального оздоровлення сім'ї; своєчасну соціально-правову та іншу допомогу сім'ям і дітям груп соціального ризику [4, с. 24].

Отже, професійна профілактична діяльність соціального педагога охоплює розв'язання кола проблем, пов'язаних із проявами делінквентної поведінки. Тому сьогодні постала потреба у соціальних педагогах, які б володіли науковими знаннями і досвідом, могли б їх застосовувати у повсякденній профілактичній діяльності з неповнолітніми.

На наше переконання, наявність соціально-профілактичної функції повинна передбачати теоретико-методичне забезпечення. Ми вважаємо, що стан теоретичного забезпечення процесу професійної підготовки соціального педагога до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх можливо перевірити через здійснення контент-аналізу навчально-методичної літератури та аналізу наукових досліджень.

Метою статті є аналіз вивченості проблеми дослідженості процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх.

Профілактична діяльність знаходить своє відображення не тільки в діяльності соціальних педагогів та соціальних працівників. Профілактика відхилень поведінки є предметом таких наук, як «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота», «Кримінологія», «Соціологія», «Юридична психологія», «Адиктологія», «Девіантологія», тому аналіз здійснювався саме в науково-методичному забезпеченні цих напрямів.

З метою виявлення дійсного стану наявності необхідних теоретичних та практичних матеріалів щодо профілактики делінквентної поведінки ми проаналізували деякі існуючи підручники та навчальні посібники. Узагальнено був зроблений висновок, що існуючі навчально-методичні матеріали відображують деякі аспекти соціально-педагогічної діяльності. Так, сутність соціально-педагогічної діяльності розглядається фахівцями: Л. Аксьоновою, О.Безкалько, М. Галагузовою, Н. Жигайло, Л. Мардахаєвою, В. Сластьоніною, З. Шевцевою. Теоретичні аспекти соціальної роботи відображені в роботах А. Капської, А. Кравченко, М. Лукашевича, І. Миговича, П. Павленок, В. Полущук, Е. Студьонова, М. Фірсова, О. Янкович та ін. Методика та технології роботи соціального педагога розглядаються в посібниках: Ю. Василькової, М. Галагузової, М. Глуховой, Л. Завацької, Л. Кузнєцова , Л.Мардахаєва, Н. Нікітіної, С. Харченко, Н. Краснової, Л. Харченко, Є. Холостової, М. Шакурова, В. Шахрай, Г. Воронина, Я. Юркева, І. Сьомкіна, Л. Олифиренко Т. Шульги, І. Деменьтєва. Проблема профілактики різновидів девіантної поведінки відображені в посібниках С. Белічевої, А. Гонеєва, Є. Змановської, М. Ковальчук, В. Менделевича, В. Оржеховської, П. Павленок, О. Полякової, О. Пилипенко, М. Руднева, В. Татенко, Є. Холостової, Т. Хагурова, А. Хоміч, Л. Шнайдера, Т. Федорченко та ін. Особливості злочинної поведінки неповнолітніх розглядаються в працях М. Данилевської, О. Долгова, В. Єрмакова Н. Кулікова, Н. Сафіуліна. Особливості профілактики правопорушень показані в роботах В. Оржеховської, В. Бурлакова, М. Абдирова, Н. Вєтрова, В. Волкова, В. Єрмакова, Г. Забрянського, Н. Захарова, М. Костицького, М. Настюка, Ф. Лопушанского, Н. Мілешко, А. Міллера та ін.

Отже, було зроблено висновки, що теоретико-технологічні аспекти діяльності з профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх відображені недостатньо. На наше глибоке переконання, такий стан може бути наслідком недостатньої вивченості проблеми профілактики делінквентної поведінки в дослідженнях сучасних науковців за спеціальністю «соціальна педагогіка» та «юридична психологія». Отже, сучасні науковці досліджували: тенденції становлення теорії і практики соціально-педагогічної роботи (І. Звєрєва, А. Рижанова, Л. Штефан та ін.); теоретико-методологічні основи соціально-педагогічної роботи з певними категоріями населення (І. Іванова, Т. Яцула, Н. Заверіко та ін.); особливості професійної діяльності соціальних педагогів (О. Безпалько, М. Дідик, Н. Заверіко, О. Вакуленко; І. Іванова, І. Ковчина, С. Коношенко та ін.); професійно-особистісні якості соціального педагога (В. Бочарова, А. Капська, Є. Максимова, Л. Міщик); процес професійної підготовки соціальних педагогів (Ю. Мацкевич, Л. Поліщук, О. Пономаренко, В.Симонович, Л. Пундик, А. Первушина, О. Філь, Н. Живолупова, І. Ковчина, Т. Склярова, О. Карпенко); компоненти професійної готовності до соціально-педагогічної профілактики девіантної поведінки (Г. Золотова, М. Малькова, Н. Пихтіна, О. Тютюник, Л. Вєйландє, Н. Зобенько та ін.); питання інклюзивної освіти (Ю. Багинська); міжнародний досвід функціонування системи профілактики девіантної та делінквентної поведінки (А. Досін, І. Саламатина, А. Кулікова, Н. Зобенько); специфіку роботи с делінквентними неповнолітніми (Е.Чернобродова, В. Бєлов, О. Нішніанідзе, Н. Клішевіч, Р. Благути, Д. Бойко, Є. Бровко, Н. Федорова); психологічні особливості делінквентних дітей (І. Горьковата, О. Павлик, М. Денисов, Н. Гресса); особливості роботи з неповнолітніми правопорушниками в пеніцитарній системі (Д. Виговський, С. Горенко, Н. Гресса); особливості профілактики правопорушень (В. Оржеховська, О. Іванова, М. Калиняк, І. Козуб та ін.).

Проведений аналіз дисертаційних досліджень за період 2002–2012 роки свідчить про те, що відбувається певне зміщення акцентів з вивчення технологічних аспектів соціально-педагогічної роботи, на питання соціальної роботи, дозвіллєвої діяльності, вивчення зарубіжного досвіду соціальної роботи, організації соціально-педагогічної роботи у територіальній громаді, реабілітаційної роботи з соціально-дезадаптованими підлітками, формування особистості, формування правової культури дітей та ін. Деякі

дослідження присвячені проблемі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками девіантної поведінки, до профілактики наркотичної залежності, особливостям формування готовності до профілактики адиктивної поведінки. В окремих роботах розкриваються питання професійної підготовки соціального педагога до профілактики адиктивної поведінки в навчальному закладі, до взаємодії з підлітками девіантної поведінки, до діяльності з людьми похилого віку, до виховної діяльності в умовах оздоровчою табору, педагогів до використання інноваційних форм та методів роботи, зокрема казкотерапії, до роботи у сфері сімейно-шлюбних стосунків, до соціально-правової роботи та ін. На жаль, науковці недостатньо приділяють увагу практичним особливостям реалізації різних соціально-педагогічних функцій. Слід зауважити, що практично відсутні роботи, які розкривають сутність соціально-педагогічної діяльності з профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх, особливості роботи різних соціальних інститутів у плані соціального впливу на особу, питання організації їхньої взаємодії в процесі соціального виховання.

Отже, попри зростання кількості наукових праць у соціально-профілактичній сфері, питання підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх не було предметом системного вивчення та окремого аналізу. Аналіз зазначеної наукової літератури показує, що більшість публікацій розглядають проблему профілактики делінквентної поведінки в контексті профілактики правопорушень як одного з компонентів соціальної та соціально-педагогічної практики. Крім того, розгляд питань стосовно профілактики правопорушень обмежується розглядом загальної мети, напрямів, принципів, типів профілактики, загального опису педагогічної системи профілактики правопорушень та загальних профілактичних технологій. В окремих працях справедливо відзначається роль шкільних та позашкільних навчальних закладів у системі профілактики правопорушень, але в окремих випадках все зводиться до профілактики адиктивної поведінки, що, на нашу думку, є опосередкованою профілактикою. Також привертає увагу той факт, що у більшості наукових праць недостатньо відображені та обґрунтовані методи та засоби саме соціально-педагогічної профілактики делінквентної поведінки, що, на нашу думку, є наслідком недостатньої науково обґрунтованої педагогічної концепції соціально-педагогічної профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх.

Узагальнюючи вищезазначене, можна констатувати наявність певних суперечностей: по-перше, між потребами суспільства, держави, системи соціальних служб у компетентних фахівцях, здатних конструктивно вирішувати соціальні завдання з профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх, та рівнем підготовленості випускників вищих навчальних закладів до їхнього вирішення; по-друге, необхідністю формування готовності соціального педагога до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх і недостатньою теоретичною розробленістю цього процесу; по-третє, значним потенціалом системи підготовки вищого навчального закладу у формуванні готовності до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх і неповною його реалізацією у зв'язку з обмеженістю наявного науково-методичного забезпечення.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Проведені нами дослідження теоретико-методичного забезпечення соціально-профілактичної діяльності показують, що напрям профілактики делінквентної поведінки є перспективним полем для вивчення. Аналіз дисертацій, захищених за фахом «соціальна педагогіка» за останні роки, свідчить про те, що фактично поза увагою дослідників залишаються питання підготовки соціальних педагогів профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх. Отже, ми вважаємо що перспективними напрямами дослідження повинна стати підготовка соціального педагога до професійної діяльності з профілактики делінквентної поведінки в різних інститутах соціального виховання з різними цільовими групами, при цьому дослідження мають бути спрямовані на підвищення наукової обґрунтованості, якості й ефективності соціально-педагогічної практики і підготовки фахівців до цього виду діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квітня 2002 року, № 347/2002 // Офіційний вісник України. — 2002. — № 16. — С. 2–3.

2. *Кузьмінський А.І.* Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / А.І. Кузьмінський.- К.: Знання, 2011. — 486 с.

3. Класифікатор професій (Із змінами та доповненнями). Видання офіційне. — К.: Соцінформ, 2001. — 584 с.

4. *Шептенко В.А.* Методика и технология работы социального педагога: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений] / В.А. Шептенко, Г.А. Воронина. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 208 с.

ВІКТИМОГЕННІСТЬ ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Любов Нечипорук, Рівненський державний гуманітарний університет
УДК 376 : 316.6

У статті розглядаються механізми віктимогенного впливу шкільного середовища на процес соціалізації особистості.

Ключові слова: віктимогенність, соціальна дезадаптація, дидактогенія.

В статье рассматриваются механизмы виктимогенного влияния школьной среды на процесс социализации личности.

Ключевые слова: виктимогенность, социальная дезадаптация, дидактогения.

The paper describes the mechanisms of vmktimogennogo influence of school environment in the process of socialization of the individual.

Key words: vmktimogennmst , social dezadaptacмв, didaktogenma.

Загальноосвітня школа є одним із найважливіших інститутів соціалізації підростаючого покоління, потужним механізмом впливу на процес адаптації до соціального середовища та розвитку школяра як соціально активного члена суспільства. Соціокультурний простір школи стимулює процес позитивної соціалізації учнів — тут формуються ціннісні соціальні норми та соціальна поведінка, дитина здобуває навички колективної співпраці, вчиться жити у соціумі. Однак зростаюча хвиля повідомлень про насилля в школі, збільшення кількості школярів, які схильні до девіантної поведінки, свідчать про наявність чинників дезадаптаційного, деструктивного впливу шкільного середовища на процес їнього соціального становлення. В останні роки суттєво зріс інтерес учених, педагогів, соціальних педагогів до «проблемного дитинства», «важких» дітей, дітей групи ризику. Разом з тим більшість учених акцентують увагу на соціальних чинниках появи таких проблем поза школою (неблагополучна сім'я, діти-сироти тощо), в той час як віктимологічний аспект шкільного середовища залишається поза увагою.

Віктимологічна проблематика розглядалася до нинішнього часу переважно в рамках кримінології та кримінальної психології (Ю. Антонян, В. Васильєв, А. Кулієв та ін.). В останні роки з'явилася низка робіт, які досліджують психолого-педагогічні особливості віктимної поведінки неповнолітніх (О. Андронникова, З. Бєлоусова, В. Бойко, О. Бовть та ін.) [1]. Негативний вплив соціального середовища на процес соціальної адаптації особистості розглядається в дослідженнях А. Капської, І. Звєрєвої, О. Безпалько, А. Мудрика, О. Карпенко, Л. Вольнової та ін. [5]. Наукові доробки вчених Л. Завацької, В. Максимової, В. Нечитайло, С. Пальчевського, В. Терпелюк, В. Шишко та ін. торкаються лише окремих аспектів віктимної поведінки дітей [3; 6]. Враховуючи актуальність та недостатню розробленість проблеми, **метою статті** є виокремлення тих умов шкільного середовища, під впливом яких дитина перетворюється в жертву несприятливих умов соціалізації.

Соціальна адаптація дітей в шкільному середовищі є необхідною умовою їхньої оптимальної соціалізації, оскільки уможливлює проявляти себе, своє ставлення до людей, до діяльності, бути активним учасником соціальних процесів і явищ, і, завдяки цьому, забезпечити своє природне соціальне самовдосконалення. Соціальна дезадаптація як процес, протилежний соціальній адаптації, на думку М. Галагузової, — це втрата або несформованість соціально значущих якостей, які перешкоджають успішному пристосуванню до умов соціального середовища, нездатність адаптуватися в соціумі, засвоювати і відтворювати соціальний досвід, норми та правила поведінки, за допомогою яких дитина вчиться жити та ефективно взаємодіяти з іншими людьми [2].

© Л. Нечипорук, 2013

Шкільне середовище нерідко є віктимогенним (несприятливим для успішної соціалізації), стає причиною появи потенційних і латентних жертв та перетворенню їх в реальних. В соціально-педагогічній літературі поняття «віктимогенність» розглядається як наявність в об'єктивних обставинах соціалізації властивостей, рис, умов, які становлять певну небезпеку для нормального перебігу процесу соціалізації як окремої особистості, так і цілих соціальних груп [7]. М. Шакурова вирізняє такі механізми віктимогенності шкільного середовища:

— вербальний принцип побудови навчального процесу, книжне вивчення життя. Некритичне сприйняття готової інформації приводить до того, що діти не можуть реалізувати природне прагнення пізнавати самостійно, втрачають здатність мислити самостійно — позбавлене взаємозв'язку поелементне оволодіння знаннями, уміннями й навичками руйнують цілісність сприйняття світу;

— надмірне захоплення методами інтелектуального розвитку на шкоду почуттєвому, емоційно-образному, що веде до роз'єднання інтелектуального й емоційного, до розпаду найважливішої функції психіки — уяви, і, як наслідок — до раннього формування шизоїдної психічної конституції;

— негативний вплив на дітей шкільних традицій: загальноприйнята поза дітей під час уроку (учень згорблений, напружений, тривале нерухоме сидіння на уроці та ін);

— збіднене природне середовище — закриті приміщення, обмежений простір, заповнений однотипними стендами, що не сприяє емоційно-почуттєвому сприйняттю світу, звуження зорових горизонтів, пригнічення емоційної сфери [8].

Десоціалізуючий вплив на школярів має також нераціональна організація навчального процесу школи: не задіяна природна різниця в стані здоров'я, психофізичному розвитку, здатності до адаптації. Єдині умови і вимоги: режим, освітні програми, вимоги до знань, умінь — породжують глибоку фактичну нерівність між учнями.

Десоціалізуючий вплив може мати й шкільний колектив. Органічний недолік класу — кількість дітей-однолітків. Група є керованою, коли її кількість — 5–8 учнів одного віку та 7–15 — учнів різного віку. Велика кількість дітей у класі призводить до того, що класний колектив розпадається на підгрупи, інтереси в яких інколи далекі від інтересів класу й школи. Залишаючись у таких групах, діти непомітно для себе кожен день «вправляються в глухоті» до інтересів інших, суспільства в цілому, що є підгрунтям соціальної пасивності й схильності до участі в об'єднаннях антисоціального й асоціального типу.

Механізмом віктимогенності шкільного середовища є насильство, яке проявляється в різних формах: фізичне, емоційне, вербальне, психологічне, сексуальне — приниження й подавлення, обзивання, використання дитини як «козла відпущення», плітки, які можуть привести до суїциду, нечесність, маніпулювання, демонстрація влади, відкриті погрози, наділення надмірною відповідальністю без підтримки, ігнорування тощо. Акт насилля є навіть у тому разі, коли діти не усвідомлюють цього — якщо дитина звикла вдома до образливих слів, у школі вона сприймає це як належне.

Прихована й явна агресія, насилля в школі, педагогічні помилки, стреси отримали назву дидактогенія. Одна із найбільш поширених установок дидактогенії в сучасній школі — установка на слухняність дитини. Заборона висловлювати власну думку дозволяє педагогам забезпечити зовнішню дисципліну й порядок, тримати під контролем ситуацію в школі, однак провокує конфліктність, жорстокість, агресивність дітей як природну реакцію на зовнішній тиск.

Ще одним механізм віктимогенності є приховані цілеспрямовані деструктивні маніпулятивні дії, що шкодять соціальному статусу школяра, його стосункам з іншими, приводять до соціальної дезадаптації. Педагог досить часто маніпулює учнем, який слугує засобом для досягнення його цілей (для виправлення своїх помилок, як засіб для спілкування із батьками тощо). Результатом є сформована негативна соціальна якість особистості — діяльність за примусом. Часто використовується й такий механізм маніпуляції, як пробудження почуття вини, що є болісним для кожної людини. Вчитель вказує чи підштовхує до дій, що спокутує почуття вини.

Механізмом маніпуляції, — зазначає Е.Кірічевська, — є й вплив на самооцінку школяра, зниження її через приниження або її штучного підвищення. При цьому без підтримки маніпулятора така висока самооцінка стає чинником стресу. Маніпулятор використовує й прагнення дитини належати до групи через створення ситуації групового осуду, відторгнення учня класом [3]. Механізмом маніпулювання можуть бути й різні соціальні норми (ти поводиш себе, як дівчинка, — висловлення сумніву в тому, що хлопчик не відповідає значущим для нього суспільним уявленням про мужність).

Могутнім механізмом маніпулювання може бути шкільна оцінка, призначення якої — інформування учня про рівень його знань, вчителя — що потрібно виправити в знаннях учня. Інструментом

маніпуляції оцінка стає тоді, коли використовується не за призначенням (за порушення дисципліни, забув ручку, зошит та ін.). Наслідком є перенесення оцінки рівня засвоєння знань на рівень цінності особистості. Діти часто приймають відносну оцінку за абсолютну й на основі її складають про себе думку, що не відповідає дійсності. Результатом десоціалізуючого впливу оцінки є постійне відчуття тривоги, страху, що деколи приводить до психозу, зниження розумової діяльності учня, появи невпевненості в собі, подавлення прагнення до самовдосконалення. Як результат, віктимогенність шкільного середовища формує таку негативну соціальну якість, як навчена безпорадність. Суть її полягає в несформованому повсякденною педагогічною практикою прагненні до досягнень: педагог сприймає учня як об'єкт шкільного життя й навчальної діяльності й тим самим пригнічує його волю, обмежує самостійність й автономність, робить його безпорадним і цілком залежним від зовнішньої оцінки вчителя тощо. Соціальна інфантильність учнів, сформована на стереотипі — вчитися заради хорошої оцінки, — знаходить відображення в нездатності молоді зробити свідомий самостійний життєвий вибір у дорослому житті. В таких умовах учневі важко проявити й розвинути організаторські соціальні задатки. Адже лідерство в класі нелегко зберегти природному лідерові — при орієнтації на знання лідерами мають стати найбільш успішні в навчанні. При формалізованому підході так і є — природний лідер або старається добре вчитися, або свідомо чи несвідомо стає опозиційним лідером.

Маніпулятивна взаємодія з учнями приводить до того, що учні самі засвоюють маніпуляцію як спосіб спілкування. Адже дитина в школі залишається без підтримки батьків і їй залишається або захищатися агресивною поведінкою, або підкоритися й прийняти роль жертви, що провокує новий виток агресії, якщо не до дорослих, то до однолітків чи молодших школярів. Так виникає ланцюгова реакція прояву жорстокості не тільки у взаєминах між дітьми й дорослими, а й між самими школярами. Найчастіше жертвами шкільного насильства стають:

— діти, що мають фізичні недоліки — ті, що мають вади зору, слуху, порушення постави або координації рухів тощо:

— діти з акцентуаціями характеру. Мішенню для фізичних і вербальних знущань однокласників часто стають нетовариські, сором'язливі й замкнуті діти або, навпаки, діти з гіперактивною поведінкою;

— діти з особливостями зовнішності. Все те, що вирізняє дитину, може стати об'єктом для насмішок: руде волосся, ластовиння, відстовбурчені вуха, особлива форма голови, вага тіла і т.д.;

— діти з недостатньо сформованими соціальними навичками. Деякі діти не здатні захиститися від вербального й фізичного насильства внаслідок недостатнього досвіду спілкування й самовираження;

— діти, що відчувають страх перед школою. Найчастіше страх виникає у дітей, які йдуть у школу з негативними соціальними очікуваннями;

— діти, у яких відсутній досвід життя в колективі («домашні діти»);

— діти, що страждають від різних хвороб (епілепсія, тики і гіперкінези, заїкання, енурез, порушення мови та ін.);

— діти з низьким інтелектом і труднощами у навчанні. Низькі здібності детермінують і низьку успішність дитини, яка, у свою чергу, сприяє формуванню низької самооцінки.

Такі школярі можуть стати як жертвою шкільного насильства, так і такими, що самі здійснюють насилля як варіант компенсації. Під дією систематичних образ, насмішок, передражнювань, підкреслення фізичних чи будь-яких інших вад не лише розвиваються комплекси, утворюються бар'єри у спілкуванні, які перешкоджають встановленню дружніх стосунків з однолітками, а й відбувається деформація Я-концепції та всіх її складових. Тривалі шкільні знущання негативно позначаються на дитині: знижується самооцінка, формується відчуття зацькованості, прагнення уникати стосунків з іншими людьми й однолітками. У таких дітей достатньо високий ризик розвитку нервово-психічних і поведінкових розладів. Тривалий стрес породжує відчуття безнадійності й безвихідності, що, у свою чергу, є сприятливим ґрунтом для виникнення суїцидальних думок і призводить іноді до фатальних наслідків. Під дією цих чинників у дітей-жертв з'являється велика вірогідність формування стійкої неприязні до оточуючого світу, формується віктимність (потенційна чи актуальна здатність особистості бути жертвою) як особистісна соціальна риса. Досить часто інші діти уникають дружби з жертвами насильства, оскільки бояться, що самі стануть жертвами.

Особистісна віктимізація (процес перетворення особистості у жертву) залежить значною мірою й від самої дитини — від суб'єктивного сприйняття чи несприйняття себе як жертви. Нерідко діти (особливо із неблагополучних сімей, соціальні сироти, діти з особливими потребами тощо) самі ви-

бирають «імідж жертви» як компенсаторний захисний механізм, так і з метою маніпуляції для отримання певних благ.

Складні ситуації шкільного життя, в яких можуть опинятися учні, потребують від соціального педагога нестандартного, творчого підходу. Соціально-педагогічну роботу слід будувати з урахуванням таких взаємопов'язаних профілактичних напрямів:

— робота з потенційними жертвами: підвищення їхньої самооцінки, вироблення навичок безпечної поведінки, зняття психологічного комплексу жертви, тренінг впевненого спілкування, зняття страхів тощо;

— робота з потенційними агресорами: вироблення навичок саморегуляції, тренінг «Спілкування без насилля», формування досвіду співробітництва, зняття психологічних установок агресивної поведінки;

— робота щодо формування безпечного шкільного середовища: розширення свобод і можливостей вибору видів діяльності, введення системи договірних відносин, створення психологічного клімату взаємної поваги й довіри.

Корекція соціальної дезадаптації школяра є суто індивідуальною: соціальний педагог вивчає фізичний і психічний стан учня, складає його соціальний портрет, вивчає мікроклімат і взаємовідносини у сім'ї, колектив ровесників і друзів дитини, виявляє несприятливі чинники впливу на школяра, проводить компенсаторну заміну негативних чинників позитивними, використовує різні форми й методи корекційного характеру тощо. Соціальний педагог повинен володіти методикою оперативної діагностики, орієнтуватися у виборі адекватних форм взаємодії з віктимним школярем. При цьому фахівець має враховувати особливості дитячого та педагогічного колективу, послідовно залучати віктимних дітей до діяльності класного та загальношкільного колективу, допомагати підвищувати їхній соціальний статус серед ровесників.

Висновки. Отже, основними чинниками, що провокують жорстокість у шкільному співтоваристві, є традиції шкільного середовища, які стимулюють жорстокість: загальне психоемоційне тло закладу, що характеризується високим рівнем тривожності й психологічної напруги, система закладу, що містить агресивні взаємовідносини всередині колективу педагогів, авторитарний стиль управління, відсутність обґрунтованих професійних вимог тощо; особливості ставлення педагогів до школярів, побудоване на необґрунтованих вимогах до дітей і максимальній безправності учнів, наявність загальновизнаних соціальних ролей (жертви і лідера). Соціальній дезадаптації школярів сприяють і суб'єктивні чинники: попередній досвід їхньої життєдіяльності, що ґрунтується на проявах агресивності й наявності проявів насилля у найближчому оточенні, недостатній рівень розвитку комунікативних навичок, серед них і відсутність досвіду ненасильницьких взаємовідносин і знань про власні права. Тому завданням діяльності шкільного соціального педагога є формування у школярів системи знань, навичок соціально безпечної поведінки у важких життєвих ситуаціях, вміння знаходити конструктивний вихід із них, формування почуття соціальної відповідальності за свої дії та вчинки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Бовть О.* Вивчення соціально-психологічних чинників віктимної поведінки дітей та підлітків / Оксана Бовть // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. — Т. XI, част. 1. — К., 2009. — С. 39–49.

2. *Галагузова М.А.* Социальная педагогика : Курс лекций. М.А. Галагузова. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 418 с.

3. *Завацька Л.М.* Віктимізаційні явища в суспільстві та їх подолання засобами педагогічної реабілітації / Л.М. Завацька, О.М. Лавриненко // Соціологія міста: наукові проблеми та соціальні технології : зб. наук. праць. — Дніпропетровськ, ДНУ, 2001. — С. 181–184.

4. *Кіричевська Е.В.* Чинники віктимізації сучасного старшокласника / Е.В.Кіричевська // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. С.Д. Максименка]. — Т. XI, част. 2. — К., 2009. — С. 170–180.

5. *Мудрик А.В.* Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик. — [2-е изд., испр. и дополн.]. — М. : Изд. центр «Академия», 2006. — 304 с .

6. *Пальчевський С.С.* Соціальна педагогіка : навч. посібник / С.С. Пальчевський. — К. : Кондор, 2005. — 560 с.

7. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. висш. учеб. заведений /автор-составитель Л.В. Мардахаев. — М. : Академия, 2002. — 368 с.

8. *Шакурова М.В.* Социальное воспитание в школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. А.В. Мудрика. — М : Академия, 2004. — 272 с.

ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ЕМОЦІЙНА РЕАКЦІЯ НА СИТУАЦІЮ ВИПРОБУВАННЯ У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Антоній Мельник, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри медичної психології та психодіагностики
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;
Світлана Чагарна, старший викладач кафедри
медичної психології та психодіагностики
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
УДК 159.922.76:616.89-008.434

У цій статті аналізуються різні теоретичні підходи до вивчення проблеми взаємозв'язку мовленнєвих порушень, тривожності та самооцінки в школярів підліткового віку. Даються коментар та інтерпретація результатів проведеного емпіричного дослідження із школярами, що мають мовленнєві порушення.

Ключові слова: порушення мовлення, мовний розвиток, самооцінка, тривожність, учні підліткового віку.

В данной статье анализируются разные теоретические подходы к изучению проблемы взаимосвязи речевых нарушений, тревожности и самооценки в учеников подросткового возраста. Даются комментарий и интерпретация результатов проведеного эмпирического исследования со школьниками, которые имеют нарушения речи.

Ключевые слова: нарушения речи, речевое развитие, самооцінка, тревожность, ученики подросткового возраста.

In this article the different theoretical is going analysed near the study of problem of intercommunication of speech disorder, anxiety and self-appraisal of senior pupils. Commentary and interpretation of results of the conducted empiric research with children which have speech disorder are presented.

Key words: speech disorder, linguistic development, self-appraisal, anxiety, senior pupils.

На розвиток дітей з мовленнєвими порушеннями різного ступеня впливає процес формування особистості в цілому та розвиток усіх психічних властивостей. Ця категорія дітей має ряд психолого-педагогічних особливостей, які ускладнюють їхню соціальну адаптацію та потребують цілеспрямованої корекції наявних порушень [1].

Психологічні властивості мовної діяльності відображаються на формуванні у дітей сенсорної, інтелектуальної та емоційно-вольової сфери. Ряд дослідників цієї проблеми, зокрема І. Майєр, зазначають особливі розлади в емоційно-вольовій сфері дітей з вадами мовлення.

Таким дітям властива нестійкість інтересів, знижена спостережливість та мотивація, негативізм, невпевненість у собі, підвищена дратівливість, агресивність, образливість, труднощі у спілкуванні з оточуючими та в налагодженні контактів зі своїми ровесниками. У таких дітей часто прослідковуються труднощі формування саморегуляції та самоконтролю [4, с. 22].

За твердженням В. Селіверстрова, їм властиві мала диференційованість й одноманітність емоцій, бідність або відсутність відтінків переживань, слабкість спонукань і боротьби мотивів, емоційні реакції спрямовані в основному на безпосередньо впливаючі подразники.

Недорозвинення емоційної сфери посилює слабкість психічної активності, недостатність інтересу до навколишнього, відсутність ініціативи, самостійності. Водночас нездатність пригнічувати афект або потяг часто проявляється у схильності до імпульсивної поведінки, інтенсивної афективної реакції (бурхливі спалахи гніву, агресивні розряди) за незначного приводу [5, с. 19].

Неадекватність емоційних реакцій часто пов'язана з нездатністю відокремити головне від другорядного, побічного. Відсутні або дуже слабкі ті переживання, якими визначаються інтерес і спо-

© А. Мельник, С. Чагарна, 2013

нукання до пізнавальної діяльності. Але водночас навіть за виражених ступенях недоумства нерідко збережені емоції, пов'язані з елементарними потребами, конкретною ситуацією, а також «симпатичні» емоції: прояви співчуття до конкретних осіб, здатність до переживання образи, сорому.

Поряд із специфічним розвитком психіки відбувається своєрідний розвиток емоційної сфери таких дітей, що виявляється, перш за все, в незрілості емоцій. Незрілість емоцій і почуттів обумовлена в першу чергу особливостями розвитку потреб дитини, мотивів та інтелекту.

Так, В. Петшак зазначає, що діти із порушеннями мовлення правильно впізнають загальні емоційні стани, які можна віднести до модальності радості, гніву, страху й суму. Проте їм важче даються соціально-моральні та інтелектуальні почуття. Водночас діти 10–11 років із порушеннями мовлення слабо впізнають емоційні стани за їхніми словесними характеристиками, важко розкривають причини емоційних станів. Це явище дослідник пояснює недостатнім розвитком мовлення та логічного мислення дітей, а також тим, що в молодших класах школи приділяється недостатньо уваги навчанню школярів бачити й упізнавати емоційні стани оточуючих людей, виділенню причин їх виникнення [2]. Дослідники Т. Григор'єва, В. Матвєєв, Н. Морозова, М. Нудельман уважають, що характерна вада дітей із порушеннями мовлення заважає їхньому емоційному розвитку, який будується на соціалізації та спілкуванні з іншими людьми. Відсутність змоги виражати свої бажання й почуття викликає труднощі в пристосуванні до суспільства, у результаті чого виникає роздратованість, агресивність, невротичні реакції.

Діти з мовленнєвими порушеннями емоційно реактивні, спонтанно проявляють невротичні реакції у відповідь на зауваження, погану оцінку, неповажне ставлення з боку вчителя і дітей. Їхня поведінка може характеризуватися негативізмом, підвищеною збудливістю, агресією або, навпаки, підвищеною сором'язливістю, нерішучістю, лякливістю. Все це в цілому свідчить про особливий стан центральної нервової системи дітей, що страждають мовними розладами.

Зокрема, О. Українець виділяє такі психологічні характеристики дітей з вадами мовлення [6]:

— тривожність: діти емоційно вразливі, плаксиві, бояться спілкуватися;

— замкнутість: діти відсторонені від однолітків і дорослих внаслідок нерозуміння оточуючими їхнього мовлення;

— невпевненість у власних силах: діти переживають свою неспроможність зрозуміти повноцінно інструкцію і впоратися з певним завданням внаслідок заниженої самооцінки;

— негативізм, який проявляється неврівноваженістю, підвищеною дратівливістю, впертістю;

— дитячі страхи, які виникають через психотравмуючу ситуацію. В деяких випадках сильні або тривалі переживання переходять у невроз страху.

За твердженням Є. Мастюкової, у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення процес навчання ускладнюють порушення емоційно-вольової сфери, оскільки спостереження показують, що у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення при переході до шкільної системи навчання на перший план виступає емоційно-вольова складова шкільної готовності.

Слід зазначити, що дослідження ролі емоційної сфери в психічному розвитку дитини нечисленні і мають узагальнений характер без урахування специфіки емоційної складової психічного розвитку дошкільників з порушеннями мовлення [3].

Так, Л. Шипіцина та Л. Волкова в процесі досліджень виявили деякі особливості емоційно-особистісних якостей учнів із загальним недорозвиненням мовлення. Виявилось, що багатьом із них властиві пасивність, сенситивність, залежність від оточуючих, схильність до спонтанної поведінки.

Можна стверджувати, що такі діти характеризуються дратівливістю, підвищеною збудливістю. Вони емоційно нестійкі, настрій швидко змінюється. Нерідко виникають розлади настрою з проявом агресії, тривожності.

Тривожність є однією з форм вияву емоцій позитивної, нейтральної та негативної модальності. Виступаючи сигналом про небезпеку, вона привертає увагу особистості дитини із порушеннями мовлення до можливих труднощів, перешкод у досягненні цілі, дає змогу мобілізувати сили й тим самим досягнути найкращого результату. Тобто нормальний (оптимальний) рівень тривожності потрібний для ефективного пристосування особистості до дійсності (адаптивна тривога). Високий рівень оцінюється як дезадаптивна реакція, що проявляється в загальній дезорганізації поведінки й діяльності дитини. Відсутність тривоги як явища перешкоджає нормальній адаптації й так само, як висока тривожність, заважає нормальному розвитку особистості й продуктивній діяльності.

М. Алексєєва, О. Дусавицький, М. Дригус, О. Кондаш, А. Прихожан, П. Якобсон уважають, що шкільна тривожність може виступати як мотиваційна сторона навчальної діяльності. Так, О. Кондаш розкриває мотиваційний елемент хвилювання як емоційно насичений психічний стан. Помірне

хвилювання, на думку автора, позитивно впливає на мотивацію учіння, а вищий ступінь хвилювання може надміру активізувати й мотивувати особистість і тим самим порушити первісно усталену спрямованість та організованість її поведінки. М. Дригус пропонує розглядати мотив тривожності як емоційний стан, що виникає на основі страху санкцій з боку дорослих. П. Якобсон розуміє тривожність як мотив, але відносить його до типу негативної мотивації. Зі свого боку, М. Алексєєва виділяє тривожність як мотив і виокремлює її в окрему групу, зазначаючи, що мотив тривожності — це побоювання негативних оцінок, що впливає на амбіції та статус учня в класному колективі, сім'ї, страх перед різними покараннями за незадовільне виконання своїх навчальних обов'язків. На думку О. Дусавицького, шкільна тривожність як мотиваційна основа навчальної діяльності протистоїть пізнавальній мотивації. Н. Аракелов розуміє тривожність як багатозначний психологічний термін, який характеризує стан індивіда в певний момент часу, виступає його стійкою властивістю.

Розлади в емоційно-вольовій та особистісних сферах дітей з вадами мовлення не лише знижують та погіршують працездатність, але й можуть призводити до порушень поведінки та явищ соціальної дезадаптації. У зв'язку з цим особливу значущість набуває диференційована психопрофілактика та психокорекція наявних у дітей особливостей емоційно-особистісного розвитку як з боку педагогів-вихователів, так і практичних психологів.

Порушення мовлення і пов'язана з цим неуспішність у навчанні призводять до деяких характерологічних змін і зниження самооцінки дитини, проявів страхів та збільшення рівня тривожності. Багато авторів, серед яких — К. Бардін О. Бодальов, М. Дементьєва, Н. Мусяка, К. Островська та інші, розглядають неадекватну самооцінку й невпевненість у собі як джерело емоційних і комунікативних проблем школяра. М. Герберт уважає, що занижена самооцінка породжує відчуття тривожності, стан смутку, а іноді й заздрість. Діти із заниженою самооцінкою, на думку вченого, характеризуються конформністю, нерішучістю, крайньою невпевненістю у власних силах, унаслідок чого формується відчуття залежності, яке гальмує розвиток самостійності та ініціативності вчинку. І навпаки, при неадекватному завищенні самооцінки й рівня домагань діти реагують негативізмом та агресією на будь-які труднощі, чинять опір вимогам дорослих, відмовляються від виконання будь-якої діяльності, у якій проявляється їхня неспроможність.

За правильного підходу до виховання дітей з проблемами в мовному розвитку, оптимізації психолого-педагогічних заходів можливо уникнути подібних проблем. Необхідно сформувати у дітей усвідомлене і вмотивоване ставлення до роботи над мовленням, прагнення подолати свій дефект [7].

Теоретичний аналіз цього дослідження показує, що в учнів перших класів, які мають проблеми з мовою і навчаються у відповідних навчальних закладах спостерігається більш низька працездатність, яка майже у половини дітей корелює з вираженістю стресових реакцій і домінуванням негативних емоцій.

На другому році навчання в спеціалізованій школі у дітей підвищується працездатність, починає переважати оптимальний рівень емоційного реагування, знижується схильність до стресових станів. Таке поліпшення емоційного стану дітей з мовною патологією пов'язано не тільки з адаптацією до шкільного режиму і нормалізацією взаємин у колективі однолітків, але і з розвитком здатності до саморегуляції внаслідок правильно організованої корекційно-педагогічної роботи [6].

Для підтвердження теоретичних положень та реалізації завдань емпіричного дослідження нами були використані такі діагностичні методики:

— методика діагностики рівня тривожності «Вибери обличчя» (Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен);

— тест «Неіснуюча істота»; методика дослідження самооцінки (В. Щур, С. Якобсон);

— тест на визначення рівня інтелекту «Прогресивні матриці Дж. Равена», а також статистичні розрахунки, відсотковий аналіз та визначення середньо групових значень: t-критерій Стьюдента, кореляційний аналіз Пірсона.

Дослідження проводилося на базі Луцького навчально-реабілітаційного центру та загальноосвітньої школи № 3 м. Луцька. Вибірка складалася із 57 осіб з числа школярів, серед яких 28 учнів мають мовленнєві порушення та 29 учнів, що мають мовленнєвий розвиток у нормі.

Теоретичний аналіз цієї проблеми та результати емпіричного дослідження дали підстави узагальнити коло окреслених проблем та зробити висновок про те, що мовлення має принципове значення для розвитку психічної діяльності дитини в цілому, відіграючи головну роль у розвитку мислення, і як його матеріальний носій, і як вищий регулятор емоційної поведінки дитини.

Порушення мовленнєвого розвитку є майже в усіх категорій дітей із порушеннями психофізичного або розумового розвитку. Актуальність досліджень, спрямованих на вивчення цих дефектів визначається соціальним значенням мови і мовлення та їх вирішальним впливом на психічний розвиток дитини.

Порушення мовлення — це збірний термін для позначення відхилень від мовної норми, прийнятої в певному мовному середовищі, повністю або частково перешкоджають мовному спілкуванню і обмежують можливості соціальної адаптації дитини.

Як правило, вони обумовлені відхиленнями у психофізіологічному механізмі мови, не відповідають віковій нормі, самостійно не долаються і можуть впливати на психічний розвиток.

Особливості мовного розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями різного ступеня впливають на формування особистості та всіх психічних процесів.

Часто спостерігаються особливі розлади в емоційно-вольовій сфері дітей з вадами мовлення, їм властива нестійкість інтересів, знижена спостережливість та мотивація, негативізм, невпевненість у собі, підвищена дратівливість, агресивність, образливість, труднощі у спілкуванні з оточуючими, в налагодженні контактів зі своїми ровесниками. Також у таких дітей прослідковуються труднощі формування вольової саморегуляції та самоконтролю.

Результати, що були отримані нами в ході емпіричного дослідження, свідчать про таке:

— було виявлено, що у дітей з мовленнєвими порушеннями інтелект нижче середнього (діагностується у 20% дітей) та низький, тобто затримка психічного розвитку чи розумова відсталість (80% дітей);

— середній рівень тривожності дітей з мовленнєвим розвитком у нормі становив 90% вибірки, в той час як у дітей з порушеннями мовлення він становив 77% вибірки. При цьому у дітей з мовленнєвими порушеннями низького рівня тривожності не виявлено;

— спостерігались якісні відмінності у проявах рівня тривожності двох вибірок: зафіксований високий рівень тривожності у дітей з порушеннями мовлення (23% досліджуваних), тоді як в іншій вибірці він становив 7%;

— за допомогою t-критерію Стьюдента ($t = 0,51$) не виявлено статистично достовірних відмінностей у рівнях тривожності в дітей з мовленнєвими порушеннями та у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком;

— діти з мовленнєвими порушеннями демонструють високі показники по заниженій та низькій самооцінці, а саме 33 та 3% відповідно, на відміну від дітей з нормальним мовленнєвим розвитком, у яких за даними параметрами 13 та 0%;

— адекватна самооцінка була виявлена у 77% досліджуваних з нормальним мовленнєвим розвитком, що на 20% більше, ніж у вибірці з мовленнєвими порушеннями, і становить 57%. На рівні завищеної самооцінки знаходяться принаймні менше 10% в обох вибірках;

— отримані показники коефіцієнтів кореляції ($r_{xy}=-0,53$ та $r_{xy}=-0,41$) виявив статистично значимий взаємозв'язок між рівнем тривожності та рівнем самооцінки у двох вибірках. Взаємозв'язок між цими психологічними параметрами, тривожністю та самооцінкою — негативний (обернений), що засвідчує той факт, що у діагностованих, в яких був виявлений високий рівень тривожності, — низький рівень самооцінки та навпаки. У дітей з мовленнєвими порушеннями цей взаємозв'язок тісний та значно вищий, ніж у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Белякова Л. Л.* Заикание / Л.Л. Белякова, Е.А. Дьякова — М.: В. Секачев, 1998. — 210 с.

2. *Богданова Т. Г.* Сурдопсихология : учеб. пособие [для студ. высш. пед учеб. заведений] / Богданова Т.Г. — М. : Академия, 2002. — 203 с.

3. *Мастюкова Е. М.* Психическое развитие школьников, страдающих моторной алалией / Е.М. Мастюкова // Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых : сб. науч. тр. / МГПИ им. В.И. Ленина. — М., 1981. — С. 50–55.

4. *Майер И.Л.* Развитие эмоциональной сферы как средство развития коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста / И.Л. Майер // Психология в детском саду. — 2000. — № 1. — С. 20–26.

5. *Селиверстов В. Л.* Психологическая модель феномена фиксированности на своем речевом дефекте / В.Л. Селиверстов // Дефектология. — 1994. — № 5. — С. 16–23.

6. *Украинец О.В.* Особенности эмоциональных характеристик детей, имеющих логопедические расстройства: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теоретические и эмпирические подходы к изучению толерантных установок сознания и толерантних отношений» (22–25 октября 2002 г.) / О.В. Украинец. — СПб : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. — С. 145–151.

7. *Усанова О.Л.* Специальная психология: система психологического изучения аномальних детей / Усанова О.Л. — СПб : Питер, 2006. — 237 с.

8. *Филичева Т.Е.* Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Е. Филичева, Г.В. Чиркина // Дефектология. — 1995. — № 4. — С. 45–50.

МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ГІПЕРАКТИВНИМ РОЗЛАДОМ ТА ДЕФІЦИТОМ УВАГИ

Оксана Соловей, кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
УДК 159.9:61

У статті розкриваються теоретико-методологічні підходи до вивчення процесу психологічного супроводу дітей з гіперактивним розладом і дефіцитом уваги (ГРДУ). Дається теоретичний аналіз ступеня розробленості проблеми у психолого-педагогічній літературі. Окрема увага приділяється аналізу мультидисциплінарного підходу до корекції гіперактивного розладу з дефіцитом уваги.

Ключові слова: гіперактивний розлад, імпульсивність, дефіцит уваги, психологічний супровід, мультидисциплінарний підхід.

В статье раскрываются теоретико-методологические подходы к изучению процесса психологического сопровождения детей с гиперактивным расстройством и дефицитом внимания (ГРДВ). Проводится теоретический анализ проблемы в психолого-педагогической литературе. Отдельное внимание уделяется анализу мультидисциплинарного подхода к коррекции гиперактивного расстройства с дефицитом внимания.

Ключевые слова: гиперактивное расстройство, импульсивность, дефицит внимания, психологическое сопровождение, мультидисциплинарный подход.

The article describes the theoretical and methodological approaches to the study of the process of psychological support for children with attention deficit-hyperactivity disorder (ADHD). The theoretical analysis of the extent of a problem elaboration in psychological and pedagogical literature is given. Special attention is paid to the analysis of multidisciplinary approach to the attention deficit-hyperactivity disorder correction.

Key words: hyperactive disorder, impulsivity, attention deficit, psychological support, multidisciplinary approach.

Явище гіперактивності та дефіциту уваги у дошкільному віці дедалі частіше стає суттєвою проблемою не лише батьків, а педагогів, вихователів, психологів навчально-виховних закладів. За різними даними, кількість дітей у світі з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги, що характеризується імпульсивністю, порушенням уваги та здатності до її концентрації, становить від 2,2 до 29% [3, с. 43]. Низка авторів відмічають також істотний вплив гіперактивного розладу на психічний розвиток, процес соціалізації, соціальної адаптації та життя дитини у дорослому віці (І. Брязгунов, О. Касатікова, М. Заваденко, Л. Алексєєва, О. Лютова, Г. Моніна, О. Романчук, А. Сиротюк, Р.Барклі та інші).

Вивчення причин та факторів, що призводять до таких змін, має значення у пошуку ефективних засобів психологічного супроводу, профілактичних, корекційних заходів та інших напрямів психологічної допомоги дітям із гіперактивним розладом та дефіцитом уваги (ГРДУ).

Метою нашої праці є теоретичний аналіз основних напрямів психологічного супроводу дітей з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги, обґрунтування чинників та складових елементів ефективного психологічного супроводу дітей із ГРДУ.

Термін «супровід» міцно увійшов у професійне життя практичних психологів та педагогів, і вживається як концептуально, так і відносно практичної діяльності щодо вирішення конкретних проблем, однак сьогодні все ще немає єдності думок фахівців у визначенні цього поняття.

Багато дослідників відзначають, що супровід передбачає підтримку природних реакцій, процесів і станів особистості. Більше того, успішно організований соціально-психологічний супровід, на

© О. Соловей, 2013

їхню думку, відкриває перспективи особистісного зростання, допомагає дитині увійти в ту «зону розвитку», яка поки ще їй недоступна (О. Обухова). На відміну від звичної психокорекції, соціально-психологічний супровід припускає не «виправлення недоліків і переробку», а пошук прихованих ресурсів розвитку людини або родини, опору на її власні можливості й створення на цій основі психологічних умов для відновлення зв'язків зі світом людей [6].

Російські дослідники (Е. Александровська, Н. Курєнкова) під психологічним супроводом розуміють особливу технологію допомоги дитині на певному етапі розвитку, що призначена для вирішення проблем або їх попередження в умовах освітнього процесу. Ці технології допомагають аналізувати найближче оточення, діагностувати рівні психічного розвитку, використовувати активні групові методи, індивідуальну роботу з дітьми та їхніми батьками, педагогами. Психологічний супровід виступає як фактор, що сприяє розвитку особистості як суб'єкта діяльності (індивідуального й колективного).

Т. Чіркова розглядає психологічний супровід суто з позицій психологічної допомоги. На її думку, роль психолога стосовно суб'єктів взаємодії й основні принципи його роботи полягають у такому: обережне, обґрунтоване, продумане, чітко визначене, передбачуване за результатами, вимірюване втручання у психологічний розвиток дитини й педагогічний процес дорослих; втручання, що припускає поступову передачу функцій керування саморегуляції, самоконтролю самих суб'єктів взаємодії із психологом [8].

На думку О. Казакової, «супровід» — такий вид допомоги, в основі якого лежить збереження максимальної волі й відповідальності суб'єкта розвитку за вибір варіанта вирішення актуальної проблеми. Супровід — це цілісний процес допомоги дитині, її родині й педагогам, в основі якої лежить збереження максимуму волі й відповідальності суб'єкта розвитку за вибір рішення актуальної проблеми; мультидисциплінарний метод, забезпечуваний єдністю зусиль педагогів, психологів, соціальних і медичних працівників; органічна єдність діагностики проблеми й суб'єктного потенціалу її розв'язання, інформаційного пошуку можливих шляхів вирішення, конструювання плану дій і первинна допомога в його здійсненні; допомога у формуванні орієнтаційного поля, де відповідальність за дії несе сам суб'єкт розвитку [4].

Отже, О. Казакова під супроводом розуміє метод, що забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різноманітних ситуаціях життєвого вибору, тобто супровід — це, на її думку, допомога суб'єктові в ухваленні рішення в складних ситуаціях життєвого вибору.

Схожі позиції ми бачимо у низки вітчизняних дослідників проблеми психологічного супроводу (О. Василькова, М. Гринчук, І. Родигіна та ін.), які визначають його як комплексний метод забезпечення психологічної безпеки дитини певної категорії, озброєння її ресурсами для самостійної протидії різним негативним впливам, а також умінням формувати власний спосіб самозахисту та самовдосконалення шляхом цілеспрямованого свідомого навчання досягненню фізичного, душевного та соціального оптимального пристосування до середовища [7].

Автори стверджують, що психологічний супровід дітей певних категорій (дітей із ГРДУ в тому числі) доцільно розглядати як комплексний метод, що об'єднує більшість методів психологічної діяльності, спрямованих не тільки на дитину, але і на середовище її життєдіяльності. Цей метод визначає нову позицію фахівця через профільність, дієвість, активність, наступність. Психологічний супровід — це рух разом з особистістю, яка постійно змінюється, поряд з нею, своєчасне визначення можливих шляхів, за необхідності — допомога й підтримка [7].

Під системою психологічного супроводу дітей так званих пільгових категорій автори розуміють процесуальну цілісність активного діючого співробітництва профільного фахівця-психолога, педагога, соціального працівника з особистістю дитини, що виявляється у комплексному використанні арсеналу психолого-педагогічних методів (методик) просвітницької, профілактичної, діагностичної, розвиваючої, реабілітаційної, корекційної, консультативної діяльності відповідно до індивідуальних психологічних особливостей дитини кожної вікової групи.

Як результат психологічного супроводу вітчизняні автори розглядають психічний розвиток та саморозвиток особистості дітей певних категорій, реалізацію їхнього психофізіологічного та соціально-психологічного потенціалу, забезпечення особистісного самозбереження, задоволення життям, підготовленість до дорослого самостійного життя.

Таким чином, вони розглядають психолого-педагогічний супровід як технологію, засновану на єдності чотирьох функцій [7]:

1) діагностики сутності психолого-педагогічної проблеми дитини;

2) інформації про проблему та шляхи її вирішення;

3) консультації соціального оточення дитини та самої дитини (на певних етапах розвитку) щодо відпрацювання плану вирішення проблеми;

4) психолого-педагогічної допомоги на етапі реалізації складеного плану.

Основними характеристиками психологічного супроводу виступають його процесуальність, пролонгованість, недирективність, заглибленість у реальне повсякденне життя людини або родини, особливі відносини між учасниками цього процесу. Головними принципами психологічного супроводу є гуманне ставлення до особистості й віра в її сили; кваліфікована допомога й підтримка природного розвитку [1].

Результатом психологічного супроводу особистості в процесі адаптації до життя стає нова життєва якість — адаптивність, тобто здатність самостійно досягати відносної рівноваги у відносинах із собою й навколишнім світом як у сприятливих, так і в екстремальних життєвих ситуаціях [1].

З метою розкриття поняття психологічного супроводу як основні значеннєві одиниці М. Бітянова використовує такі поняття, як взаємодія, співробітництво, створення сприятливих умов, допомога, робота з суб'єктом. Ефективність психологічного супроводу, за М. Бітяновою [2], забезпечується комплексним характером психолого-педагогічних впливів, що включають у себе погоджену роботу всіх учасників: психологів, педагогів, батьків й адміністрації навчально-виховного закладу. Вона реалізується по чотирьох напрямках (організаційному, методичному, дослідницькому, розвиваючому), передбачає використання певних форм роботи й дотримання низк умов. Отже, з позиції «супроводу» активними є всі суб'єкти цього процесу: педагог, психолог, дитина, батьки.

На думку низки науковців, робота із гіперактивними дітьми повинна проводитись комплексно, за участю фахівців різних профілів і обов'язковим залученням батьків і вихователів. Іншими словами, психологічний супровід дітей із ГРДУ повинен передбачати «мультидисциплінарний» підхід до роботи з цим розладом (рис.).



Рис. Схема «мультидисциплінарного» підходу до психологічного супроводу дітей із ГРДУ

Фахівці стверджують, що діти дошкільного віку із ГРДУ мають достатньо високі компенсаторні можливості. Проте для задіяння цих компенсаторних механізмів необхідна наявність певних умов. Перш за все дитина повинна розвиватись у сприятливій обстановці, без інтелектуальних перенавантажень, із дотриманням відповідного режиму, в рівній емоційній атмосфері.

Ключовим моментом програми корекції ГРДУ у дошкільників є взаємодія психолога, батьків, вихователів, медичного працівника та середовища в контексті зміни оточення дитини вдома і в дошкільному навчальному закладі (ДНЗ) з метою створення позитивних умов для розвитку дефіцитарних функцій і зменшення негативних поведінкових проявів. Медичний працівник проводить обстеження, за потреби — відповідне лікування, а також співпрацює з батькам щодо різного роду лікувально-профілактичних масажів, лікувально-оздоровчої фізкультури тощо. Головним завданням батьків є забезпечення загального емоційно-нейтрального фону розвитку дитини, контроль за ефективністю корекційного впливу та повідомлення про результати психологу, вихователям. Домашня програма корекційного впливу включає: зміну поведінки дорослого і його ставлення до дитини (демонстрація спокійної поведінки, уникання слів «не можна», побудова взаємовідносин з дитиною на довірі і взаєморозумінні); зміну психологічного мікроклімату в сім'ї; організацію режиму дня й місця для занять; спеціальну програму, що передбачає основну роль методів заохочення і винагород.

Якщо в домашній програмі домінує поведінковий аспект, то в дошкільному навчальному закладі основне навантаження припадає на когнітивну терапію, аби допомогти дитині впоратися із труднощами у сприйнятті та пізнанні і факторами, які його ускладнюють.

Тісно взаємодіючи з психологом, вихователь моделює процес впливу, відповідно до потреб та можливостей дітей, відслідковує динаміку розвитку різних видів їхньої діяльності, особливостей особистісного розвитку, комунікативної активності, включаючи навички самообслуговування, надає психологу продукти дитячої творчості. Окрім цього, систематизує та інтегрує різноманітні, вже відомі, підходи до дитини в процесі виховання та навчання, розробляє власну тактику роботи з цією категорією дітей.

Вихователь, насамперед, має подбати про: зміну оточення, зміну режиму занять із включенням хвилинок активного відпочинку, регулювання взаємовідносин із однолітками; створення позитивної мотивації; корекцію негативних форм поведінки, в тому числі немотивованої агресії; проведення ігор на заняттях, які спрямовані на розвиток уваги, вправ на релаксацію і зняття напруги; забезпечення чіткого режиму дня; регулювання очікувань (насамперед батьків, оскільки позитивні зміни в поведінці дитини проявляються не так швидко, як би хотілося оточуючим) тощо. Отже, вихователі в дошкільних навчальних закладах, взявши до уваги рекомендації психолога, здійснюють процес навчання дитини, створюють ситуації успіху, сприяють розширенню емоційного досвіду та соціальної взаємодії.

Відповідно діяльність психолога в рамках супроводу дітей із ГРДУ передбачає:

— здійснюваний разом із вихователями аналіз середовища з погляду тих можливостей, які середовище надає для навчання й розвитку дитини, і тих вимог, які воно висуває до його психологічних можливостей та рівня розвитку;

— визначення психологічних критеріїв ефективного розвитку дошкільника;

— розробку й впровадження певних заходів, форм і методів роботи, які розглядаються як умови успішного навчання й розвитку дітей дошкільного віку із ГРДУ;

— приведення цих створюваних умов у певну систему постійної роботи, що дає максимальний результат.

Відтак, організація та здійснення комплексного супроводу дітей із ГРДУ в рамках навчально-виховного процесу передбачає активну роль психолога дошкільного закладу. Саме він регулює та скеровує слідування перспективному плану, координує діяльність та взаємодію спеціалістів, контролює організацію та аналізує ефективність роботи. Окрім цього, психолог координує процес підвищення професійного рівня спеціалістів, що працюють з проблемою гіперактивності, організовує співпрацю з батьками.

Висновки. Теоретичний аналіз наукових джерел, основних методологічних підходів до розуміння психологічного супроводу дозволив визначити цей термін як систему професійної діяльності психолога щодо формування особистості з використанням різноманітних форм індивідуальної та групової психологічної роботи, що може мати елементи психологічного навчання та корекції, включати в себе підтримку суб'єктів супроводу та допомогу їм у подоланні проблем і труднощів соціальної взаємодії й особистісного розвитку. Стратегія супроводу дітей із ГРДУ має мультидисциплінарний

характер. Такий підхід дозволяє визначити оптимальні напрями взаємодії дошкільного закладу з батьками та школою, ретельно розробити цілі та зміст роботи з гіперактивними дітьми, визначити напрями виведення дитини на якісно новий рівень життєдіяльності, адаптації в сучасному соціумі, підготовки дитини до школи, збереженості самоцінності дитинства, враховуючи індивідуальні риси, рівень розвитку та особливості поведінки кожної дитини.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у вивченні чинників зниження ризику формування гіперактивного розладу в ранньому віці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Альшанина Е.И.* Психологическое сопровождение воспитательного процесса / Е.И. Альшанина // Классный руководитель. — 2004. — № 2. — С.107–115.

2. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова — М.: Генезис, 2000. — 298 с.

3. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги: теорія та практика: монографія / Л.В. Засєкіна, О.А. Соловей. — Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. — 228 с.

4. *Казакова Е.И.* Толерантность — путь к развитию / Е.И. Казакова — СПб: Изд-во Ютас, 2007. — С. 24–36.

5. *Козырева Е.А.* Теоретико-технологические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей, их учителей и родителей / Е.А. Козырева // Школьный психолог. — 2001. — № 33. — С.18–22.

6. *Обухова О.Е.* Психологическое сопровождение профильной смены «Одаренные дети» / О.Е. Обухова // Одаренный ребенок. — 2003. — № 6. — С. 34–35.

7. Система соціального і психолого-педагогічного супроводу дітей пільгових категорій: навч.-метод. посіб. / [авт. тексту О.І. Василькова, І.В. Родигіна, М.І. Гринчук та ін.] — Д.: ДонІППО Витоки, 2006. — 206 с.

8. *Чиркова Т.И.* Психологическая служба в детском саду (личностно-ориентированное обучение): [пособие для психологов и специалистов дошкольного образования] / Т.И. Чиркова — Н. Новгород: НИРО, 1997. — С. 15–27.

Розділ XV
ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

ПРОБЛЕМА КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА МЕХАНІЗМИ ЇЇ ПРОЯВУ

Наталія Хупавцева, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології та психодіагностики
Рівненського державного гуманітарного університету
УДК 159.924.2

У статті описано креативність як властивість особистості. Розкрито механізми прояву креативності. Виокремлено функції креативності особистості: адаптивна, функції розвитку особистості і самовираження індивіда. Окреслено особистісні кореляти креативності людини: активна життєва позиція, оптимізм, розвиток естетичних почуттів, прагнення до процесу творчості, відкриттів, до духовного зростання, до самопізнання, самовираження, працьовитість, толерантність, критичність, далекоглядність, почуття гумору, гнучкість та ін.

Ключові слова: креативність, механізми прояву креативності, функції креативності, особистісні кореляти креативності.

В статье описана креативность как качество личности. Раскрыты механизмы проявления креативности. Выделены функции креативности личности: адаптивная, функция развития личности и самовыражения индивида. Определены личностные кореляты креативности человека: активная жизненная позиция, оптимизм, развитие эстетических чувств, стремление к творческому процессу, к открытиям, к духовному росту, к самопознанию, самовыражению, желание работать, толерантность, критичность, дальновидность, чувство юмора, гибкость и др.

Ключевые слова: креативность, механизмы проявления креативности, функции креативности, личностные кореляты креативности.

In this article the creativeness as a peculiarity of the person was described. The mechanisms of the creativeness were shown. The functions of the creative person were substantiated. They are: adaptive, the function of the development of the person, the function of self-presentation. The personal correlative factors of the creativeness were determined. They are: active life position, optimisms, the development of aesthetic feelings, the wish to be creative, to investigate smth., to mental development, to self-cognition, to self-realization, the wish to work, to be tolerant, to be critical, the ability to anticipate, the feeling of humor, flexibility and so on.

Key words: the creativeness, the mechanisms of the creativeness, the functions of the creative person, the personal correlative factors of the creativeness.

Актуальність цієї статті, а саме проблема креативності особистості та механізми її прояву, які сприятимуть розвиткові суспільства, науки та техніки, не викликає ніяких сумнівів. Як зазначає у своїх дослідженнях О. Матюшкін, «на жаль, сучасне дошкільне і шкільне навчання орієнтоване

© Н. Хупавцева, 2013

на посереднього учня, а професійне та вузівське — на посереднього студента і посереднього спеціаліста» [6, с. 29.]. Тому розробка програм, систем навчання для обдарованих і талановитих дітей як майбутньої творчої еліти суспільства саме зараз набуває особливої значущості. Так, розв'язанням цієї проблеми продуктивно займається О. Матюшкін. Спираючись на вже існуючий досвід вітчизняних психологів у галузі психології творчості та розвитку креативності, творчих здібностей особистості (Н. Лейтес, В. Крутецький, Я. Пономарьов, Б. Теплов), а також з урахуванням результатів власних експериментальних досліджень, О. Матюшкін приходить до висновку, що «найбільш загальною характеристикою і одночасно структурним компонентом творчого потенціалу дитини є пізнавальні потреби, що становлять психологічну основу, домінанту пізнавальної мотивації особистості» [6, с. 42]. Сам компонент пізнавальної мотивації показаний ученим у різних за складністю формах вираження процесів ґенези творчого розвитку особистості: зокрема, від початкового етапу — дослідницької пошукової активності, яка визначається високою вибірковістю дитини щодо нового, до більш складних етапів — таких, наприклад, як розв'язання проблемних задач, що є головною складовою обдарованості та розвитку креативності особистості. О. Матюшкін зазначає, що труднощі виявлення відкриттів нового виявляються у спробі суб'єкта подолати вже сформовані звичні для нього підходи до розв'язання певної проблеми. «Розв'язання саме такої, до сих пір нерозв'язаної проблеми становить акт творчості... » [6, с. 44].

Тому в цій статті ми зробили спробу проаналізувати феномен креативності особистості та окреслити механізми її прояву. Зважаючи на актуальність цієї проблеми, завданнями нашої статті стали:

1) описати креативність як властивість особистості;

2) розкрити механізми прояву креативності;

3) виокремити функції креативності особистості;

4) окреслити особистісні кореляти креативності людини.

Отже, розкриємо структуру креативності та механізми її прояву. Останні належать, за визначенням Я. Пономарьова, до так званих «світових загадок» [9, с. 72]. Я. Пономарьов неабияку увагу акцентує на універсальності системно-структурного методологічного принципу для визначення механізмів креативності; при цьому вчений описує творчу діяльність та процеси розвитку творчих здібностей особистості в показниках, що мають позитивну кореляцію. Отже, першою базовою складовою, що визначає формування креативності, Я. Пономарьова вважає, посилаючись на концепцію П. Гальперіна [9, с. 75–78], п'ять етапів формування внутрішнього плану розумових дій суб'єкта. При цьому вчений називає ці етапи визначальними механізмами онтогенезу поведінки індивіда. Другою складовою розвитку креативності та творчих здібностей особистості є механізм прийняття суб'єктом інтуїтивних чи дискурсивних рішень [8; 9].

Диференціюючи рівні та якості мислення як пізнавального процесу, що детермінуються «різними життєвими умовами» суб'єкта, А. Брушлинський наголошує на існуванні фіксованої константи (або «моноцілях здійснення розумової діяльності»). Ця константа відповідає за пізнання «безупинно мінливих, і тому нових властивостей і ставлень об'єкта, буття в цілому» [2, с. 28]. Виходячи з аксіоми про те, що об'єкт, який пізнається суб'єктом, має так званий диференційний ступінь «опізнаності», А. Брушлинський робить висновок щодо опосередкованого характеру мислення цією диференціацією («суб'єкт шукає і відкриває нові сторони, використовуючи вже набуті знання щодо об'єкта» [2, с. 28]). У такому розкритті сутності об'єкта, який пізнається, а саме через включення його в нові зв'язки і відношення ... і полягає основний, базовий механізм (або спосіб) мислення людини. Він називається, вважає вчений, аналізом через синтез [2, с. 29].

Неабиякий внесок у розробку теорії наукового відкриття був зроблений Б. Кедровим [3]. У побудові механізмів креативності він, як і Я. Пономарьов, спирається на принципи діалектичного пізнання. Системно-структурний методологічний підхід, узятий за основу Я. Пономарьовим, експлікується Б. Кедровим на категорії діалектичної логіки одиничного (Од.), особливого (О) та загального (З), до яких апелює вчений, будуючи модель творчого процесу. Центральним та базовим аспектом у побудові моделі творчої діяльності є класичний філософський процес руху думки в бік істини: Од.→О→З (перехід від нижчого щабля пізнання до вищого) [3, с. 262–265]. На певному етапі цього переходу може виникати певний пізнавальний психологічний феномен, який Б.М. Кедров називає «бар'єром» [3, с. 12]. Механізми науково-технічної творчості зводяться до співвідношення індуктивного (як окремого випадку емпіричного) та інтуїтивного (як окремого випадку абстрактно-теоретичного) мислення. Причому, перехід від Од. до О здійснюється за допомогою індукції, а процес О →З подолання бар'єра — на основі інтуїції. Отже, у своїх експериментальних дослідженнях наукової творчості Б. Кедров базовими механізмами креативності вважав інтуїцію,

розуміючи її як «випадкову асоціацію», як так званий «ефект перетину раніше не пов'язаних між собою, різних подій» [3, с. 30].

У дослідженнях М. Ярошевського на нашу увагу заслуговує багатоаспектність трактування феноменології креативності. Те, що в зоні інтересів суб'єкта полягає не тільки процес власне моніторингу наукового відкриття, але й також його каузальний аналіз, розгляд особистості homo, *творця* в її взаємозв'язку з соціокультурними детермінантами оточуючого людину простору [11].

Якщо М. Ярошевський, досліджуючи механізми креативності, вводить поняття «інтегральна одиниця» (а саме дослідницька програма homo, *творця*) [11], то у Д. Богоявленської одиницею аналізу творчості є інтелектуальна активність, яка також являє собою інтегральне утворення, що інтегрує у своєму змістові інтелектуальні та мотиваційні фактори [1].

Ставлячи питання щодо психологічних передумов розвитку і становлення творчої особистості, О. Матюшкін диференціює такі її структурні компоненти: 1) пізнавальна мотивація; 2) дослідницька творча активність, яка виявляється у здатності до винайдення нового, у формулюванні та розв'язанні проблем; 3) можливості винайдення оригінальних рішень; 4) можливості прогнозування і передбачення; 5) здатності до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні та інтелектуальні оцінки [5, с. 44].

Для нашого дослідження креативності неабиякий інтерес становить модель структури інтелектуальної обдарованості та механізми її прояву, запропоновані М. Холодною [10]. Щодо розвитку креативності підлітків, то нас, передусім, цікавлять два основні аспекти. По-перше, те, що інтелектуальна обдарованість розглядається автором як психічне явище, тоді як креативність (як й інші форми інтелектуальної продуктивності, індивідуалізовані способи сприйняття суб'єктом дійсності) є обов'язковою складовою інтелектуальної обдарованості. М. Холодна робить такий висновок з огляду на те, що «всі ці аспекти роботи інтелекту прямо стосуються успішності розв'язання людиною тих чи інших проблемних ситуацій чи завдань» [10, с. 37]. По-друге, прикладний аспект моделі для розробки комплексних програм обдарованих дітей відповідає певному напряму в системі психологічної служби, ліцею тощо. Для характеристики психологічних механізмів інтелектуальної обдарованості та форм її прояву, зокрема креативності, автором вводиться базове поняття — суб'єктивний ментальний простір психічного відображення як форма організації індивідуального пізнавального досвіду індивіда. Це поняття складається з таких елементів: 1) когнітивних структур (понятійних психічних структур, які є результатом інтеграції всіх попередніх етапів розвитку суб'єкта); 2) знань суб'єкта (форма організації індивідуального пізнавального досвіду).

Цей суб'єктивний ментальний простір може варіюватися залежно від індивідуальних відмінностей суб'єкта, а саме: 1) за ступенем розгорнутості та динамічності цього простору; 2) за гнучкістю та проникливістю його меж; 3) за диференційністю та ієрархічністю компонентів простору; 4) за інтегрованістю різних умов існування певного простору [10, с. 40].

Суб'єктивний ментальний простір — це, — вважає М. Холодна, — своєрідне «поле» інтелекту, що визначає інтелектуальні можливості суб'єкта та креативність як форму прояву останніх. Інтелектуальні можливості індивіда автором представлені на трьох рівнях, що характеризують різні сторони роботи інтелекту:

1) рівень інтелектуальних здібностей, що позначаються показниками інтелектуальної продуктивності, індивідуальної своєрідності інтелектуальної діяльності та креативності;

2) рівень інтелектуального контролю;

3) рівень інтелектуальних чинників (або продуктивності інтелектуального процесу) [10, с. 41].

Зупинимося на описі першого рівня як такого, що продукує феномен креативності. У структурі цього рівня М. Холодна виділяє компонент, який описується як домінуючий у дослідженнях феноменології креативності (Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Чудновський та ін.). Цим компонентом є інтелектуальна продуктивність. Але, на відміну від попередніх дослідників цього явища, М. Холодна диференціює інтелектуальну продуктивність трьома базовими властивостями інтелекту:

1) рівневими властивостями, що характеризують вже набутий людиною рівень розвитку окремих пізнавальних і психічних процесів, що становлять основу точності та швидкості пізнавального відображення (сенсорна мінливість, швидкість сприйняття, просторова візуалізація, оперативна та довготривала пам'ять, запас слів, категоріально-логічні здібності);

2) комбінаторними властивостями, що детермінують становлення можливостей виявлення людиною різного роду співвідношень між різними враженнями, уявленнями, поняттями, включаючи здатність виявляти задані умови зв'язку між ними, а також констатувати неможливість зв'язку як такого;

3) процесуальними властивостями, що характеризують операції, прийоми і стратегії інтелектуальної діяльності (включаючи навіть елементарні інформаційні процеси) [10, с. 37–41].

Щодо індивідуалізованого характеру інтелектуальної діяльності суб'єкта як показника розвитку його здібностей, М. Холодна виділяє такі основні поняття: а) способи структурування інформації; б) способи кодування інформації. Також однією з форм прояву інтелектуальних здібностей М. Холодна вважає креативність. При цьому тлумачення цього психічного новоутворення збігається з відомою моделлю Дж. Гілфорда [12]. У цій моделі дивергентне мислення характеризується такими властивостями:

1) побіжністю (кількість ідей, що виникають за одиницю часу);

2) оригінальністю (можливістю пропонувати рідкісні ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих пізнавальних стандартів);

3) сприйнятливістю (чутливістю до деталей, суперечностей, невизначеностей);

4) метафоричністю (можливістю створювати фантастичні ідеї за умов збереження, проте, певного визначеного об'єктивного зв'язку з вихідною проблемною ситуацією, вміння у простому бачити складне, а в складному — просте і т.д. [10].

В основу нашого дослідження креативності буде покладено теорію В. Моляко щодо чотирьох факторів креативності, а саме:

1) оригінальність — здатність продукувати ситуації, незвичні відповіді, рішення, нестандартність;

2) семантична гнучкість — здатність виділяти функції об'єкта і пропонувати різноманітні способи використання останнього;

3) образна адаптивна гнучкість як здатність змінювати форму об'єкта таким чином, щоб побачити у ньому нові можливості;

4) семантична стихійна гнучкість — здатність знаходити різноманітні ідеї у відносно обмеженій ситуації [4, с. 45].

Для нашого дослідження також досить важливим є виокремлення креативних якостей особистості, які й становлять структуру цього феномену. Особистісними корелятами високо креативних особистостей є: впевненість у собі, почуття гумору, підвищена увага до власного «Я». Р. Вайсберг, М. Лонг, К. Пател і Дж. Хендерсон вказують на такі якості креативного суб'єкта, як: позитивне ставлення до стану невизначеності та здатність відстоювати свою думку в умовах браку інформації, енергійність, здатність до ризику, прагнення бути помітним у суспільстві [7, с. 93–94], віра у свої сили і віра у власне «Его», емоційна стійкість, наполегливість, працелюбність, автономність особистості, незалежність суджень, оцінок, їхня естетичність тощо [7].

Отже, можна стверджувати, що в результаті теоретичного аналізу існуючих у психологічній літературі наукових уявлень, що характеризують креативність особистості, зроблено певні *висновки*, які будуть враховані в подальшому вивченні креативності. Креативність розглядається нами як здатність суб'єкта до конструктивного, нестандартного мислення і поведінки, а також усвідомлення та прагнення подальшого набуття досвіду, здійснення творчої діяльності; креативність — це творчі можливості людини, які виявляються не тільки в мисленні, але і в спілкуванні, почуттях, емоціях; креативність характеризується творчою активністю особистості. Креативність у вузькому сенсі слова — це дивергентне мислення, базовою особливістю якого є різноспрямованість і варіативність пошуку оригінальних, нестандартних розв'язань будь-якої проблеми чи завданню. Креативність у широкому сенсі слова — це творчі інтелектуальні здібності, у тому числі — здатність привносити в досвід щось нове, оригінальне (Ф.Баррон, О. Кульчицька, В. Моляко, Я. Пономарьов), здатність усвідомлювати проблеми і суперечності, а також формулювати гіпотези щодо відсутніх елементів ситуації (Д. Богоявленська, Б. Кедров, Е. Торренс, М. Ярошевський), здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення (А. Брушлинський, Дж. Гілфорд, О. Матюшкін, М. Холодна). Креативність виявляється у швидкості, гнучкості, оригінальності мислення, багатій уяві, прийнятті високих естетичних цінностей, у можливості деталізувати проблеми та їх оригінально тлумачити.

Більшістю представників усіх підходів до вивчення креативності гнучкість розглядається як невід'ємна складова дивергентного мислення, особистісний корелят, який самоактуалізується індивідом у процесі здійснення творчої поведінки. Також у психологічній літературі наголошується, що ригідність є бар'єром, що заважає реалізації творчого процесу.

Найбільш важливими є такі функції креативності: адаптивна, функції розвитку особистості і самовираження індивіда. Креативність притаманна більшості психічно здорових людей, але в різному ступені її вираження. У загальному вигляді особистісними корелятами креативності є: активна життєва позиція, оптимізм, розвиток естетичних почуттів, прагнення до процесу творчості, відкриттів,

до духовного зростання, до самопізнання, самовираження, працьовитість, толерантність (терпимість до інших людей), критичність, далекоглядність (уміння прогнозувати події, вчинки, дії), почуття гумору, гнучкість, незалежність і самостійність думки, розвинена інтуїція, ерудованість, здатність до аналізу і синтезу, оригінальність, метафоричність мислення, цілеспрямованість, самоконтроль, рефлексивність, енергійність, впевненість у собі.

В основу нашого дослідження покладено чотирифакторну модель креативності особистості В. Моляко, а саме: 1) оригінальність; 2) семантична гнучкість; 3) образна адаптивна гнучкість; 4) семантична стихійна гнучкість. Цю модель ми вважаємо за доцільне доповнити п'ятим фактором, який ми називаємо фактором «креативна рефлексія» (детальніше його зміст буде розкрито в наступних наших публікаціях).

Отже, креативність як властивість особистості має інтегративний, комплексний характер. Вона характеризується процесом і результатом розвитку людиною своєї неповторної індивідуальності в процесі творчості, але не як самоцілі, а як необхідної умови для накопичення та реалізації власного творчого потенціалу в нових, що раніше не існували, культурних, соціальних, матеріальних та інших цінностей. При цьому результатом творчості можуть бути ситуації, засоби, способи діяльності, емоції і почуття людини. Неповторність внутрішнього і зовнішнього світу людини, при цьому, є запорукою її можливості бути креативною особистістю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Богоявленская Д.Б.* О предмете и методе исследования творческих способностей / Д.Б. Богоявленская // Психологический журнал. — 1995. — № 5. — С. 40–53.

2. *Брушлинський А.В.* Психология мышления и проблемы обучения / А.В. Брушлинський — М. : Знание, 1983. — 188 с.

3. *Кедров Б.М.* О творчестве в науке и технике / Б.М. Кедров. — М. : Молодая гвардия, 1987. — 280 с.

4. *Кульчицкая Е.И.* Сирень одарённости в саду творчества : [монография] / Е.И. Кульчицкая, В.А. Моляко. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. — 316 с.

5. *Матюшкин А.М.* Загадки одарённости / А.М. Матюшин. — М. : Школа-Пресс, 1993. — 192 с.

6. *Матюшкин А.М.* Концепция творческой одарённости / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. — 1989. — № 6. — С. 29.

7. *Пател К.* Личностные характеристики, предсказывающие творческий профиль / К. Пател // Общественные науки за рубежом. — 1978. — № 4. — С. 93–94. — (Серия 8 : «Науковедение»).

8. *Пономарёв Я.А.* Исследование творческого потенциала человека // Психологический журнал. — 1991. — № 1. — С. 9–10.

9. *Пономарёв Я.А.* Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарёв. — М. : Педагогика, 1976. — 280 с.

10. *Холодная М.А.* Психологические механизмы интеллектуальной одарённости / М.А. Холодная // Вопросы психологии. — 1993. — № 1. — С. 37–41.

11. *Ярошевський М.Г.* Психология творчества и творчество в психологии / М.Г. Ярошевский // Вопросы психологии. — 1985. — № 6. — С. 19–23.

12. *Guilford J.P.* The nature of human intelligence / J.P. Guilford. — N.Y. : McGraw-Hill, 1967. — 156 p.

БАТЬКІВСЬКА МОДЕЛЬ РОДИНИ В АСПЕКТІ ЇЇ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО МАЙБУТНЄ СІМЕЙНЕ ЖИТТЯ

Іван Крупник, здобувач кафедри практичної психології
Херсонського державного університету
УДК 159.923.2

У статті висвітлено питання впливу родинного середовища на уявлення дітей про сімейне життя. Охарактеризована структура сімейних уявлень та їхнє значення у побудові майбутньої родини.

Ключові слова: батьківська модель родини, образ майбутньої родини, шлюбно — сімейні взаємовідносини.

В статье рассматриваются вопросы влияния родителей на представления детей о семейной жизни. Охарактеризована структура семейных представлений, их значение в построении будущей семьи.

Ключевые слова: родительская модель семьи, образ будущей семьи, брачно-семейные взаимоотношения.

The article examines the influence of parents on children's views on family life. Characterize the structure of family representations, and their importance in building the future of the family.

Key words: parent model of the family, the image of the future of the family, marriage — family relationships.

Виходячи з фундаментальної культурно-історичної теорії Л. Виготського, середовище, в якому розвивається людина, є головним чинником розвитку її особистості. Тому одним із важливіших шляхів вирішення завдання активного формування психіки дитини є саме вивчення впливу сім'ї, оскільки процес становлення особистості починається саме в родині. Соціалізація особистості, починаючись у сім'ї, є первинною, базовою, на якій у подальшому будується вторинна соціалізація. У часовому інтервалі, навіть у порівнянні зі школою, період впливу батьківської сім'ї на особистість є найдовшим і може продовжуватись після закінчення періоду дитинства. Наскільки він активний і цілеспрямований, залежить саме від виховного потенціалу родини, внутрішньосімейних стосунків та психологічної грамотності батьків. Тільки в соціумі з індивіда утворюється людський образ, тобто якщо дитину не виховувати, вона й не буде розвиватися.

Оскільки людина з народження знаходиться в сім'ї, вона першочергово засвоює стилі партнерської взаємодії та сімейного виховання, зразки поведінки, в тому числі гендерної, з однієї конкретної, а саме — батьківської родини. Можна без перебільшень сказати, що в сензитивний період навчання більшості соціальних ролей (дитинство — отроцтво — юність) у людини є тільки один зразок функціонуючої сім'ї — батьківський. Від сімейних цінностей, які були засвоєні у дитинстві, залежить розподіл ролей, питання лідерства та відповідальності, способу життя родини у цілому. Шлюбно-сімейні взаємовідносини батьківської родини, подружні ролі, погляди на виховання дітей успадковуються на свідомому та несвідомому рівнях і проявляються в майбутньому у стосунках чоловік — дружина, батьки — діти. Дитина, спостерігаючи за спілкуванням батьків, поступово засвоює гендерні взаємовідносини, які у свою чергу впливатимуть у майбутньому на вибір моделі родини.

Враховуючи сказане, стає зрозумілим, що науково-психологічне вивчення впливу родини на прийдешнє сімейне життя молодого покоління передбачає вирішення багатьох теоретичних і практичних питань. **Значення моделі сімейної взаємодії, яку сприймає людина протягом дитинства, відіграє значну роль у формуванні сімейних уявлень про свою майбутню сім'ю. У свою чергу уявлення про сім'ю, установки, очікування справляють великий вплив на взаємовідносини майбутнього подружжя.** Більше того, критерій вибору своєї другої половини при позитивному, а в деяких випадках і при негативному уявленні про своїх батьків — схожість на них. Оскільки молода людина підсвідомо боїться незнайомих стилів поведінки

© І. Крупник, 2013

протилежної статі, вона вибирає, на її думку, схожого на батьків шлюбного партнера. Якщо моделі сім'ї у подружжя різняться, то виникнення конфліктних ситуацій майже неминуче. І навпаки — чим ближчі моделі сім'ї, у яких виховуються майбутні чоловік та дружина, тим більше у них шансів створити гармонійний союз. Тобто уявлення подружжя про соціальні ролі у сім'ї повинні бути компліментарні чи хоча б не суперечливі один до одного. У розробленій Д. Удрі теорії моделі «фільтрів», яка пояснює вибір партнера для шлюбу, один із «фільтрів»-іспитів, які повинен пройти обранець, є з'ясовування поглядів на шлюб, виховання дітей, розподіл та розуміння подружніх ролей. Якщо сімейні ідеології не збігаються, майбутня сімейна система буде неефективною в реалізації функцій сім'ї [5, с. 52].

Будь-яка модель будується на зразках. Саме батьки надають зразки взаємовідносин та утворюють моделі, якими керується наступне покоління. Ставши дорослою, особистість може прийняти таку модель або знехтувати. Це стосується безлічі соціальних ролей, у тому числі й таких, які використовуються у подружньому житті. Традиції, шаблони взаємовідносин, норми спілкування та поведінки передаються із покоління в покоління. На думку корифеїв психології, дитина в тій чи іншій мірі співвідносить свої уявлення про сім'ю з батьківською. В працях К. Юнга простежується думка про нерозривний, історичний зв'язок психіки дитини із своєю родиною, в тому числі і про вплив батьків на життєві уявлення дітей. Е. Фромм виказував думку по те, що скоріш за все, за приклад побудови моделі подружніх стосунків особистість обере модель сім'ї, у якій виросла.

Найбільш розгорнутими продовженнями теорії залежності при формуванні дитиною моделі своєї сім'ї від батьківської, можна вважати транзактну психологію Е. Берна та позитивну психологію Н. Пезешкіана [2; 13; 14]. Ці концепції знаходять підтримку в поглядах більшості сучасних науковців. У руслі цих теорій вважається, що у кожної людини під впливом батьків (батьківське програмування) формується життєвий сценарій та життєва концепція. Вона може спиратися при побудові своєї сім'ї повністю на батьківську модель, може частково, не приймаючи якісь компоненти чи навіть замінюючи їх на протилежні. За результатами досліджень російських учених, 43% підлітків обрали за модель своєї майбутньої сім'ї майже ідентичну батьківській, ще 50% — як батьківську, лише трохи покращену з їхньоъ точки зору, і лише 7% бажають не спиратися в побудові своєї сім'ї на досвід родини. Ці дані підтверджуються українськими науковцями. Зокрема, В. Васютинський вважає, що стиль життя передається від покоління до покоління. Він довів, що деякі компоненти індивідуального стилю життя (ставлення до освіти, відповідальність за своє життя, соціальні почуття, соціальна активність) напряму залежать від батьківської сім'ї. І хоча людина при бажанні може змінити спосіб свого існування у соціумі, вона цього не робить [3, с. 81–83]. За М. Мушкевич, більшість людей відтворюють функціонально-рольову структуру батьківської сім'ї, отже, тип батьківської родини є головним фактором у становленні типу поведінки та рівня функціональності молодої сім'ї. Функціональність або дисфункціональність нової родини обумовлена батьківською сімейною структурою [9].

Образ майбутньої сім'ї також поєднує в собі такі важливі аспекти, як кількість дітей (якщо в батьківській родині декілька дітей, то збільшується вірогідність того, що і у власній родині буде націленість на народження більше однієї дитини), погляди на їхнє виховання, питання лідерства та відповідальності за сім'ю, економічні питання (у кого гаманець, розподіл доходів, першочерговість покупок тощо) і не такі визначні, але не менш важливі уявлення стосовно розподілу обов'язків та витрати часу на побут, часу на спілкування з дітьми, форм відпочинку — отже, на сімейні цінності взагалі. Батьки навчають на власному прикладі своїх дітей бути батьками. Моделі батьківства фіксуються в психіці дитини, тому від сімейних моделей материнства, батьківства, засвоєних у дитинстві, залежить, як проходитиме виховання власних нащадків. На думку Д. Віннікота, здатність жінки стати гарною матір'ю залежить від гарних стосунків із своєю матір'ю [4, с.13] Схожої думки дотримується В. Мухіна, яка вважає, що модель ідеальної материнської позиції є метою люблячої та розумної матері, котру вона в більшості переймає від своєї матері [8]. Материнство та батьківство взагалі тісно пов'язане з образом майбутньої сім'ї. Зрозуміло, що остаточно відчуття себе як матері чи батька формується (або ні) безпосередньо при виконанні функцій батьків, але виникнення цих почуттів, їх прояви залежать від установок, моделей взаємовідносин, сценаріїв саме батьківської сім'ї. Так, наприклад, згідно з результатами дослідження О. Ігнатової, фактор родини — її склад, стилі виховання — є визначальним для формування готовності до майбутнього батьківства. О. Родіонов довів, що уявлення про батьківство формується в першу чергу в результаті вікарного навчання і вміщують у собі весь комплекс взаємовідносин у родині. Сім'я навчає типам емоційного реагування на події, на поведінку інших людей. Позитивний досвід емоційних стосунків з батьками допоможе дитині налагодити дружні відносини з однолітками, відчути та виразити перші прояви симпатії до іншої статі, що посприяє у майбутньому відчути і проявити почуття любові до своєї другої половини.

З вищесказаного стає зрозумілим, що на прийдешнє сімейне життя визначальний вплив має батьківська родина, оскільки здатність до щасливого сімейного життя, батьківства не утворюється сама по собі. Вона закладається саме в дитинстві, в сімейному середовищі, в процесі постійного спостереження та взаємодії з батьками. «Образ» майбутнього обранця, виховні установки, становлення молодої людини як сім'янина залежить від виховного впливу родини. **Метою** цієї роботи є висвітлення впливу **моделі поведінки у родині (подружньої та батьківської) на формування у дитини уявлень про побудову та взаємовідносини у своїй майбутній сім'ї**.

Фундамент вивчення проблеми соціальних уявлень, до яких, безумовно, відносяться також і уявлення про майбутню сім'ю, заклали французькі соціальні психологи С. Московічі, Ж. Абрік, Д. Жоделе. Соціальні уявлення, на думку С. Московічі, формуються в результаті впливу, навіювання соціуму на особистість. Вони дозволяють людині спрогнозувати результати своїх вчинків. Вітчизняні психологи дотримуються схожих поглядів. Так, С. Рубінштейн розглядав уявлення як образи, які виникають у свідомості і мають надважливе значення для свідомого психічного життя, оскільки вони, базуючись на особистому досвіді, надають людині змогу планувати своє майбутнє [12]. Таким чином, соціальні уявлення виконують функції адаптації до ситуацій, орієнтації поведінки. Уявлення особистості про своє майбутнє взагалі та сімейні уявлення зокрема вивчали: К. Абульханова-Славська, Г. Андреєва, Т. Андреєва, Т. Демидова, Л. Івлева А. Донцов, Е. Ейдемілер, Т. Ємельянова, А. Кацеро, О. Кізь, С. Ковалев, А. Колесова, Є. Маценова, Н. Москвічева, М. Мушкевич, Т. Пухова, О. Рижкова, Ю. Сидорик, С. Терьохина, Н. Федотова, А. Чернов, В. Юстицький, Т. Юферова та інші.

Розроблена К. Абульхановою-Славською концепція життєвої стратегії містить компонент уявлення про майбутнє життя у вигляді життєвої перспективи та життєвих планів. Вже в підлітковому віці в життєвих планах особистості є варіанти першочерговості розвитку: збудувати сім'ю як фактор психологічної стабільності та захисту або, зберігши особисту свободу, розвивати інші перспективи (професійна кар'єра, самовдосконалення тощо). Життєва перспектива особистості найбільш суттєво характеризує її як майбутню сімейну людину, оскільки складається із сукупності уявлень про найбільш вірогідний з точки зору особистості сценарій розвитку подій її сімейного життя. Інакше кажучи, це життєві плани та цілі, які особистість збирається реалізувати у майбутній родині. Процес становлення життєвої перспективи в багатьох аспектах залежить від сімейних стосунків у батьківській родині. Е. Ейдемілер та В. В. Юстицький вважають, що образ родини залежить від сукупності уявлень про сценарну поведінку кожного члена сім'ї. На їхню думку, сімейні уявлення — досить стійкі утворення, вони впливають на сприймання сімейних ситуацій та забезпечують типове реагування, оскільки уявлення про більшість ситуацій у вигляді типових сценаріїв сформоване у людини ще до того, як вона з ними зіштовхнеться. А. Чернов уявлення про сім'ю пропонує представити у вигляді мисленнєвих моделей [13]. Це означає, що особистість перед початком взаємодії у сім'ї прогнозує, як будуть розвиватися події, як прореагують інші члени родини на його дії. Ми вважаємо, що такі ж моделі особистість залучатиме для прогнозування взаємодії у майбутній сім'ї. Схожу думку висловлює В. Менделевич [7]. Учений вважає, що в процесі сімейного виховання формуються шаблони прогнозування, враховуючи які людина будує свою поведінку та взаємовідносини. Уявлення майбутньої сім'ї має трикомпонентну структуру, до якої входить: когнітивний компонент (наявність та рівень знань про сімейне життя), емоційний (позитивне чи негативне сприймання сімейного життя) та поведінковий (моделі взаємодії). Від рівня сформованості цих трьох структур залежить психологічна готовність до створення сім'ї. Для більш точної характеристики слід додати ще ціннісний компонент (наскільки для людини значима родина) та мотиваційний (рівень намагання створити родину). Л. Москвічева виділяє чотири групи уявлень, характерних серед молодих осіб, які не мають ще досвіду у подружньому житті. Саме ці уявлення є шаблонами, які будуть використовуватись при створенні сім'ї. Це такі групи:

— «тепле коло спілкування, домашній затишок», мається на увазі, що в сім'ї головне кохання, взаєморозуміння;

— «притулок, сховище, фортеця», схованка від складнощів зовнішнього світу;

— «стабільний організм, дерево, мурашник», сім'я — це перш за все взаємна допомога та підтримка родичів у цілісному процесі функціонування сім'ї;

— уявлення про майбутню сім'ю як про «взаємну відповідальність», де кожен член родини несе відповідальність один за одного, за розвиток стосунків [11].

Вважаючи, що сімейні уявлення значною мірою формуються в родинному середовищі, зрозуміло, що існує залежність між ними та стилем життя в батьківській сім'ї, стосунків подружжя між собою та бать-

ків з дітьми. Результати досліджень Є. Маценової, С. Терьохиної свідчать про існування прямого зв'язку між уявленнями молодих людей про свою майбутню сім'ю та їхнє уявленнями про сім'ї батьків та прабатьків. Встановлено що сім'я старшого покоління є пріоритетною при становленні уявлень про свою майбутню сім'ю. Більшість уявляє свою сім'ю схожою на батьківську. Серед старшокласників та студентів були виділені такі типові уявлення про сім'ю: традиційна родина, дитячоцентрична, подружня, соціоцентрична та сім'ї, члени яких періодично зустрічаються [6]. З точки зору П. Самсонової, уявлення про майбутню сім'ю формуються за допомогою двох механізмів: трансляції та компенсації. Трансляція — уявлення своєї сім'ї як копії батьківської. Компенсація — внесення необхідних на їхню думку змін, додавання відсутніх сторін сімейного життя для побудови більш благополучної сім'ї. Який буде рівень якості спілкування, ступінь негативних чи позитивних прогнозів розвитку сім'ї, чи будуть відносини засновані на почутті любові, наскільки позитивним є образ майбутньої половини, які стилі вирішення конфліктів у майбутній сім'ї превалюватимуть — все це залежить від рівня функціональності батьківської сім'ї. Як було зазначено вище, людина намагається обрати свою другу половину зі схожими уявленнями на шлюбно-сімейні взаємовідносини. Отже, особа з благополучної сім'ї прагнутиме взяти шлюб із вихідцем з близької за рівнем функціональності родини. Це означає, що в сім'ях, створених особами, які вийшли з неблагополучних сімей, існують передумови до внутрішньосімейних конфліктів та розпаду родини. Таким чином, саме уявлення людини про майбутню сім'ю будуть генеральною схемою, планом будівництва своєї родини.

Образ майбутньої сім'ї можна зобразити у вигляді сукупності уявлень особистості про свою майбутню сім'ю, свого обранця, дітей, характеристиках взаємовідносин з ними, стилях сімейного виховання.

Уявлення про майбутню сім'ю у свою чергу формують у особистості, що розвивається, подружні, репродуктивні та батьківські установки (мається на увазі кількість дітей та особливості взаємодії з ними), сценарії поведінки у сім'ї. Зокрема, якщо чоловік та жінка були єдиними дітьми у своїх батьківських родинах, в їхній спільній сім'ї скоріш за все буде теж одна дитина. Уявлення про майбутню сім'ю українські науковці відносять до когнітивного компоненту феномену «батьківства». Цей компонент включає в себе найважливіші уявлення про себе і про другу половину як про майбутніх батьків. Уявлення про майбутнє сімейне життя залежно від ступеня їх зрілості можуть свідчити про психологічну готовність до шлюбу. Міцність майбутнього шлюбу та сумісність подружжя, успішність батьківства залежать від благополуччя батьківської сім'ї та моделей батьківської та подружньої поведінки. Проблеми, які були у дитини в батьківській сім'ї, частіше переносяться на їхні взаємовідносини у систему чоловік — дружина, батьки — діти у своїй сім'ї. Нестабільність у сімейних взаємозв'язках, конфліктні ситуації, шлюбні кризи беруть свій початок ще до сімейного життя, оскільки кожна особистість має, за висловом С. Некрасова, І. Возилкіна «очікування», і чим більше шлюб не збігається з очікуваннями, тим скоріше та гостріше це проявлятиметься [10]. З точки зору цих науковців, кризи зароджуються в першу чергу в розбіжностях поглядів на планування життя. Від комплементарності сімейних уявлень у майбутніх чоловіка та жінки залежить можлива успішність або, навпаки, вже прогнозована дисфункціональність нової сім'ї. Більшість подружніх конфліктів є результатом помилкових уявлень про сімейні ролі чоловіка та жінки. Розвиток шлюбно-сімейних відносин відбувається при формуванні психологічно грамотних, реалістичних уявлень про співвідношення кохання та шлюбу. В подальшому задоволеність шлюбом залежить від того, наскільки збігається образ ідеального обранця і реального.

На жаль, дослідження Т. Андреєвої, В. Зацепіна вказують на те, що уявлення про образ майбутньої другої половини у сучасного молодого покоління не є адекватними, бажані позитивні якості потенційного партнера надмірно завищені, яскраво виражені споживацькі тенденції. За результатами досліджень Т. Гурко, В. Меньшутіна, продовження цих тенденцій спостерігається і в реальних молодих родинах. У молодят має місце переоцінка та ідеалізація партнера, що веде до завищених вимог і з часом може призвести до внутрішньосімейних конфліктів. За даними американських дослідників, зростають вимоги стосовно шлюбу та підвищується загальний рівень уявлень про благополучний сімейний союз, що може нести і позитивні наслідки, якщо ідеальні сподівання не будуть осередком сімейних конфліктів [1].

Отже, ми можемо зробити **висновки**:

— сім'я є головним чинником соціалізації на всіх етапах становлення особистості;

— модель сім'ї є багатокомпонентною структурою, яка складається з особистісних та економічних взаємовідносин між членами родини;

— переважно модель батьківської сім'ї є для дитини взірцем при створенні своєї родини;

— моделі поведінки у родині, подружні та батьківські формують у дитини уявлення про побудову та взаємовідносини у своїй майбутній сім'ї;

— уявлення людини про майбутню сім'ю будуть генеральною схемою, планом будівництва своєї родини.

Підсумовуючи важливість уявлень на майбутнє сімейне життя, стає зрозумілим, що від них залежать всі сторони подружньо-батьківських відносин. Вони впливають на вибір шлюбного партнера, тип майбутньої родини, на стиль виховання дітей, на репродуктивні установки, стабільність та успішність подружніх взаємовідносин. Виходячи з цих тверджень, дослідження сімейних уявлень молодого покоління, особливо проблемних категорій дітей з дисфункціональних родин (наприклад, дистантних, неповних, з алкогольною залежністю членів сім'ї) є важливим кроком для профілактики розлучень та побудови гармонійної родини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Андреева Т.В.* Семейная психология: учеб. пособие / Т. В. Андреева. — СПб : Речь, 2004. — 244 с.

2. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Эрик Берн : [пер. с англ.]. — СПб: Лениздат, 1992. — 400 с.

3. *Васютинський В.О.* Психологічні ознаки спадкування стилю життя в групах із різним матеріальним статусом / В.О. Васютинський: матеріали третьої міжнародної науково-практичної конференції [«Актуальні проблеми практичної психології»], (Херсон, 26–27 квітня 2012). — Херсон, 2012. — С. 81–83.

4. *Винникот Д.* Семья и развитие личности. Мать дитя / Д. Винникот. — Екатеринбург : Литург, 2004. — 400 с.

5. *Карабанова О.А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : [учебное пособие] / О.А. Карабанова. — М. : Гардарики, 2005. — 320 с.

6. *Маценова Е.Б.* Представления о семье в разных группах старшеклассников и студентов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : М., 2001. — 241 с.

7. *Менделевич В.Д.* Клиническая и медицинская психология: [учебное пособие] / В.Д. Менделевич. — М. : МЕДпресс-информ, 2005. — 432 с.

8. *Мухина В.С.* Возрастная психология. Феноменология развития: [учебник для студ. высш. учеб. заведений] / В.С. Мухина. — М. : Издательский центр «Академия», 2006. — 608 с.

9. *Мушкевич М.І.* Психологічні особливості впливу батьківської сім'ї на молоде подружжя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М.І. Мушкевич. — Рівне, 2002. — 21 с.

10. *Некрасов С.Н.* Жизненные сценарии женщин и сексуальность / С.Н. Некрасов, И.В. Возилкин. — Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1991. — 168 с.

11. Психология подростка: [учебник] / под ред. А.А. Реана — СПб. : Прайм — ЕВРО — ЗНАК, 2003. — 480 с.

12. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб : Питер, 2000 — 712 с.

13. *Эйдемиллер Э.Г.* Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий. — 4-е изд. — СПб : Питер, 2008. — 672 с.

14. *Юнг К.Г.* Тэвистокские лекции. Аналитическая психология: ее теория и практика / К. Г. Юнг / составл., предисл. и пер. с англ. В. Менжулина. — К. : Синто, 1995. — 236 с.

ЕКОЛОГІЧНА СВІДОМІСТЬ ТА САМОСВІДОМІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Алла Литвинчук, аспірантка кафедри історії, політології
та психології Житомирського національного агроекологічного університету
УДК 159.923.2

Здійснено аналіз теоретико-методологічних підходів до вивчення свідомості особистості, зокрема її екологічної свідомості та самосвідомості. Окреслено дефініцію «екологічна самосвідомість», перспективи подальшого дослідження феномену.

Ключові слова: свідомість, екологічна свідомість, екологічна самосвідомість, природа, Світ.

Осуществлён анализ теоретико-методологических подходов к изучению сознания личности, в частности экологического сознания и самосознания. Очерчена дефиниция «экологическое самосознание», перспективы дальнейшего исследования феномена.

Ключевые слова: сознание, экологическое сознание, экологическое самосознание, природа, сознание, Мир.

The analysis of the theoretical and methodological approaches to the study of consciousness of the individual, in particular, environmental consciousness and self-awareness. Delineated definition of «environmental consciousness», the prospects for the further study of the phenomenon.

Key words: consciousness, the World, environmental awareness, environmental consciousness, nature.

Сучасна екологічна криза зумовила необхідність екологізації суспільної свідомості. В останні десятиріччя спостерігається масове розповсюдження та зростання значущості соціально-екологічної проблематики екологічної свідомості суб'єктів. Також формується екологічна самосвідомість, для якої характерний інтегральний спосіб відображення Світу та комплексний характер регулювання відносин у системі «Я-природа». І якщо в царині екологічної психології активно досліджувалось явище екологічної свідомості, її структура та функції, то проблема екологічної самосвідомості не вивчалась.

Проте усвідомлення особливостей функціонування систем «людина-природа», «людина-людина» як структурних, активних елементів навколишнього середовища, усвідомлення особистістю свого місця у Світі є невід'ємним елементом самосвідомості суб'єкта.

У зв'язку з цим ми поставили за **мету** зробити критичний аналіз теоретичних досліджень свідомості та самосвідомості особистості, зокрема її екологічної свідомості задля виокремлення феномену екологічної самосвідомості як предмету наукового дослідження.

Передбачається, що екологічна свідомість — складне, багатогранне, системне явище, яке є нерозривним зі самосвідомістю особистості. У феномені «екологічна свідомість» виокремлюються конструкти, що становлять основу екологічної самосвідомості. Екологічна самосвідомість — одна із форм світоглядного самоусвідомлення особистості.

Однією з форм свідомості людини є екологічна свідомість, що в останні десятиліття активно досліджується. (С. Дєрято, А. Льовочкіна, Г. Пустовіт, Н. Пустовіт, О. Плахотнік, В. Скребець, В. Ясвін та ін.) На розвиток особистісної свідомості впливає розвиток суспільної свідомості, зокрема ідеї, погляди, теорії. Останні впливають і на розвиток та становлення екологічної свідомості.

В. Скребець визначає, що «екологічна свідомість — це вищий рівень психічного відображення природного та штучного середовища, свого внутрішнього світу, рефлексія відносно ролі та місця людини в біологічному, фізичному та хімічному світі, а також саморегуляція цього відображення» [15, с. 209].

© А. Литвинчук, 2013

За антропоцентричним підходом екологічна свідомість — це знання й розуміння людиною своїх можливостей впливу на природу, визначення цілей такого впливу, оцінку варіантів передбачуваної поведінки в екосередовищі, врахування наслідків поведінки і *пізнання самого себе як однієї з підсистем екосистеми* [10, с. 97].

Також екологічну свідомість розглядають як відображення свідомості процесів взаємодії між людиною як організмом та людиною як особистістю, з однієї сторони, і суспільством та навколишнім світом — з іншої, в тих аспектах біологічного та соціального життя, що обумовлені природними факторами [14, с. 85]. Під екологічною свідомістю розуміють єдність розуміння навколишнього середовища і місця, функцій людини в ній [8, с. 144]. К. Романова означає екологічну свідомість як систему етичних, когнітивних, естетичних, прагматичних *стосунків людини з природою та з самим собою*.

В. Медвєдєв та А. Алдашева поділяють численні аспекти екологічної свідомості на дві групи, що складають єдине ціле:

— усвідомлення матеріального світу, відношення між його системами;

— визначення місця й функцій людини в цих зв'язках матеріального світу.

Дослідження проблеми свідомості є нерозривним з вивченням психологічних особливостей самосвідомості. Так, В. Зінченко в пошуках визначення поняття «свідомість» звертається до парадигми «свідомість у світі свідомості» та змінює її на «Самосвідомість у світі свідомості». Він зазначає, що епіцентром свідомості та самосвідомості є усвідомлення власного Я [10, с. 104].

Проблема самосвідомості особистості ґрунтовно розглянута у працях вітчизняних (Б. Ананьєв (1948), Л. Божович (1968), Л. Виготський (1982), І. Кон (1999), О. Леонтьєв (2006), В. Мерлін (1973), С. Рубінштейн (1973), В. Столін (1983)) та зарубіжних (А. Бандура (1978), Р. Бернс (1977), А. Маслоу (1982), К. Хорні (1950)) вчених. Нині цей феномен та його аспекти досліджуються багатьма психологічними школами, що так чи інакше пов'язані з психологією особистості, психологією розвитку. Це породжує неоднорідність поглядів щодо походження та генезису явища самосвідомості.

У філософії самосвідомість визначається як смислова єдність світу, внутрішнього та зовнішнього, воно об'єднується розумінням, яке складається незалежно від повноти знань про оточуючу дійсність та самого себе [6].

Найбільш загально окреслює самосвідомість М. Гарнцев: «самосвідомість особистості, виступаючи її динамічним ставленням до її власного світу, містить у собі як одним із найважливіших компонентів (самосвідомості... уточнення наше. — А.Л.) сприйняття і усвідомлення людиною простору і часу як взаємообумовлених реальностей і категорій, що виступають вагомим фактором світоглядного самоусвідомлення особистості» [6, с. 154].

М. Каган, розглядаючи самосвідомість з позиції кібернетики, стверджує, що для урегулювання знань про систему (оточуючу дійсність) необхідні два джерела інформації: зовнішнє та внутрішнє. Зовнішнє забезпечує знаннями про те, що знаходиться поза системою, а внутрішнє — інформацією про саму систему. Цими джерелами і виступає «свідомість» та «самосвідомість» [11]. Таке визначення, хоч і з великими умовностями, все ж перегукується з припущенням про те, що самосвідомість виникає та розвивається одночасно зі свідомістю (П. Чамата).

На межі філософського та психологічного розуміння самосвідомості знаходиться підхід В. Баліна про структуру *індивідуальної свідомості*. В цьому феномені він виділяє два компоненти — «почуття Я» і «світосвідомість», які є рівнозначними. Самосвідомість, на його думку, — це більш складна форма індивідуальної свідомості. Вона є замінником «відчуття Я», самості, відчуття самобуття, факту усвідомлення свого існування. Очевидно, завдяки виокремленню «Я» і «не Я» було однією з умов породження антропоцентризму і анімістичного погляду на світ. Відчуття самобуття поділяє світ на дві частини «Я» і «не Я», дозволяє бачити навколишнє середовище не залежно від факта свого існування, створює критерії для ієрархізації предметів і явищ, задає його мірність та масштаб. Відчуття «Я», на думку В. Баліна, дозволяє відділити себе від навколишнього середовища і протиставити середовище собі. Наявність «відчуття Я» означає, що суб'єкт відділив свої реакції від себе та зміг спостерігати за собою «збоку» [2, с. 125].

С. Рубінштейн визначав самосвідомість як «Я», яке як суб'єкт свідомо привласнює собі все, що він робить, відносить до себе всі справи, до яких причетний, і свідомо бере на себе за них відповідальність як їх автор і творець» [14, с. 102].

Досить глибоко розглянуто питання усвідомлення себе, своєї самості у працях І. Кона: чітко структуровані та синтезовані філософські, соціально-психологічні, історико-культурні аспекти самосвідомості особистості та проаналізовані експериментальні дані [12].

Самосвідомість розглядали [5] не як першопричинну даність, що притаманна людині, а як продукт розвитку; при цьому самосвідомість не має своєї, окремої від особистості лінії розвитку, але включається як сторона в процес її розвитку. В ході генезису, у міру того як людина набуває життєвого досвіду, перед нею не тільки відкриваються всі сторони буття, але й відбувається більш чи менш глибше переосмислення життя. С. Рубінштейн писав: «процес переосмислення життя *проходить через все буття людини*, утворює найсокровенніший і основний зміст її сутності, визначає мотиви її дій і внутрішній зміст тих задач, що вона вирішує в житті» [14].

В. Мерлін виділяє чотири *компоненти* самосвідомості особистості (синонімом тут виступає термін «образ «Я»):

— усвідомлення відмінності себе від решти світу;
— усвідомлення «Я» як активного початку діяльності суб'єкта;
— усвідомлення своїх психічних властивостей, емоціональних самооцінок;
— соціально-моральна самооцінка, самоповага, що формується на основі накопиченого досвіду спілкування та діяльності [13, с. 209].

Також, розглядаючи структуру свідомості, використовують поняття «Ситуативне Я» і «Особистісне Я». «Ситуативне Я» позначає конкретні форми усвідомлення себе в теперішньому часі, тобто неопосередковані процеси діяльності самосвідомості. «Особистісне Я» — це стійка структурна схема самоставлення, ядро синтезу «Ситуативних Я». В кожному акті самосвідомості одночасно виражаються елементи самосвідомості та самопереживання. Оскільки самовідображаються всі процеси свідомості, то людина може не тільки усвідомлювати, оцінювати та регулювати власну психічну діяльність, але й усвідомлювати себе усвідомлюючим, самооцінюючим [3].

Деякі вчені [5] разом з Л. Столяренком у структурі самосвідомості виділяють: 1) «Я як діючий суб'єкт»: усвідомлення близьких та далеких цілей, мотивів свого «Я»; 2) «Реальне Я» та «Ідеальне Я»: усвідомлення своїх реальних та бажаних якостей; 3) «Я як об'єкт, за яким спостерігаю»: пізнавальні когнітивні уявлення про себе; 4) емоційне, чуттєве уявлення про себе.

В. Столін, узагальнивши дослідження основних підходів, пропонує такі основні точки зору на ґенезу та генезис самосвідомості [16]:

— найпростіша *самосвідомість* у розвитку дитини *передує свідомості*, тобто зрозумілому та чіткому уявленню про предмети. Самосвідомість у найпростішій її формі складається з неясного відчуття власного існування (за В. Бєхтєрєвим);
— *самосвідомість* дитини — *етап у розвитку свідомості*, підготовлений розвитком мовлення і довільних рухів, зростанням самостійності, а також змінами у стосунках з оточуючими, що пов'язані з цими процесами (за Л. Виготським, С. Рубінштейном);
— *самосвідомість* виникає й розвивається *разом зі свідомістю* (за П. Чамата);
— зародження самосвідомості пов'язане вже з внутрішньоутробним розвитком (В. Столін зазначає спірність такого погляду, адже більшість дослідників наголошують на важливості й необхідності міжперсональних стосунків для розвитку самосвідомості);
— поява самосвідомості пов'язана у дитини з появою у неї можливості стати на місце іншого, засвоїти різноманітні перспективи в сприйманні і оцінці власних властивостей (за Ч. Кулі та Дж. Мідом);
— деякі вчені вважали розвиток самосвідомості головним новоутворенням підліткового та юнацького віку (за І. Коном)

І. Кон виділяв поняття «автономізація самості» і пов'язував з ним стабілізацію і диференціацію образів «Я», що готують подальші зрушення в змісті і структурі *самосвідомості*, які припадають, в основному, на підлітковий та юнацький вік і ґрунтуються не на змінах характеру чи ієрархії окремих самооцінок, а на постановці нових, більш загальних і чіткіше сформульованих питань про себе та свої можливості [13, с. 211].

Також самосвідомість варто розглянути з позиції Я-концепції Р. Бернса. Установки «на себе», що конкретизують Я-концепцію можна співвіднести з самосвідомістю, як поняттям про себе самого [3]:

— образ Я («Я реальне», «Я ідеальне») — уявлення індивіда про самого себе;
— самооцінка — афективна оцінка цього уявлення, яка може бути різної інтенсивності, оскільки конкретні риси образу Я можуть викликати сильніші чи слабші емоції, що пов'язані з їх прийняттям чи осудженням;
— потенційна поведінкова реакція на конкретні дії, які можуть бути викликані образом Я і самооцінкою.

Деякі вчені дотримуються твердження про подвійність людського Я:

— Я як суб'єкт, що усвідомлює та регулює свої дії;
— Я як об'єкт, що здійснює ці дії.

Перше Я — це суб'єкт своїх дій, свого пізнання, своїх емоції, друге Я — складається з фізичного, духовного, соціального потенціалу людини [2, с. 132]

Ю. Гіппенрейтер визначає самосвідомість як образ себе і ставлення до себе, що також складається з двох компонентів. Із них виводяться основні *функції самосвідомості* — пізнання себе, удосконалення себе, пошук сенсу життя. При цьому з усією впевненістю стверджується, що пошук сенсу життя є однією з найважливіших функцій самосвідомості [7, с. 206].

Проаналізувавши вище названі сутності підходів, можна стверджувати, що погляди про виникнення та розвиток самосвідомості зводяться до таких міркувань:

— самосвідомість, як першооснова свідомості, початковий елемент;
— самосвідомість — частина свідомості;
— самосвідомість — одночасне утворення, яке розвивається незалежно від свідомості;
— самосвідомість — явище, що з'являється на перших етапах раннього онтогенезу;
— самосвідомість — можливість осягнути почуття іншого та перенести стан іншого на себе;
— самосвідомість — новоутворення підліткового та юнацького віку (розвиток самосвідомості на більш пізніх етапах людського життя та обумовленість цього відносинами з навколишнім світом (система «Я — природа»), емпатійності як чинника самосвідомості.)

Узагальнивши дефініції самосвідомості, виокремлюються спільні твердження для всіх визначень:

— самосвідомість визначається, в першу чергу, як процес, за допомогою якого людина пізнає себе;
— самосвідомість являє собою складну структуру з багатьма компонентами;
— самосвідомість формується в процесі і на основі досвіду особистості, інтегруючи образи себе та свого досвіду в єдине ціле. На основі цих уявлень відбувається усвідомлення власного «Я» як унікального, відмінного від інших суб'єкта, а також оцінювання власної поведінки.

Інтегрувавши всі підходи, можна означити **самосвідомість** як одночасно і явище, що має складну багатокомпонентну структуру, і процес самопізнання себе, як частини Світу, інтеграція отриманого образу у картину буття, усвідомлення власної винятковості, унікальності та єдності з навколишнім середовищем.

Отже, хоча власне екологічна самосвідомість поки ще не розглядається вченими, проте аналіз змістовного наповнення дефініцій «екологічна свідомість» дає можливість виокремити деякі конструкти, що можна віднести до поняття «екологічна самосвідомість»: вищий рівень психічного відображення <...> свого внутрішнього світу [5]; пізнання самого себе як однієї з підсистем екосистеми [10]; взаємодії між людиною як організмом та людиною як особистістю [14]; відносин людини з природою та з самим собою [9].

Зважаючи на сказане вище, можна вважати, **що екологічна самосвідомість** — це усвідомлення себе одночасно і частиною екосистеми, і унікальною особистістю; взаємодія на основі цього з навколишнім середовищем та з самим собою. **Екологічна самосвідомість** — інтегральне відображення особистістю Світу, свого місця в ньому та смислова єдність з ним як одного з унікальних та самодостатніх елементів біопсихосоціодуховної системи (екосистеми).

Проаналізувавши праці вчених, можна дійти висновку, що задля успішного вирішення проблеми екологічних криз потрібно, перш за все, розвинути екологічне мислення, екологічну свідомість, екологічну самосвідомість, екологічну культуру.

Висновки. За результатами теоретичного аналізу можна дійти таких висновків:

Проблема екологічної свідомості та самосвідомості особистості — складна, багатогранна та неоднозначна, що обумовлює велику кількість різноманітних поглядів на неї.

Самосвідомість особистості — це здатність її до інтегрального відображення світу та смислової ідентифікації з ним. Розвиток і трансформування свідомості та самосвідомості особистості поступово відбувається впродовж усього її життя під впливом особистісних внутрішніх та незалежних від людини зовнішніх факторів.

Вивчення екологічної свідомості та самосвідомості особистості в юнацькому та дорослому віці має важливе наукове значення. Саме у цьому віці людина здатна активно перетворювати навколишнє середовище, яке у свою чергу теж здійснює вплив на людину. Тому від рівня розвитку свідомості та самосвідомості особистості залежить, наскільки взаємодія з навколишнім світом буде підпорядковуватись законам моралі та духовності.

Екологічна самосвідомість особистості — це усвідомлення себе одночасно і частиною екосистеми, і унікальною особистістю; взаємодія на основі цього з навколишнім середовищем та з самим собою.

Проведений аналіз, звичайно, лише частково торкається проблеми екологічної самосвідомості. Тому перспектива подальших досліджень вбачається в теоретичному та емпіричному дослідженні явища; створенні психологічної моделі динаміки екологічної самосвідомості в юнацькому та дорослому віці; в розробці та застосуванні психолого-корекційної програми для підвищення рівня екологічної самосвідомості в юнацькому та дорослому віці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев — М.: Наука, 1977. — 380 с.
2. *Балин В.Д.* О структуре индивидуального сознания / В.Д. Балин // Психологические проблемы самореализации личности — СПб, 1997. — С. 121–246.
3. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; пер. с англ. М.И. Бобневой — М.: Прогресс, 1986. — 420 с.
4. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
5. *Выготский Л.С.* Проблемы развития психики : в 6 т. / Л.С. Выготский. — М.: Педагогика, 1983 — Т. 3. — 368 с.
6. *Гарнцев М.А.* Проблема самосознания в западноевропейской философии (от Аристотеля до Декарта) / М.А. Гарнцев — М.: Издательство МГУ, 1987. — 216 с .
7. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию. Курс лекций. / Ю.Б. Гиппенрейтер — М.: Издательство МГУ, 1988. — 301 с.
8. *Дерябо С.Д.* Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 470 с.
9. *Зинченко В.П.* Человек развивающийся / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. М.: Тривола, 1994. — 304 с.
10. *Каган М.С.* Философская теория ценности / М.С. Каган — СПб: ТОО ТК Петрополис, 1997. — 257 с.
11. *Кон И.С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание / И.С. Кон — М.: Политиздат, 1984. — 335 с.
12. *Кон И.С.* Психология ранней юности: Книга для учителя / И.С. Кон — М.: Просвещение, 1989. — 225 с.
13. *Мерлин В.С.* Собрание сочинений : в 4 т. / В.С. Мерлин. — Пермь: ПСИ, 2006 — Т. 4. — 585 с.
14. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологи : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн — СПб: Питер, 2002 — Т. 1. — 688 с.
15. *Скребец В.А.* Экологическая психология / В.А. Скребец — К.: МАУП, 1998. — 325 с.
16. *Столин В.В.* Самосознание личности / В.В. Столин — М.: Издательство Московского университета, 1983. — 284 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТА ВЗАЄМОВПЛИВУ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ ТА ЇХНЬОГО СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ

Ганна Меднікова, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології Харківського
національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
УДК 159.923.2

У статті наведено результати емпіричного дослідження особливостей особистісної саморегуляції студентів з різною структурою ставлення до себе. Описані зміни, які відбуваються у проявах процесів саморегуляції довільної активності й захисних механізмів у студентів з подібною структурою ставлення до себе на різних етапах підготовки. Проаналізовано зміни, які при цьому відбуваються у самій структурі ставлення до себе, що свідчить про динамічний характер взаємозв'язку досліджуваних феноменів.

Ключові слова: структура ставлення до себе, саморегуляція довільної активності, захисні механізми, студенти.

В статье приведены результаты эмпирического исследования особенностей личностной саморегуляции студентов с различной структурой самоотношения. Описаны изменения, которые происходят в проявлениях процессов саморегуляции произвольной активности и защитных механизмов у студентов со сходной структурой самоотношения на разных этапах подготовки. Проанализированы изменения, которые при этом происходят в самой структуре самоотношения, что свидетельствует о динамическом характере взаимосвязи исследуемых феноменов.

Ключевые слова: структура самоотношения, саморегуляция произвольной активности, защитные механизмы, студенты.

The article presents the results of the empirical research of the personal self-regulation of the students with different self-attitude structure. The changes which occur in the self-regulation processes display of voluntary and defense activity of the students with the similar self-attitude structure at different training levels have been described. The changes which occur meanwhile in the self-attitude structure itself have been analyzed that gives the evidence to the dynamic character of the researched phenomena co-relation.

Key words: self-attitude structure, voluntary activity self-regulation, defense activity, students.

На сучасному етапі розвитку суспільства, що характеризується глобальними соціальними й економічними перетвореннями, ефективність діяльності та поведінки людини багато в чому обумовлена її здатністю до саморегуляції власної активності.

Саморегуляція розглядається не тільки як інтегральна характеристика індивідуальності, свідомий, цілеспрямований процес самовпливу, залежний від особистісних особливостей людини, але й як компонент самосвідомості особистості поряд із самопізнанням та емоційно-ціннісним ставленням до себе. Звідси останнім часом інтерес науковців привертають питання взаємозв'язку саморегуляції та інших складових самосвідомості, у тому числі, ставлення до себе [2]. Разом з тим науковці зазначають, що певне ставлення до себе захищається особистістю як за рахунок власної будови, так і з залученням механізмів психологічного захисту [1; 3]. Роль же захисних механізмів у саморегуляції вбачається у контролі взаємодії людини з реальністю, її емоційного та когнітивного сприйняття, оцінки та ставлень, у тому числі і ставлення до себе [2]. Таким чином, постає необхідність у дослідженнях особливостей взаємозв'язку ставлення до себе, довільної саморегуляції та захисних механізмів особистості, урахування яких може підвищити ефективність психологічних програм, спрямованих на оптимізацію особистісного розвитку представників різних вікових груп, у тому числі й студентів.

© Г. Меднікова, 2013

Мета цієї статті полягає у визначенні специфіки взаємозв'язку ставлення до себе, довільної саморегуляції та захисних механізмів особистості у студентів на різних етапах підготовки.

Дослідження проводилося з використанням опитувальників «Методика дослідження ставлення до себе» С. Пантилеєва, «Стиль саморегуляції поведінки — ССП-98» В. Моросанової, «Індекс життєвого стилю» Р. Плутчика в адаптації Л. Гребеннікова. У дослідженні брали участь 504 студенти I (126 чоловік), III (240 чоловік) та V (138 чоловік) курсів ХНПУ імені Г.С. Сковороди, Української інженерно-педагогічної академії, ХРІДУ НАДУ при Президентові України, Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого».

Результати, отримані по групах студентів I, III та V курсів за допомогою опитувальника С. Пантилеєва, були піддані кластеризації методом к-середніх (з попереднім проведенням кластеризації за допомого ієрархічних методів), що дозволило виділити групи досліджуваних, що мають подібні прояви перемінних ставлення до себе. По групі студентів I курсу було виділено три кластери спостережень. До 1-го кластера увійшло 31,79% вибірки, до 2 — 44,4%, до 3 — 23,81%. По групі студентів III курсу було виділено 4 кластери спостережень. До 1-го кластеру увійшло 27,5% вибірки, до 2 — 20,83%, до 3 — 40%, до 4 — 11,67%. По групі студентів V курсу також було виділено 4 кластери, до 1-го з яких увійшло 20,29% вибірки, до 2 — 26,09%, до 3 — 42,03%, до 4 — 11,59%. Для кожного кластера були визначені середні значення за показниками ставлення до себе, за якими було побудовано усереднені профілі ставлення до себе (рис. 1, 2, 3).

Аналіз результатів показав, що найбільш високі показники за більшістю регуляторних процесів спостерігаються по кластерах, які у всіх трьох вікових групах характеризуються найбільш високим рівнем емоційно-оцінного компоненту ставлення до себе, відносною збалансованістю емоційно-оцінного та емоційно-ціннісного компонентів та низькими показниками внутрішньої конфліктності та самозвинувачення. По групі першокурсників така структура ставлення до себе характеризує 2 кластер, а по групам третьокурсників і п'ятикурсників — 3 кластери (див. рис. 1, 2, 3).

Так, по групі першокурсників, що увійшли до 2-го кластера, більш високі показники, ніж по інших двох кластерах, визначено за всіма регуляторними процесами, окрім регуляторної гнучкості та самостійності, хоча і за цими шкалами показники займають проміжне положення між показниками, отриманими за двома іншими кластерами (див. табл. 1). По групі студентів третього курсу, що увійшли до 3-го кластеру, більш високі показники, ніж по інших двох кластерах, визначено за всіма регуляторними процесами, окрім планування і регуляторної самостійності, а по групі п'ятикурсників, що увійшли до подібного за структурою ставлення до себе кластеру, окрім самостійності, показники за якою виявилися найнижчими серед кластерних груп цього курсу (див. табл. 2 і 3).

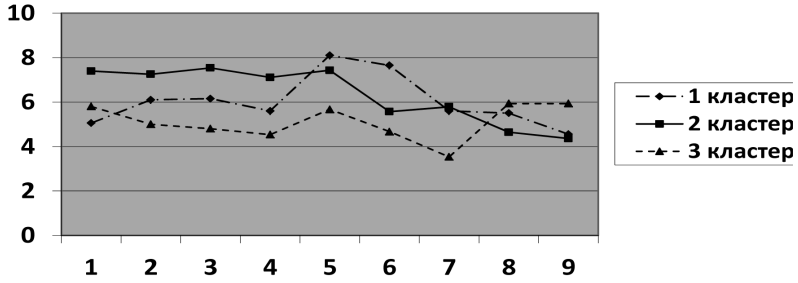

Рис. 1. Профілі ставлення до себе студентів I курсу, що відповідають виділеним кластерам

Примітка: 1 — відкритість, 2 — самовпевненість, 3 — самокерівництво, 4 — відображене ставлення до себе, 5 — самоцінність, 6 — самоприйняття, 7 — самоприв'язаність, 8 — внутрішня конфліктність, 9 — самозвинувачення.

Для студентів трьох вікових груп означених кластерів отримано високі показники за таким захисним механізмом, як заперечення. Окрім того, на I курсі визначено найвищі поміж інших кластерів показники інтелектуалізації та реактивного утворення. Найнижчі показники визначено за регресією (всі три вікові групи), заміщенням (I та V курси), компенсацією та проекцією (III та V курси), реактивним утворенням (V курс).

Найбільша кількість найнижчих показників регуляторних процесів спостерігається на I курсі по 3-й, а на V курсі — по 4-й кластерній групі. Профілі ставлення цих двох груп характеризуються

низьким розташуванням профілю в цілому з підвищенням на шкалах негативного самоставлення, нижня точка профілю припадає на шкалу самоприв'язаності. Профіль V курсу вирізняється більш високим, відносно інших шкал, рівнем відображеного ставлення до себе й самоприйняття, а також більш низьким рівнем самоцінності. В цілому профіль 4-го кластера V курсу розташований нижче, ніж профіль 3-го кластера I курсу, однак шкали внутрішньої конфліктності та самозвинувачення розташовані вище (5,933 та 7,5 стенів відповідно), тобто профіль V курсу відбиває більш негативне ставлення до себе.

Таблиця 1. — **Показники саморегуляції та вираженості механізмів психологічного захисту по групах студентів I курсу з різною структурою ставлення до себе**

Показники	Кластери			Показник F	Рівень значущості
	1	2	3		
Планування	**5,65**	**6,25**	**4,67**	**3,182**	**0,049***
Моделювання	**5,55**	**6,18**	**4,8**	**2,701**	**0,075**
Програмування	**6,0**	**6,5**	**6,47**	**0,469**	**0,628**
Оцінка результатів	**5,75**	**6,57**	**6,0**	**1,888**	**0,160**
Гнучкість	**7,05**	**6,93**	**5,73**	**3,281**	**0,044***
Самостійність	**6,1**	**5,29**	**5,13**	**1,153**	**0,323**
Загальний рівень СР	**30,55**	**32,71**	**28,07**	**3,312**	**0,043***
Заперечення	**83,85**	**85,857**	**61,00**	**9,632**	**0,000*****
Витіснення	**65,35**	**64,536**	**72,5333**	**0,461**	**0,633**
Регресія	**86,7**	**63,636**	**75,667**	**5,069**	**0,009****
Компенсація	**90,65**	**86,571**	**80,447**	**1,052**	**0,356**
Проекція	**64,6**	**55,143**	**48,933**	**1,696**	**0,192**
Заміщення	**89,05**	**77,75**	**90,8**	**3,170**	**0,049***
Інтелектуалізація	**71,35**	**76,5**	**67,733**	**0,715**	**0,493**
Реактивне утворення	**67,45**	**78,929**	**64,2**	**1,612**	**0,208**

Примітка: 1. * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$, *** — $p < 0,001$.

3-й кластер I курсу характеризується найнижчими показниками за всіма регуляторними процесами, окрім програмування й оцінки результатів, а також найбільшою вираженістю захисних механізмів витіснення і заміщення, найменшою вираженістю заперечення, компенсації, проекції, інтелектуалізації та реактивного утворення. Студентів V курсу, що увійшли до 4-го кластера характеризують найнижчі показники за всіма регуляторними процесами, однак показник самостійності є найвищим у порівнянні з іншими кластерами 5 курсу. У цій же групі найбільшою мірою виражені захисні механізми регресії, компенсації, проекції, заміщення та реактивного утворення, а найменш виражені, порівняно з іншими кластерами, заперечення та витіснення.

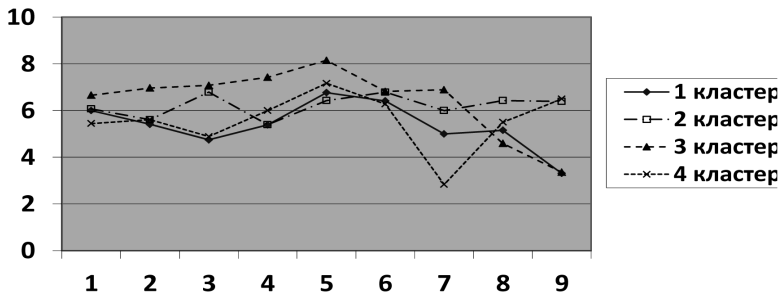

Рис. 2. Профілі ставлення до себе студентів III курсу, що відповідають виділеним кластерам

Примітка: 1 — відкритість, 2 — самовпевненість, 3 — самокерівництво, 4 — відображене ставлення до себе, 5 — самоцінність, 6 — самоприйняття, 7 — самоприв'язаність, 8 — внутрішня конфліктність, 9 — самозвинувачення.

Серед кластерних груп III курсу високими показниками негативного ставлення до себе відрізняються 2 та 4 кластери. Студенти III курсу 4 кластера характеризуються найнижчими по 3 курсу показниками моделювання і гнучкості, найвищим показником самостійності; серед захисних механізмів найбільш вираженими виявилися регресія, проекція, заміщення, реактивне утворення, а найменш вираженим — заперечення. Ці особливості регуляторних процесів і захисних механізмів подібні до особливостей, визначених для 4-го кластера V курсу.

Схожі кластери і за профілями самоставлення: найнижча точка профілів припадає на шкалу самоприв'язаності, має місце підвищення на шкалах внутрішньої конфліктності й самозвинувачення, зниження по шкалі самокерівництва. Але профіль III курсу в цілому розташований більш високо, виразність негативних модальностей ставлення до себе є нижчою, а самоцінність — вищою.

Таблиця 2. — **Показники саморегуляції та вираженості механізмів психологічного захисту по групах студентів III курсу з різною структурою ставлення до себе**

Показники	Кластери				Показник F	Рівень значущості
	1	2	3	4		
Планування	5,849	6,200	5,854	5,917	0,231	0,874
Моделювання	5,364	4,800	6,021	4,750	4,138	0,008**
Програмування	5,455	5,760	6,292	5,917	2,158	0,097
Оцінка результатів	5,394	5,240	5,896	5,833	1,312	0,274
Гнучкість	6,243	5,280	6,729	5,167	4,757	0,004**
Самостійність	5,424	5,040	5,813	6,250	1,298	0,279
Загальний рівень саморегуляції	29,00	27,28	31,688	28,50	6,065	0,001**
Заперечення	71,355	81,417	85,409	68,636	4,505	0,005**
Витіснення	61,742	77,458	67,546	71,091	1,842	0,144
Регресія	86,032	86,625	79,409	96,546	1,952	0,126
Компенсація	91,032	93,667	83,818	89,364	2,201	0,092
Проекція	63,968	53,875	47,455	73,182	3,733	0,01**
Заміщення	84,323	84,708	85,864	88,182	0,129	0,943
Інтелектуалізація	52,355	72,667	67,932	54,455	3,311	0,023*
Реактивне утворення	70,871	74,417	73,477	88,273	1,104	0,351

Примітка: 1. * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$, *** — $p < 0,001$.

Тобто автономність в організації власної активності за слабкої сформованості процесів моделювання, неспроможності швидко реагувати на зміни умов та обставин оточуючої дійсності часто приводить особистість до невдач. Характерний для студентів цієї групи репертуар захисних механізмів, ситуативно знижуючи внутрішню напруженість, перешкоджає розвитку процесів саморегуляції й негативно відбивається на їхньому ставленні до себе, про що свідчать результати, отримані по 4-му кластеру V курсу. Разом з тим слід зазначити, що збільшення від 1 до V курсу кількості значно виражених за своїми проявами захисних механізмів, характерних для груп досліджуваних з подібною структурою ставлення до себе, відбувається на тлі змін у самій будові ставлення до себе, що вказує на динамічний характер зв'язку між досліджуваними феноменами.

2-й кластер III курсу за особливостями репертуару захисних механізмів, що характеризується вираженим витісненням, інтелектуалізацією, компенсацією й високим показником заперечення, подібний до 1-го кластера V курсу. При цьому, якщо регуляторні процеси третьокурсників відрізняються найвищими показниками планування й найнижчими — оцінки результатів і самостійності, то результати п'ятикурсників за всіма регуляторними процесами займають проміжне положення серед результатів, отриманих за іншими кластерами. Профілі ставлення до себе відбивають виразне самокерівництво. Від III до V курсу спостерігається підвищення показників емоційно-ціннісного

ставлення до себе і зниження показників негативного самоставлення, що в цілому вказує на позитивну динаміку у розвитку саморегуляції та ставлення до себе, але насторожує формування на V курсі вираженого підйому за шкалою самоприв'язаності, що відображує ригідність Я-концепції.

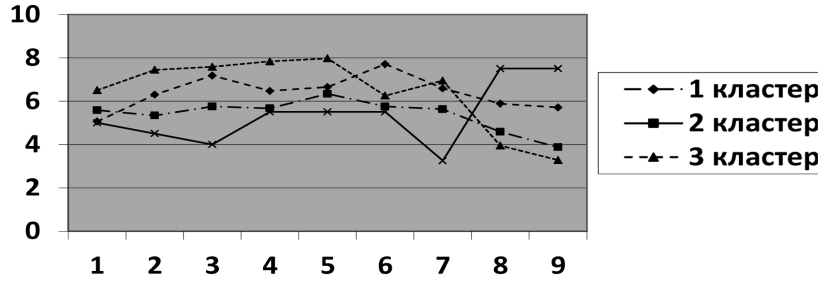

Рис. 3. Профілі ставлення до себе студентів 5 курсу, що відповідають виділеним кластерам

Примітка: 1 — відкритість, 2 — самовпевненість, 3 — самокерівництво, 4 — відображене ставлення до себе, 5 — самоцінність, 6 — самоприйняття, 7 — самоприв'язаність, 8 — внутрішня конфліктність, 9 — самозвинувачення.

Таблиця 3. — **Показники саморегуляції та вираженості механізмів психологічного захисту по групах студентів V курсу з різною структурою ставлення до себе**

Показники	Кластери				Показник F	Рівень значущості
	1	2	3	4		
Планування	6,143	5,579	6,727	5,333	1,784	0,159
Моделювання	5,357	5,579	6,667	2,667	6,414	0,001***
Програмування	5,643	5,421	6,152	3,333	3,066	0,034*
Оцінка результатів	4,786	5,474	6,364	2,667	8,128	0,000***
Гнучкість	6,143	5,947	7,182	5,667	2,523	0,065
Самостійність	5,571	5,632	5,000	6,000	0,498	0,685
Загальний рівень саморегуляції	29,071	28,632	32,606	21,667	4,340	0,008**
Заперечення	87,571	72,632	87,212	71,000	3,698	0,01**
Витіснення	87,214	71,368	73,939	69,667	1,530	0,215
Регресія	80,857	71,421	62,030	99,000	2,194	0,097
Компенсація	90,857	84,421	82,333	99,000	1,350	0,266
Проекція	56,143	42,474	38,303	84,000	5,221	0,003**
Заміщення	83,143	82,895	77,849	97,000	0,788	0,505
Інтелектуалізація	83,786	58,947	70,636	71,667	2,357	0,080
Реактивне утворення	75,071	64,789	55,091	78,667	1,926	0,134

Примітка: 1. * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$, *** — $p < 0,001$.

Певною подібністю відрізняються і результати, отримані за 1 кластером I та III курсу і 2 кластером V курсу. Профілі ставлення до себе кластерів I і III курсів відрізняються переважанням емоційно-ціннісного ставлення до себе над емоційно-оцінним, профіль V курсу набуває більшої збалансованості цих компонентів ставлення до себе, але ця збалансованість досягається, головним чином, за рахунок зниження за шкалами ціннісного ставлення; профілі всіх курсів знижуються на шкалах негативного самоставлення, що особливо виразно спостерігається на профілі V курсу.

При переході від I до V курсу спостерігається незначне падіння загального рівня саморегуляції. Разом з тим на I курсі визначена найбільша вираженість, порівняно з іншими кластерами, захисних механізмів регресії, компенсації та проекції, на III курсі — найменша вираженість витіснення, за-

міщення, інтелектуалізації і реактивного утворення, а на V курсі — найменша вираженість інтелектуалізації. Визначення загальних чинників тих змін у довільній саморегуляції, вираженості захисних механізмів і ставленні до себе, що спостерігаються по цих кластерах потребує, на нашу думку, додаткового вивчення.

Висновок. По групах студентів, що відрізняються рівнем вираженості та співвідношенням емоційно-оцінного, емоційно-ціннісного й негативного компонентів ставлення до себе визначено специфічні характеристики регуляторних процесів і репертуару захисних механізмів. Порівняння результатів, отриманих по групах студентів I, III таV курсів, вказують на те, що певні закономірності зв'язку довільної саморегуляції, захисних механізмів та ставлення до себе більш інтенсивно формуються у проміжку між III та V курсами. Розвиток регуляторних процесів і зміни у репертуарі захисних механізмів супроводжуються змінами у самій будові ставлення до себе студентів, що вказує на динамічний характер зв'язку між ставленням до себе, довільною саморегуляцією і захисними механізмами особистості.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні загальних чинників змін у довільній саморегуляції, вираженості захисних механізмів і ставленні до себе представників студентського віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Колышко А.М.* Психология самоотношения / А.М. Колышко. — Гродно: ГрГУ, 2004. — 102 с.

2. *Моросанова В.И.* Саморегуляция и самосознание субъекта / В.И. Моросанова, Е.А. Аронова // Психологический журнал. — 2008. — Том 29, № 1. — С. 14–22.

3. *Пантилеев С.Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантилеев. — М.: МГУ, 1991. — 110 с.

ГРАДАЦІЇ ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТАБІЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ТВОРЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Тетяна Прокопович, аспірант кафедри педагогічної та вікової психології
Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки
УДК 159.923

Запропонований емпіричний матеріал презентує результати вивчення емоційної стабільності студентів творчих спеціальностей. Виявлено градації вираження емоційної стабільності містять відмінності в індивідуально-психологічних показниках досліджуваних, порівняльний аналіз яких конкретизує структуру емоційної стабільності/нестабільності творчої особистості.

Ключові слова: емоційна стабільність/нестабільність, творча особистість, студенти, емоції, нервово-психічна стійкість.

Предложенный эмпирический материал представляет результаты изучения эмоциональной стабильности студентов творческих специальностей. Обнаруженые градации выражения эмоциональной стабильности содержат различия в индивидуально-психологических показателях исследуемых, сравнительный анализ которых конкретизирует структуру эмоциональной стабильности/нестабильности личности.

Ключевые слова: эмоциональная стабильность/нестабильность, творческая личность, студенты, эмоции, нервно-психическая устойчивость.

The proposed empirical material presents the results of observation of emotional stability of students of creative professions. The identified gradations of expression of emotional stability include differences in individual psychological indicators of the examined people, comparative analysis of which specifies the structure of emotional stability/instability of the creative personality.

Key words: emotional stability / instability, creative personality, students, emotions, neuro-psychological stability.

Людські емоції і механізми емоційності неодноразово були предметом наукових досліджень. Емоції посідають особливе місце у регулюванні поведінки і виступають внутрішнім механізмом перетворення зовнішніх подразників на мотиви, вони є фундаментом для створення оптимальних умов пристосування і нормального функціонування організму. Особливості емоційного реагування певною мірою визначають своєрідність та неповторність творчої особистості.

З огляду на теоретичний аналіз проблеми є помітним факт, що дослідження емоційної врівноваженості творчих осіб є достатньо суперечливими. Зокрема, Р. Кетел та інші дослідники вважають, що існує певна залежність емоційної сфери і специфічних характеристик творчих осіб, Ф. Барон вважає, що для того щоб бути творчою, людина повинна бути трішки невротиком [5]. Психологи гуманістичного напряму (А.Маслоу, К.Роджерс) схильні до ствердження того, що творчі особистості є емоційно стійкими та соціально зрілими, мають високу адаптивність [8; 10]. Водночас, частина дослідників (Г.Айзенк, О. Байєр, Ч. Ломброзо) приписують творчим людям емоційну нестійкість, неврівноваженість, тривожність, високий нейротизм та низьку адаптивність [7]. Така теоретико-емпірична неузгодженість вивчення емоційних характеристик творчих осіб у психологічній літературі вказує на відсутність спеціальних комплексних досліджень з цієї проблеми, що й спонукало нас до більш глибокого її вивчення.

В результаті опрацювання теоретико-методологічної бази з проблеми емоційної стабільності було встановлено, що основними детермінантами різного ступеня її вираження можуть бути індивідуально-психологічні властивості особистості, особливості переживання нею емоцій та специфіка поведінково-адаптивної активності.

© Т. Прокопович, 2013

Для емпіричного підтвердження сформульованих теоретичних положень щодо змісту поняття емоційної стабільності як умови соціальної адаптації та визначення правомірності використання запропонованих діагностичних засобів було проведено дослідження на вибірці студентів. Дослідження проводилось на базі Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки та Рівненського державного гуманітарного університету. Протягом періоду дослідження різними видами експериментальної роботи було охоплено 210 студентів віком 17-22 років, які навчалися на факультеті образотворчого і декоративного мистецтва. Під час формування вибіркової сукупності ми орієнтувались на попередні дослідження науковців, у яких зазначено, що важливий період адаптації і професіоналізації належить саме періоду навчання у вищому навчальному закладі [1; 3]. Саме в цей період, на думку Ж. Вірної, відбувається суспільна адаптація особистості, становлення ідентичності і свого образу «Я», досягнення певних цілей, набуття людиною професійних знань і навичок, усвідомлення своєї майбутньої професійної діяльності [4]. Під час підбору вибірки було дотримано вимог до її змістовності та еквівалентності.

При обробці результатів констатувального експерименту використовувались методи математичної статистики: кластерний аналіз (ієрархічна кластеризація методом міжгрупових зв'язків з визначенням Евклідових відстаней); дискримінантний аналіз (для підтвердження та візуалізації результатів кластерного аналізу); непараметричний Н-критерій Краскела-Уоллеса (для встановлення міжгрупових відмінностей більше двох незалежних вибірок); факторний аналіз (для мінімізації кількості змінних та концентрації інформації у формі невеликого масиву даних), кореляційний аналіз (для встановлення зв'язків між діагностичними критеріями). Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою комп'ютерного забезпечення SPSS для Windows версія 13.0.

У результаті проведення констатувального експерименту було отримано великий масив емпіричних даних. Для їх групування та організації у формі наочних структур було застосовано процедуру кластерного аналізу [6; 9]. У проведеному дослідженні було використано ієрархічний агломеративний метод, тобто класифікація здійснювалася шляхом послідовного (агломеративного) об'єднання об'єктів у групи. Варто зазначити, що у процесі кластеризації використовувався метод міжгрупових зв'язків на основі визначення Евклідових відстаней між змінними.

Отже, використовуючи як основний критерій класифікації результати за шкалою «емоційна стабільність» (методика Г. Айзенка «Шкала емоційної стабільності — нестабільності») була проведена процедура кластерного аналізу. Отримані результати засвідчили, що різні градації вираження вказаної шкали диференціюють вибірку на три самостійні кластери. Вони отримали назви «емоційно стабільні» (26,19%), «емоційно нестабільні» (22,85%) і «ситуативно емоційно стабільні» (50,95%).

Для додаткової перевірки і підтвердження результатів кластеризації та візуалізації територіального розміщення і співвідношення виділених кластерів був використаний дискримінантний аналіз. Залежною змінною у дискримінативному аналізі є певна номінативна шкала, яка класифікує респондентів на групи, що відповідають різним її градаціям; незалежними змінними є кількісні показники діагностичних критеріїв для усіх об'єктів класифікації.

Завдання класифікації з використанням цього методу реалізується за допомогою канонічних дискримінативних функцій. Аналіз отриманих канонічних функцій супроводжується отриманням важливих статистичних показників класифікації. Основними з них є власне значення канонічної функції (показник інформативності функції), λ-Уілкса (міра достовірності розрізнення класів) та χ^2-тест (визначає статистичну значимість такого розрізнення). Дискримінантний аналіз зазвичай здійснюється з використанням покрокового методу.

Основні результати розрахунків дискримінативного аналізу представлені у табл. 1 і 2.

Таблиця 1 — **Власні значення канонічних функцій за результатами дискримінативного аналізу**

Функція	Власне значення	% поясненої дисперсії	Кумулятивний, %	Канонічна кореляція
1	9,505	91,1	91,1	.951
2	0,922	8,8	100	.692

Примітка: а — в аналізі використовувалися перші 2 канонічні функції.

Згідно з отриманими результатами можна говорити про те, що перша канонічна функція володіє 91,1% дискримінативних можливостей, а друга — 8,8%, що в результаті забезпечує 100-відсоткову інформативність власних значень виділених канонічних дискримінативних функцій.

У першому рядку міститься значення λ=0,049 та статистична значимість p=0,003 для всього набору канонічних функцій, а в другому — дані дискримінативної здатності набору після виключення першої функції. Як бачимо, повний набір функцій володіє дуже високою дискримінативною здатністю, яка дещо зменшується, проте не виходить за межі p≤0,05 після виключення першої функції.

Таблиця 2 — **Показники λ-Уілкса та χ^2 за результатами дискримінативного аналізу**

Перевірка функції(й)	Лямбда Уілкса	Хі-Квадрат	Ступінь свободи	Р-рівень статистичної значимості
від 1 до 2	.049	159,995	118	.003
2	.520	77,352	58	.047

Таким чином, отримані дані дають змогу проводити подальшу роботу з результатами дискримінантного аналізу та їх інтерпретацію. Отже, статистично достовірні показники та χ^2-тест на рівні p ≤0,05 підтверджують результати кластерного аналізу та розрізнення саме трьох кластерів. Візуалізація територіального співвідношення між виділеними групами графічно представлена на рис. 1.

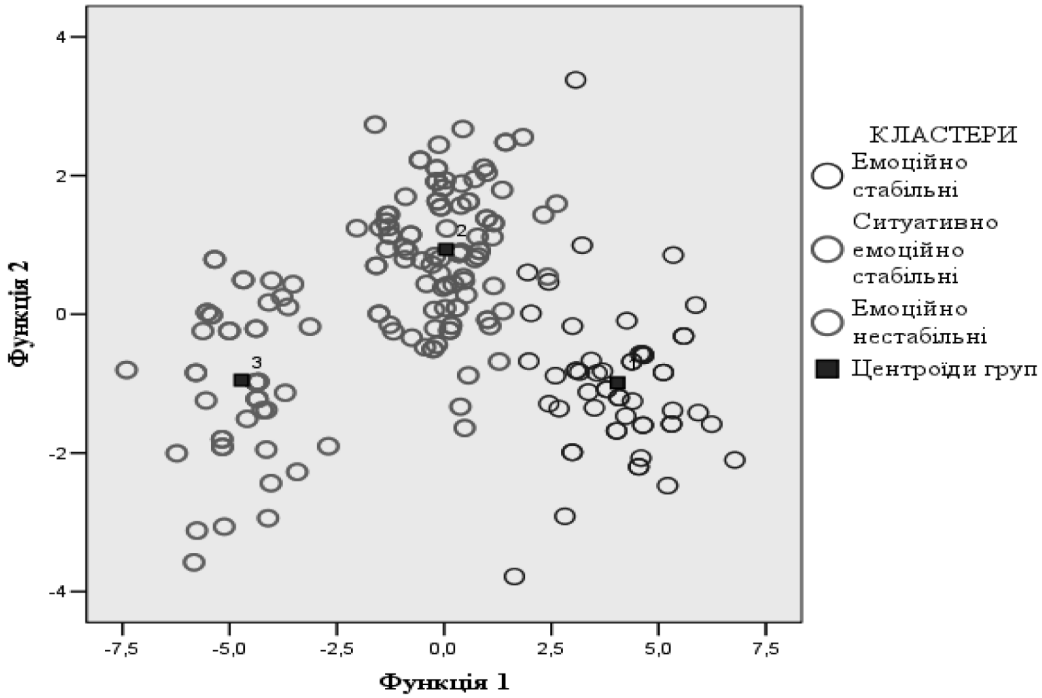

Рис. 1. Графічне відображення канонічних дискримінативних функцій

Щодо класифікації в цілому, то відсоток збігу класифікації і класифікації об'єктів за допомогою канонічних функцій становить, за результатами дискримінантного аналізу, 98,1%. Решта 1,9% об'єктів не піддаються чіткій класифікації, оскільки їх діагностичні показники дають змогу зарахувати цих респондентів одночасно і до групи «ситуативно емоційно стабільних», і до групи «емоційно стабільних» (табл. 3).

Така висока точність передбачення підтверджує об'єктивність класифікації та правомірність виділення саме трьох груп респондентів з різним ступенем емоційної стабільності.

Подальша робота отриманих емпіричних даних передбачала перевірку статистичної гіпотези про наявність відмінностей між складовими індивідуально-психологічних особливостей, емоційних та поведінково-адаптивних характеристик представників попередньовиділених трьох груп. Серед методів математичної статистики найповніше цьому завданню відповідає Н-критерій Крускала-Уоллеса [2]. Його застосування щодо масиву діагностичних даних подано у табл. 4–6.

Як видно з результатів, немає повних збігів між ранговими показниками діагностичних критеріїв, що демонструє диференціацію показників індивідуально-психологічних особливостей респондентів. Статистично значущими на рівні p 0,001 між виділеними групами є відмінності за критерієм

«товариськість», рангові показники якого максимально зменшуються у групі емоційно нестабільних респондентів; на рівні p 0,01 за критеріями «невротичність», «дратівливість», «депресивність» (міра вираження ознаки збільшується у групі 3), «врівноваженість», «відкритість» (міра вираження ознак зменшується у групі 3); на рівні p 0,05 за критеріями «екстраверсія-інтроверсія», що демонструє схильність емоційно нестабільних респондентів до інтроверсії, та «сором'язливість» (міра вираження ознаки збільшується у групі 3).

Таблиця 3 — **Результати класифікації у ході дискримінативного аналізу (а)**

Середній зв'язок (між групами)			Передбачена приналежність до групи			Разом
			1	2	3	
Вихідні	Частота	1	51	4	0	55
		2	0	107	0	107
		3	0	0	48	48
	%	1	92,72	7,27	0	100
		2	0	100	0	100
		3	0	0	100	100

Примітка: а — 98,1 % вихідних згрупованих спостережень класифіковано правильно

Таблиця 4 — **Результати обрахунку Н-критерію Крускала-Уоллеса для показників індивідуально-психологічних особливостей емоційної стабільності**

Діагностичні показники	«Емоційно стабільні»	«Ситуативно емоційно стабільні»	«Емоційно нестабільні»	Хі-квадрат	Ст. св.	Р-рівень значущості
	1	2	3			
Невротичність	71,6	111,7	130,5	10,407	2	.008**
Спонтанна агресивність	95,1	104,4	119,8	64,560	2	.102
Депресивність	62,5	107,2	151,0	9,368	2	.009**
Дратівливість	90,2	102,9	128,8	11,927	2	.003**
Товариськість	115,8	113,3	76,4	14,664	2	.001***
Врівноваженість	135,0	103,9	75,3	12,654	2	.002**
Реактивна агресивність	101,5	107,1	106,4	56,332	2	.841
Соромязливість	81,2	106,1	132,1	6,974	2	.046*
Відкритість	126,1	105,9	86,9	11,875	2	.003**
Екстраверсія-інтроверсія	117,6	106,1	90,4	6,520	2	.033*
Емоційна лабільність	63,6	109,6	144,4	49,431	2	.000
Маскулінність-фемінізм	135,9	96,4	90,8	19,813	2	.000

Примітка: рівень достовірності: * — p≤0,05; ** — p≤0,01; ** p ≤0,001.

Не встановлено статистично значущих відмінностей між групами за такими критеріями як: «спонтанна агресивність», «реактивна агресивність», «емоційна лабільність», «маскулізм-фемінізм».

Статистично значущими на рівні p ≤0,001 між виділеними групами є відмінності за критерієм «вплив емоцій на ефективність діяльність», рангові показники якого максимально збільшуються у групі емоційно нестабільних респондентів; на рівні p ≤0,01 за критеріями «інтегральна емоційність», «романтична емоційна спрямованість», «естетична емоційна спрямованість», «психомоторна емоційність» (міра вираження ознаки збільшується у групі 3) та критерієм «радість» (міра вираження

ознаки зменшується у групі 3); на рівні p ≤0,05 за критеріями «альтруїстична емоційна спрямованість» «гедоністична емоційна спрямованість», «комунікативна емоційність», «емоційна збудливість», «інтенсивність емоцій», «тривалість емоцій» (міра вираження ознаки збільшується у групі 3 у порівнянні із групою 1).

Таблиця 5 — **Результати обрахунку Н-критерія Крускала-Уоллеса для показників емоційної сфери**

Діагностичні показники	«Емоційно стабільні»	«Ситуативно емоційно стабільні»	«Емоційно нестабільні»	Хі-квадрат	Ст. св.	Р-рівень значимості
	1	2	3			
Інтегральна емоційність	55,3	115,7	142,2	11,730	2	.004**
Радість	114,6	113,2	77,8	12,984	2	.002**
Гнів	74,5	105,5	140,8	30,551	2	.000
Страх	83,3	102,9	136,5	20,076	2	.000
Печаль	70,8	110,7	133,5	29,046	2	.000
Альтруїстична ЕС	96,1	101,0	126,2	7,632	2	.022*
Комунікативна ЕС	88,5	100,8	135,2	16,685	2	.000
Глористична ЕС	98,8	102,1	120,5	3,974	2	.137
Практична ЕС	111,2	97,6	116,5	3,935	2	.140
Пугнічна ЕС	109,7	88,6	107,7	0,633	2	.729
Романтична ЕС	96,9	108,9	132,6	12,705	2	.002**
Гностична ЕС	121,8	102,9	124,3	17,065	2	.000
Естетична ЕС	84,8	103,1	121,5	10,192	2	.006**
Гедоністична ЕС	92,1	110,6	126,5	8,673	2	.013*
Акизитивна ЕС	100,7	103,7	116,1	1,993	2	.369
Психомоторна емоційність	70,1	110,6	134,5	10,539	2	.003**
Інтелектуальна емоційність	65,8	103,7	154,7	65,254	2	.000
Комунікативна емоційність	62,1	103,7	158,9	6,486	2	.020*
Емоційна збудливість	62,3	103,7	158,9	6,227	2	.017*
Інтенсивність емоцій	59,3	110,4	147,4	6,952	2	.039*
Тривалість емоцій	66,9	107,6	144,9	6,688	2	.047*
Вплив емоцій на ефективність діяльність	84,7	105,9	128,2	13,776	2	.001***

Примітка: рівень достовірності: * — p ≤ 0,05; ** — p ≤ 0,01; *** p ≤0,001.

Не виявлено статистично значущих відмінностей між групами за такими критеріями, як: «гнів», «страх», «печаль», «комунікативна емоційна спрямованість», «глористична емоційна спрямованість», «практична емоційна спрямованість», «пугнічна емоційна спрямованість», «гностична емоційна спрямованість», «акизитивна емоційна спрямованість», «інтелектуальна емоційність».

На основі вищезазначеного можна зробити висновок про те, що всі творчі особистості відносно рівня емоційної стабільності умовно поділяються на три групи. Найбільші відмінності проглядаються між складовими індивідуально-психологічних особливостей емоційно стабільних і емоційно нестабільних респондентів. До таких відмінностей належать: а) показники за критерієм «товариськість», «врівноваженість», «відкритість» (максимально зменшується у групі емоційно нестабільних); б) міра вираженості ознак «невротичність», «дратівливість», «депресивність», «сором'язливість» збільшується у групі емоційно нестабільних творчих особистостей; в) інтегральна,

альтруїстична, гедоністична, психомоторна емоційність та романтична, естетична емоційна спрямованість збільшується у цій же групі; г) показник за критеріями «емоційна збудливість», «інтенсивність та тривалість емоцій» також збільшується в емоційно нестабільних художників, а показник «радість» зменшується. Емоційно нестабільні респонденти схильні до інтроверсії, їхні емоції впливають на ефективність діяльності. Вищесказане доводить наявність відмінностей між складовими індивідуально-психологічних особливостей емоційних характеристик представників творчих професій та особливістю переживання ними емоцій. Подальший розвиток цього напряму спрямований на виявлення залежності рівня емоційної стабільності та поведінково-адаптивних характеристик студентів творчих спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абульханова-Славская К.А.* Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. — М. : Наука, 1981. — 363 с.

2. Алгоритмика, статистика и теория вероятностей. Критерий Крускала-Уоллеса [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://matstats.ru/uol.html . — Заголовок з екрану.

3. *Бодров В.А.* Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие / В.А. Бодров. — М. : ПЕР СЭ, 2006. — 512 с.

4. *Вірна Ж.П.* Мотиваційно-смислова регуляція професіоналізації психолога: дис. доктора психол. наук : 19.00.01 / Ж.П. Вірна. — Луцьк, 2004. — 437 с.

5. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей / Н.В. Дружинин. 3-е изд. — СПб : Питер, 2007. — 358 с. : ил.

6. Иерархический кластерный анализ с более чем двумя переменными [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.ispss.ru/unaw20/Index5.php . — Заголовок з екрану.

7. *Ломброзо Ч.* Гениальность и помешательство / Ч. Ломброзо. — М. : 1995. — С. 86–102.

8. *Маслоу А.* Самоактуализация личности и образование: пер. с англ., предисл. Г. А. Балла / А. Маслоу // Самоактуализация личности и образование. — Киев–Донецк, 1994. — 52 с.

9. *Наследов А.Д.* Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учеб. пособие. / А.Д. Наследов. — СПб : Речь, 2004. — 392 с .

10. *Роджерс Н.* Путь к целостности: человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств / Н. Роджерс // Вопросы психологии. — М.: 1995. — 132–139с.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ В СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ

Василь Мойсеюк, соціальний педагог
Мельнице-Подільського територіального центру
соціального обслуговування Тернопільської області
УДК 37064.2+613.6

У статті виявлено характерні особливості соціально-педагогічної діяльності як чинника професійного здоров'я соціального педагога. Здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем професійного вигорання фахівця. Визначено шляхи попередження виникнення професійного вигорання соціальних педагогів.

Ключові слова: професійне вигорання, професійне здоров'я, соціальні педагоги, соціально-педагогічна діяльність.

В статье выявлены характерные особенности социально-педагогической деятельности как фактора профессионального здоровья социального педагога. Осуществлен анализ психолого-педагогической литературы по проблемам профессионального выгорания специалиста. Определены пути предупреждения возникновения профессионального выгорания социальных педагогов.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, профессиональное здоровье, социальные педагоги, социально-педагогическая деятельность.

The article revealed the characteristic features of social and educational activities as a factor of social health professional teacher. The analysis of the psychological and educational literature on professional burnout specialist. The ways of prevention of professional burnout social workers.

Key words: professional burnout, professional health, social pedagogues, social and educational activities.

Пріоритетним завданням сучасної соціально-педагогічної науки, що потребує негайного вирішення, є збереження здоров'я працівників соціальної сфери. Складність об'єкта їх впливу, завдань та функцій соціально-педагогічної діяльності, високий рівень відповідальності за результат виконуваних завдань, емоційні перевантаження — всі ці та інші чинники є причиною професійного вигорання соціальних педагогів, що веде до зниження рівня їхнього професійного здоров'я та працездатності.

З огляду на це, щоб запобігти загрозі професійного вигорання, ще в період навчання у ВНЗ майбутніх соціальних педагогів необхідно озброїти спеціальними соціально-педагогічними та валеологічними знаннями, які забезпечать їм можливість успішно боротися з негативними стрес-чинниками, характерними для соціально-педагогічної діяльності, та якісно виконувати свої професійні обов'язки без шкоди для власного здоров'я.

Аналіз зарубіжної і вітчизняної наукової літератури свідчить про відсутність однозначного підходу до проблеми професійного здоров'я. Це зумовлено тим, що тривалий час здоров'я педагога не виокремлювалось з контексту загального здоров'я людини, а вивчалось в його загальній структурі. Але протягом останніх років проблема професійного здоров'я дедалі частіше стає предметом наукових досліджень провідних вітчизняних і зарубіжних науковців. Спроба вирішення питання шляхів збереження професійного здоров'я педагогів належить науковцям: Е. Зеєр, Є. Іванов, В. Карвасарський, О. Крайнюк, Г. Мешко, В. Пономаренко, Т. Сущенко.

Розробка психологічного тезаурусу професійного здоров'я лежить в основі досліджень (В. Конена, Л. Мітіної, Г. Нікіфорова, В. Полєського), при цьому науковці відзначають недостатню розробленість засобів активізації особистісних ресурсів педагога, які сприяють збереженню і зміцненню його професійного здоров'я.

© В. Мойсеюк, 2013

Необхідність з'ясування причин виникнення «професійного стресу», професійної дезадаптації, синдрому «професійного вигорання» спонукали на проведення досліджень у цьому напрямі (О. Баранов, Н. Булатевич, О. Вороніна, В. Водоп'янова, Л. Карамушка, К. Маслач, Н. Самоукіна, Я. Юрків). Сутнісні аспекти психологічної стійкості соціальних педагогів і умови її збереження є предметом дослідження Л. Аболіна, Н. Бакланової, Е. Журавльової та ін.

Актуальність проблеми збереження здоров'я соціального педагога зумовлюється рядом суперечностей і особливо між: суспільною потребою в професійній діяльності соціального педагога, який повинен володіти культурою професійного здоров'я і здатністю до її трансляції, а також недостатньою розробленістю наукових основ її формування; потребами суспільства у здорових фахівцях і неухильним погіршенням їх здоров'я; потребами виробництва у здорових фахівцях і відсутністю методик оздоровлення під час навчання у вищій школі; природним бажанням людини бути здоровою і її знаннями про здоров'я та вміння його зберігати і зміцнювати.

Метою статті є висвітлення характерних особливостей соціально-педагогічної діяльності як чинника професійного здоров'я та аналіз шляхів превенції професійного вигорання соціальних педагогів.

На сьогоднішній день в Україні професійна діяльність соціальних педагогів є однією з найважливіших і найвідповідальніших, оскільки її метою є здійснення соціальної політики нашої держави, шляхом вирішення складних соціальних завдань. Суть соціальної політики, на думку багатьох дослідників, полягає в забезпеченні соціального захисту малозабезпечених категорій населення, надання соціальної допомоги безробітним, людям похилого віку, дітям, інвалідам та іншим соціально незахищеним групам населення. За іншим трактуванням, соціальна політика — це діяльність, пов'язана із задоволенням життєво важливих соціальних потреб не окремих груп чи категорій населення, а всього населення країни [9, с. 188]. У цьому визначенні яскраво відображена зона професійного впливу, масштаби діяльності та рівень відповідальності соціальних педагогів.

На думку науковців (О. Безпалько, Р. Вайнола, З. Зайцева, О. Кузьменко, А. Капська, С. Толстоухова та ін.), основними завданнями соціально-педагогічної діяльності є: пошуки методів і засобів попередження проблем, виявлення і обґрунтування шляхів усунення причин, які породжують ці проблеми, розробити умови і забезпечити профілактику різних негативних явищ, відхилень у поведінці і таким чином оздоровити соціальне середовище.

У психолого-педагогічній літературі значний обсяг уваги вчених приділяється визначенню і класифікації функцій працівників соціальної сфери. Зокрема, до функцій соціальних педагогів науковці відносять:

— *діагностичну* функцію соціально-педагогічної діяльності, покликану виявляти окремі аномалії в певному мікросоціумі, конкретизувати проблему клієнта та виявляти індивідуальні та специфічні особливості клієнта чи певної групи, дозволяє адекватно розв'язувати соціально-педагогічні;
— *прогностичну* функцію, в соціально-педагогічній діяльності вона полягає у передбаченні результатів зусиль соціального педагога щодо різних аспектів його професійної діяльності;
— *профілактична* функція має на меті виявлення, запобігання, обмеження асоціальних явищ, причин соціальної дезадаптації серед різних соціальних груп та окремих осіб, забезпечення умов для формування соціально-позитивної спрямованості особистості;
— *соціально-пропедевтична* функція спрямована на вчасне подолання кризових ситуацій та проблем клієнта на основі самоусвідомлення особистісного ставлення до себе, інших та навколишнього середовища;
— *корекційно-реабілітаційна* функція полягає в роботі з метою зміни та вдосконалення особистих якостей клієнта, особливостей життєдіяльності та створенні умов для розвитку потенційних можливостей осіб з функціональними обмеженнями, активне залучення їх до участі в суспільному житті;
— *організаторська* функція характеризує соціально-педагогічну діяльність з позиції соціального менеджменту, що полягає в структуруванні, плануванні, розподілі видів професійної діяльності та координаційної роботи з різними соціальними інститутами і представниками споріднених професій [8, с. 47–53].

Успішна реалізація усіх цих функцій є запорукою ефективної і продуктивної професійної діяльності.

У процесі виконання цих функцій соціальні педагоги найчастіше здійснюють такі види діяльності: 1) *виховна діяльність*. Соціальний педагог виступає в ролі вчителя, консультанта, експерта. Соціальний педагог у таких випадках дає поради, навчає вмінням, встановлює зворотний зв'язок, застосовує рольові ігри як метод навчання; 2) *фасилітативна діяльність*. Соціальний педагог відіграє роль помічника або посередника у подоланні апатії або дезорганізації особистості, коли їй це важко

зробити самій. Діяльність соціального педагога за такого підходу спрямована на інтерпретацію поведінки, обговорення альтернативних напрямів діяльності та дій, роз'яснення ситуацій, підбадьорювання та спрямовування на мобілізацію внутрішніх ресурсів; 3) *адвокативна діяльність* застосовується тоді, коли соціальний педагог виконує рольові функції адвоката від імені конкретної особи або групи людей, а також помічника тих людей, які виступають у ролі адвоката; такого роду діяльність спрямована на допомогу окремим людям у посиленні аргументації, підборі документальних обґрунтувань при вирішенні певних проблем тощо [1, с. 116].

Аналіз наукової літератури показує, що вітчизняними та зарубіжними вченими проведено достатню кількість досліджень з метою вивчення теоретичних засад соціально-педагогічної діяльності, особливостей професійної підготовки соціальних педагогів, розробки соціально-педагогічних технологій роботи з проблемними категоріями населення та ін. Але, на наш погляд, зважаючи на складність об'єкта, завдань та функцій соціально-педагогічної діяльності, ступінь відповідальності соціальних педагогів за результат вирішення складних соціальних завдань, на сьогоднішній день актуальними і недостатньо вивченими є питання способів протидії «професійному вигоранню» соціальних педагогів, дослідження шляхів і засобів збереження професійного здоров'я соціальних педагогів в умовах виконання ними своїх професійних обов'язків.

У процесі виконання своїх професійних обов'язків соціальні педагоги зазвичай піддаються дії ризиків, що містить у собі соціально-педагогічна діяльність. Невміння протидіяти їхньому впливу може призвести до «професійного вигорання» фахівців, що несе загрозу для їхнього професійного здоров'я і благополуччя.

Термін «професійне вигорання» з'явився у науковій літературі відносно недавно. Він був уведений Х. Дж. Фрейденбергером у 1974 році для характеристики психічного стану здорових людей, які інтенсивно працюють з клієнтами, постійно перебувають в емоційно-виснажливій атмосфері при наданні професійної допомоги. До таких людей належать соціальні педагоги, соціальні працівники, психологи, лікарі, психіатри та інші. Їм доводиться постійно стикатись з негативними емоційними переживаннями своїх клієнтів, тому вони мимоволі стають залученими до цих переживань, через що й зазнають підвищеного емоційного напруження. Професор К.Маслач [4, с. 8] деталізувала поняття «професійне виснаження», окресливши його синдромом фізичного та емоційного виснаження, що складається з розвитку негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи та втрати розуміння співчуття щодо клієнтів. Вона підкреслює, що «професійне вигорання» — це не втрата творчого потенціалу, не реакція на нудьгу, а швидше емоційне виснаження, що виникає на тлі стресу.

Науковці Т. Васильєва, А. Добрович, В. Леві, Ю. Орлов вважають, що для уникнення професійного вигорання процес теоретичної і практичної підготовки майбутніх педагогів повинен бути спрямований на формування саногенного мислення майбутнього фахівця. Оволодіння таким типом мислення — найкращий психологічний захист, найкоротший шлях до збереження й зміцнення професійного здоров'я [5, с. 168]. Педагог, у якого переважає саногенний тип мислення, вміє концентрувати увагу на позитивних явищах життя, уміє прощати образи, не тримати гніву, відкритий для дружніх стосунків з учнями, колегами по роботі. До свідомості майбутніх педагогів необхідно довести твердження науковців, що неможливо входити у професію з установками надзвичайно високих стандартів, гіпервідповідальності. Не можна поєднувати особистісну і професійну самооцінку, оскільки за таких умов фахівець руйнується як цілість, старається працювати швидше як уявний, ідеалізований, а не реальний [6, с. 45].

Для протидії професійному вигоранню соціальним педагогам потрібно сформувати в собі внутрішні захисні, регуляторні механізми управління власним емоційним, психологічним станом. Одним із ефективних способів боротьби з професійним вигоранням, збереження професійного здоров'я є також формування емоційної гнучкості у педагогів. Емоційна гнучкість педагога являє собою оптимальне поєднання емоційної чуйності та емоційної стійкості, що є якістю психіки, завдяки якій педагог здатен здійснювати необхідну діяльність у складних емоційних ситуаціях. Найчастіше емоційна стійкість обумовлена рівнем розвитку саморегуляції. Сфера саморегуляції характеризується самокритичністю, усвідомленням дій, умінням співвідносити свою поведінку з діяльністю інших людей, виявляється у здатності людини управляти своєю поведінкою та діяльністю через рефлексію і аналіз своїх стосунків (Л. Мітіна).

Ефективним профілактичним засобом протидії професійному вигоранню є оволодіння педагогами технікою саморебефінгу [2, с. 95], «антистрестехнологією» або елементами антистрес-тренінгу [3, с. 469].

Майстерне оволодіння здоров'язбережувальними техніками забезпечить соціальним педагогам високу результативність виконання соціально-педагогічних завдань та професійне довголіття.

Варто також відзначити розроблену Н. Самоукіною [7, с. 189] програму, спрямовану на психологічний захист від стресу. Вона включає п'ять кроків (етапів): екологія духовного світу, екологія думок, екологія почуттів і переживань, екологія несвідомого та екологія способу життя людини.

На наш погляд, протидія професійному вигоранню в процесі соціально-педагогічної діяльності значною мірою залежатиме від рівня та якості оволодіння соціальними педагогами такими професійно-важливими особистісними характеристиками, до яких ми відносимо: *здоров'ятворчі знання* (досконале знання фізичних та психологічних особливостей свого організму, знання основ валеології, гігієни і медицини; знання механізмів протидії негативним стрес-чинникам; знання шляхів і засобів збереження професійного здоров'я; знання методик і технологій розв'язання соціально-педагогічних завдань підвищеної складності); *здоров'ятворчі вміння* (майстерне володіння техніками саморегуляції та самоконтролю; вміння раціонально організовувати процес праці та відпочинку; вміння розв'язувати конфлікти і правильно поводитись у конфліктних ситуаціях; здатність зберігати високу активність та продуктивність праці протягом заданого періоду; здатність реально і об'єктивно оцінювати свої можливості); *здоров'ятворчі якості* (ведення здорового способу життя, прагматичність, стресостійкість, відповідальність, послідовність, культура почуттів: емоцій, поведінки, діяльності, вольові якості).

Оволодіння соціальними педагогами здоров'ятворчими професійними характеристиками забезпечать їм благополучний стан професійного здоров'я та успіх у професійній діяльності.

Висновки. Характерними особливостями соціально-педагогічної діяльності є її багатогранність та універсальність, що зумовлено зоною та сферами її впливу, складністю вирішуваних завдань. Ці та інші обставини можуть нести загрозу для здоров'я соціальних педагогів.

Для збереження професійного здоров'я соціального педагога, окрім виділених нами превентивних заходів, спрямованих на формування механізмів протидії професійному вигоранню, важливу роль також відіграватиме глибоке переконання соціального педагога в значущості, цінності професійного здоров'я і як основної умови його професійного довголіття.

Перспективою подальших досліджень є розробка програми підготовки майбутніх соціальних педагогів до збереження і зміцнення професійного здоров'я.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Коваль Л.Г.* Соціальна педагогіка / Соціальна робота: навчальний посібник / Л.Г. Коваль, І.Д. Звєрєва, С.Р. Хлєбік — К.: ІЗМН, 1997. — 392 с.

2. *Каменюкин А.Г.* Антистресс-тренинг / А.Г. Каменюкин, Д.В. Ковпак. — СПб: Питер, 2004. — 192 с.

3. *Леонард Д., Лаут Ф.* Ребефинг — наука о наслаждении всей вашей жизнью / Д. Леонард, Ф. Лаут // Психосоматика. Взаимосвязь психики и здоровья. Хрестоматия / сост. К.В. Сельченок. — М.: АСТ; Мн.: Харвест, — С. 451–498.

4. *Maslach C., Leiter M.P.* The truth about burnout: How organization causes personal stress and what to do about in. — San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.

5. *Митина Л.* Профессиональное здоровье учителя: стратегия, концепция, технология / Л.Митина // Народное образование. — 1998. — № 9–10. — С. 166–170.

6. *Митина Л.М.* Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути рушения / Л.М. Митина // Вестник образования России. — 2005. — № 8. — С. 33–49.

7. *Самоукина Н.Т.* Карьера без стресса / Н.Т. Самоукина. — СПб: Питер, 2003. — 256 с.

8. Социальная педагогика: Курс лекций / под общ. ред. М.А. Талагузовой. — М.: Гуманит. изд. центр. ВЛАДос, 2000. — 416с.

9. *Франчук В.И.* Общая теория социальных организаций / В.И. Франчук. — М.: МГСУ «Союз», 2001. — 236 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА ПРОЯВУ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Алла Мудрик, кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету
імені Лесі Українки
УДК 159. 316. 942

В статті проаналізовано синдром «емоційного вигорання», розглянуто симптоми та фактори, які призводять до його виникнення. Досліджено особливості розвитку та прояву емоційного вигорання у студентів-психологів.

Ключові слова: синдром емоційного вигорання, емоційне виснаження, симптоми і фази емоційного вигорання.

В статье проанализирован синдром «эмоционального выгорания», рассмотрены симптомы и факторы, которые приводят к его возникновению. Исследованы особенности развития и проявления эмоционального выгорания у студентов-психологов.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, эмоциональное истощение, симптомы и фазы эмоционального выгорания.

In the article the analyses the syndrome of «burnout», examined symptoms and the factors that lead to its emergence. The features of the development and manifestation of burnout among psychology students.

Key words: burnout, emotional exhaustion, symptoms and phases of burnout.

Складна соціально-економічна ситуація в країні негативно позначається на психологічному здоров'ї населення, насамперед на молодому поколінні. Студентська молодь щодня піддається стресогенним факторам. Тому збереження психологічного здоров'я молодого покоління є надзвичайно актуальним завданням на сучасному етапі розвитку суспільства.

При вивчені професійної діяльності спеціалістів соціономічних професій акцент ставиться перш за все на позитивних аспектах роботи з людьми. Однак саме така діяльність (через високі вимоги, які висуваються до представників цих професій, особлива відповідальність та емоційні навантаження) є найбільш потенційно небезпечною в плані психологічного здоров'я, негативних переживань, пов'язаних із робочими ситуаціями, ймовірністю виникнення професійного стресу та емоційного вигорання.

Проблема синдрому емоційного вигорання знайшла своє відображення у роботах зарубіжних і вітчизняних учених, присвячених змісту, структурі та методам його діагностики (Х. Фрейденбергер, У. Шуфелі, К. Маслач, В. Бойко, Н. Водоп'янова, С. Максименко, Л. Карамушка, Г. Ложкін, М. Смульсон, Т. Форманюк Т. Зайчикова, А. Юр'єв, І. Кущ, М. Буриш, Н. Левицька, О. Старченкова та ін.). Однак цілісного уявлення про причини виникнення, особливості прояву та ознаки емоційного вигорання у студентів у вітчизняній науці не сьогоднішній день досить мало.

Мета статті — теоретичний аналіз та експериментальне дослідження особливостей розвитку та прояву синдрому емоційного вигорання у студентів-психологів.

Термін «синдром емоційного вигорання» («burnout») з'явився у психологічній літературі відносно недавно. Він був запропонований американським психіатром Х. Фроуденбергером у 1974 р. Цим терміном автор визначав психологічний стан здорових людей, які перебувають в інтенсивному і тісному спілкуванні з пацієнтами (клієнтами) та емоційно навантаженій атмосфері при виконанні професійної діяльності [1].

Спершу під поняттям «синдром емоційного вигорання» науковці розуміли стан виснаження з почуттям власної непотрібності. Однак пізніше симптоматика цього синдрому значно розширилась за рахунок врахування психосоматичного компоненту. Дослідники дедалі більше пов'язували синдром із психосоматичним самопочуттям та відносили його до стану передхвороби. В Міжнародній

© А. Мудрик, 2013

класифікації хвороб (МКХ — 10) синдром емоційного вигорання належить до рубрики Z73 — «Стрес, пов'язаний з труднощами підтримки нормального способу життя» [4].

Здійснений теоретико-методологічний аналіз наукової літератури дає змогу визначити синдром емоційного вигорання як стан фізичного і психічного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях; комбінація фізичного, емоційного і когнітивного виснаження або стомлення; особистісна деформація внаслідок емоційно утруднених або напружених стосунків у системі «людина — людина»; стан фізичного й емоційного виснаження, включаючи розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до діяльності, втрату розуміння і співчуття у ставленні до клієнтів чи пацієнтів, що виникає на тлі стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням; специфічний вид професійного хронічного стану осіб, які працюють з людьми; стан професійної деформації, що тісно пов'язаний зі змістом синдрому хронічної втоми; неспецифічна захисна реакція організму у відповідь на психотравмуючі чинники; процес поступової втрати емоційної, когнітивної і фізичної енергії, що проявляється в симптомах емоційного, розумового виснаження, фізичної втоми, особистого відчуження і зниження задоволення від виконання певної діяльності [1; 2; 3; 5; 6].

Науковий інтерес викликають роботи науковців, присвячені аналізу конкретних стадій та моделей синдрому емоційного вигорання (Дж. Грінберг, Б. Перлман, Е. Хартман, М. Буриш, Д. Дирендонк, В. Шауфелі, Х. Сікста, К. Маслач, С. Джексон, А. Чіром, А. Пайнс та ін.).

Досить широко тлумачить означений феномен відомий науковець В. Бойко. Дослідник зазначає, що синдром емоційного вигорання — це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у вигляді повного чи часткового виключення емоцій (зниження їх енергетики) у відповідь на певні психотравмуючі впливи та дії, набутий стереотип емоційного захисту [1]. Автором була запропонована тримірна модель синдрому емоційного вигорання, структурними компонентами якого є стадії напруження, резистенція та виснаження. Кожна із них супроводжується чотирма симптомами, завдяки яким можна дослідити специфіку прояву синдрому [1]. У цій статті ми зупинимося на аналізі саме цієї моделі синдрому емоційного вигорання та більш детально розглянемо зазначені компоненти та їхні симптоми.

1. *Напруження* (утворюється внаслідок хронічної психоемоційної атмосфери, нестабільних, загострених обставин, підвищеної відповідальності, незадовільної взаємодії з оточуючими). Напруга є передвісником і «пусковим» механізмом у формуванні синдрому емоційного вигорання, має динамічний характер, що зумовлюється постійністю або посиленням негативних чинників:

— переживання психотравмуючих обставин, що виявляється в усвідомленні психотравмуючих чинників, які важко усунути;
— незадоволеність собою (незадоволеність власною діяльністю і самим собою. Починає діяти механізм «емоційного переносу»);
— загнаність до клітки (відчуття безвихідності ситуації, бажання змінити вид діяльності взагалі);
— тривога й депресія (підвищення рівня тривожності, дратівливість, депресивні настрої тощо).

2. *Резистенція* (людина намагається певною мірою відгородити себе від неприємних вражень, зовнішніх впливів):

— неадекватне вибіркове емоційне реагування (неконтрольований вплив настрою на міжособистісні стосунки, економний прояв емоцій і неадекватне вибіркове емоційне реагування);
— емоційно-моральна дезорієнтація (розвиток байдужості у стосунках; постійні думки: «це не той випадок, аби переживати», «такі люди не заслуговують на добре ставлення», «таким не можна співчувати»);
— розширення сфери економії емоцій (емоційна замкненість, відчуження, бажання припинити будь-які стосунки);
— редукція професійних обов'язків (прагнення якомога менше часу витрачати на виконання професійних обов'язків, які вимагають емоційних витрат).

3. *Виснаження* (втрата всіх психічних ресурсів, зниження емоційного тонусу, що настають унаслідок того, що виявлений опір був неефективним. Характеризується вираженим зниженням загального енергетичного тонусу і ослабленням нервової системи, емоційний захист у формі «вигорання» стає невід'ємним атрибутом особи):

— емоційний дефіцит (розвиток емоційної нечуттєвості на тлі виснаження, мінімізація емоційного внеску у професійну діяльність, автоматизм людини при виконанні своїх обов'язків);
— емоційне відчуження (створення захисного бар'єру у професійних комунікаціях; особистість майже повністю виключає емоції з сфери професійної діяльності, її майже ніщо не хвилює, майже ніщо не викликає емоційного відгуку — ні позитивні обставини, ні негативні. Однак, ця симптоматика не є порушенням емоційної сфери, не є ознакою ригідності, а є набутим механізмом емоційного захисту);

— деперсоналізація (порушення стосунків, розвиток цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися при виконанні професійних обов'язків);
— психосоматичні та психовегетативні порушення (погіршення фізичного самопочуття, розвиток таких психосоматичних і психовегетативних порушень, як розлади сну, головний біль, проблеми з артеріальним тиском, шлункові розлади, загострення хронічних хвороб). Виявляється на рівні фізичного і психічного самопочуття.

Згідно з класифікацією В. Бойка, синдром емоційного вигорання розвивається поетапно і кожній стадії характерні своєрідні ознаки, які викликаються певними чинниками.

Таким чином, проведений теоретико-методологічний аналіз дозволяє стверджувати, що більшість науковців розглядають синдром емоційного вигорання як динамічний процес, який розвивається в часі і має певні фази чи стадії. Процесуальні моделі розглядають динаміку розвитку вигорання як процес зростання емоційного виснаження, внаслідок якого виникають негативні установки щодо суб'єктів професійної діяльності. Фахівець, який має симптоматику емоційного вигорання, прагне створити емоційну дистанцію у стосунках з оточуючими і таким чином уникнути виснаження. Паралельно розвивається негативна установка щодо власних професійних досягнень (редукція професійних досягнень).

Досліджуючи синдром емоційного вигорання, ми виокремили важливі, на нашу думку, чинники, що можуть впливати на рівень його розвитку: самопочуття, настрій, активність та психічні стани соціальної фрустрації, тривожності, депресивності, невротичності. Тому логіка побудови емпірико-діагностичної програми дослідження синдрому емоційного вигорання у студентів-психологів стосується вивчення симптоматики означеного феномену та таких емоційних станів, як тривожність, депресивність, соціальна фрустрованість та невротичність.

Комплекс психодіагностичних методик включав: методику діагностики рівня емоційного вигорання (В. Бойко); методику діагностики оперативної самооцінки самопочуття, активності й настрою (САН); методику вимірювання рівня тривожності Тейлора (адаптація Т. Немчинова); методику диференціальної діагностики депресивних станів В. Жмурова; методику діагностики рівня соціальної фрустрованості Л. Вассермана (модифікація В. Бойко); методику діагностики рівня невротизації Л. Вассермана.

Вибірку дослідження склали студенти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Загальна кількість досліджуваних — 84 особи віком від 17 до 22 років. З метою здійснення порівняльного аналізу особливостей синдрому емоційного вигорання у студентів-психологів різних курсів вибірку було поділено на дві експериментальні групи. Першу групу утворили студенти І курсу (загальна кількість 56 осіб), а другу групу — студенти V курсу (загальна кількість — 28 осіб).

Аналізуючи отримані результати (середньогрупові показники) за методикою діагностики рівня емоційного вигорання (В. Бойко), можна зазначити, що у студентів І курсу сформованим є такий симптом як неадекватне вибіркове емоційне реагування. Такі симптоми, як емоційно-моральна дезорієнтація та редукція професійних обов'язків перебувають на стадії формування. Всі інші симптоми не є сформованими.

У студентів-п'ятикурсників результати дещо інші. Так, сформованими є такі симптоми як неадекватне вибіркове емоційне реагування, розширення сфери економії емоцій; емоційне відчуження (деперсоналізація); емоційно-моральна дезорієнтація; тривога й депресія; редукція професійних обов'язків. Це свідчить про те, що у цієї вибірки досліджуваних спостерігається певна тенденція до стійкого формування синдрому емоційного вигорання. На стадії формування можна відзначити такі симптоми, як психосоматичні та психовегетативні порушення; незадоволеність собою; переживання психотравмуючих обставин; емоційний дефіцит; емоційне відчуження. Симптом «загнаність до клітки» є не сформованими.

Високі показники за певними симптомами емоційного вигорання можуть свідчити про таке. Навчання упродовж 5-ти років виснажує студентів, важливим фактором ризику є їхнє перенавантаження (навчальна діяльність займає 8–10 годин на день). Студенти змушені прослуховувати та засвоювали великі обсяги матеріалу, здійснювати роботу над дипломною чи магістерською роботою. Окрім того, студенти щодня піддаються впливу таким стресогенним факторам, як соціальна оцінка, невизначеність щодо майбутнього та професійної самореалізації. Саме на п'ятому курсі перед випускникам постає питання вибору подальшого життєвого шляху — професійне самовизначення, пошук роботи, створення сім'ї, народження дітей (слід зазначити, що вибірку склали лише особи жіночої статі, а для них це питання є досить актуальним у цей період їхнього життя) тому і не дивно, що у цієї групи досліджуваних будуть високими показники тривожності, незадоволеності собою, бажання уникати емоційних ситуацій, наявність певних психосоматичних і психовегетативних порушень.

Визначений та описаний вище рівень сформованості тих чи інших симптомів дає змогу осмислити показники фаз синдрому емоційного вигорання — «напруження», «резистенція», «виснаження». Так, у студентів І курсу фази «напруження» та «виснаження» є несформованими, а фаза «резистенція» перебуває на стадії формування. У студентів V курсу на стадії формування є фази «напруження» та «виснаження», а фаза «резистенція» є уже сформованою.

Отримані результати за методикою САН такі: у студентів І і V курсів показники самопочуття, активності та настрою мають середній рівень прояву. Однак результати у студентів І курсу за показниками «самопочуття» та «активність» є дещо вищими у порівнянні з результатами, отриманими у студентів V курсу.

Результати діагностики за методикою вимірювання рівня тривожності такі. У студентів І курсу середньогруповий показник рівня тривожності визначається як середній з тенденцією до низького; у студентів V курсу цей показник є також середній, але з тенденцією до високого.

Суттєвим доповненням попередніх результатів виступив середньогруповий аналіз показників депресивності, соціальної фрустрованості та невротичності.

Отже, у студентів І курсу відзначається мінімальний рівень депресії, а у студентів V курсу — помірний рівень депресії. Отож, для студентів молодшого курсу такі депресивні прояви, як апатія (стан байдужості, індиферентності до оточуючих, до подій, до майбутніх перспектив), гіпотомія (знижений настрій, афективна пригніченість, сум, розчарованість), дисфорія (незадоволеність, неприязне ставлення до оточуючих, дратівливість, озлобленість), тривога, страх, притаманні меншою мірою, ніж студентам V курсу. Однак, слід зазначити, що показники депресивності не є надто високими у вибірці випускників. Подібними є результати прояву рівня соціальної фрустрованості. Так, у студентів І курсу середньогрупові показники мають низький рівень прояву, а у студентів V курсу — помірний

Рівень невротичності також є нижчим у студентів І курсу. Цей показник відповідає низькому рівню невротизації та свідчить про позитивний емоційний фон; емоційну стабільність; ініціативність; почуття власної гідності; незалежність; соціальну активність. Показник невротизації у студентів V курсу визначається як середній. Тому для студентів цієї вибірки в деякій мірі притаманні емоційна збудливість, тривожність, напруга, неспокій, розсіяність, дратівливість, іпохондрична фіксації на соматичних відчуттях і особистісних недоліках, соціальна залежність.

У ході кількісного опрацювання результатів дослідження ми здійснили аналіз значущих кореляційних зв'язків, а також виявили ті чинники, що призводять до розвитку емоційного вигорання, та ті, що запобігають розвитку емоційного вигорання у студентів-психологів.

Таким чином, синдром емоційного вигорання зумовлюється такими чинниками, як «неадекватне вибіркове емоційне реагування» ($r=0,48$, $p<0,01$), «розширення сфери економії емоцій» ($r=0,45$, $p<0,01$), «емоційно-моральна дезорієнтація» ($r=0,43$, $p<0,01$), «редукція професійних обов'язків» ($r=0,35$, $p<0,01$), «незадоволеність собою» ($r=0,33$, $p<0,01$), «соціальна фрустрованість» ($r= 0,28$, $p<0,05$) «психоматичні і вегетативні порушення» ($r=0,28$, $p<0,05$), «тривога і депресія» ($r=0,26$, $p<0,05$), «емоційне відчуження ($r=0,23$, $p<0,05$).

Виявлено статистично значущий негативний кореляційний зв'язок синдрому емоційного вигорання з такими факторами як «активність» ($r= –0,44$, $p<0,01$), «самопочуття» ($r= –0,26$, $p<0,05$) та «настрій» ($r= — 0,24$, $p<0,05$).

Висновки. Отже, існує потреба в подальшому дослідженні синдрому «емоційного вигорання», його симптоматики, причин виникнення. Перспективи нашого дослідження пов'язані з розробкою комплексних профілактичних заходів щодо попередження і запобігання розвитку синдрому емоційного вигорання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Бойко В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко — М. : Информационно-издательский дом «Филин», 1996. — 470 с.

2. *Водопьянова Н.Е.* Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. — СПб : СПбЕУ, 2000. — 504 с.

3. *Маркова А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова — М. : Знание, 1996. — 308 с.

4. Психология профессионального здоровья : учеб. пособие / под ред. Г.С. Никифорова. — СПб : Речь, 2006. — 480 с.

5. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: навч. посібник для студ вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипломної освіти / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. — 2-е вид., перероб. та доповн. — К. : Міленіум, 2006. — 368 с.

6. *Maslach C., Leiter, P.* The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997. — 328 pp.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Елена Резникова, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии Донбасского государственного педагогического университета
УДК. 159.923.2 — 057.87

В статье обосновывается необходимость формирования конструктивных форм совладающего поведения личности в период обучения в ВУЗ; представлен теоретический анализ проблемы совладающего поведения, обозначены представления о личностной регуляции и ее уровнях; выделены компоненты личностной регуляторики опосредующие функционирование копинг-стратегий; приводятся данные эмпирического исследования взаимосвязи копинг-стратегий и ряда показателей личностной регуляторики; показаны изменения межфункциональных связей в системе психологической защиты личности студента в процессе обучения в ВУЗе.

Ключевые слова: копинг-стратегии, адаптационный потенциал, стиль саморегуляции поведения, смсло-жизненные ориентации, мотивационные образования личности, механизмы психологической защиты.

У статті обґрунтовується необхідність формування конструктивних форм поведінки опанування особистості в період навчання у ВНЗ; представлено теоретичний аналіз проблеми поведінки опанування, позначені уявлення про особистісну регуляцію та її рівні; виділені компоненти особистісної регуляторики, що опосередковують функціонування копінг-стратегій; наводяться дані емпіричного дослідження взаємозв'язку копінг-стратегий і ряду показників особистісної регуляторики; показані зміни міжфункціональних зв'язків у системі психологічного захисту особистості студента в процесі навчання у ВНЗ.

Ключові слова: копінг-стратегії, адаптаційний потенціал, стиль саморегуляції поведінки, смисложиттєві орієнтації, мотиваційні утворення особистості, механізми психологічного захисту.

In the article there is grounded the necessity of formation of constructive forms of self controlling behavior of a personality in the period of studying in higher educational establishments; there is presented the theoretical analysis of the problem of self controlling behavior, there are outlined the ideas of personal regulation and its levels; there are defined the components of the personal regulatory mediating the functioning of the coping-strategies; there are presented the data of the empirical studies of the relationship of the coping-strategies and indicators of the personal regulatory; there are shown the changes of the cross-functional relations in the system of psychological protection of personality of a student in the in the period of studying in higher educational establishments.

Key words: coping-strategies, adaptive capacity, style of self-regulation of behavior, sense-life orientation, motivation formation of personality, mechanisms of psychological protection.

Юношеский возраст является кризисным, так как ставит перед индивидом наиболее сложные из возникающих в течение жизни задачи развития (Б. Ананьев, И. Кон, В. Мухина, А. Петровский, В. Петровский, В. Слободчиков, В. Столин, Э. Эриксон, J. Coleman). Кризисность возраста осложняется для студентов особенностями их жизненной ситуации и деятельности: ломкой привычных стереотипов жизни и учебы, сочетающейся с частой материальной и бытовой неустроенностью, неопределенностью социального статуса, интенсивной умственной работой и периодическим экзаменационным стрессом.

На этапе отказа личности от старых форм отношений со средой как несоответствующих, неприемлемых, а также при отсутствии новых программ необходимых в измененных условиях жизни остро ощущается потребность в защитной роли адаптационного поведения. Следовательно, студенческий период можно рассматривать как предъявляющий повышенные требования к психоло-

© О. Резнікова, 2013

гической защите личности, а проблему формирования у студентов конструктивных форм совладающего поведения к числу наиболее актуальных проблем высшей школы.

Современный подход к изучению механизмов формирования совладающего поведения учитывает следующие положения. Человеку присущ инстинкт преодоления (Э.Фромм), одной из форм которого является поисковая активность (В. Ротенберг, В. Аршавский), обеспечивающая участие эволюционно-программных стратегии во взаимодействии субъекта с различными ситуациями. Преодоление рассматривается как индивидуальные, характерные способы поведения человека в различных ситуациях: от бессознательных психологических и физиологических механизмов до сознательного целенаправленного преодоления кризисных ситуаций (Л. Анциферова, Т. Крюкова, Р. Лазарус, С. Нартова-Бочавер, Т. Титаренко и др.). При всем многообразии взглядов многих исследователей объединяет идея личностной обусловленности стратегии адаптации. На предпочтение способа совладания влияют индивидуально-психологические особенности: темперамент, уровень тревожности, тип мышления, особенность локуса контроля, направленность характера и т.д. (С. Нартова-Бочавер, Е. Либина). Целью психологического преодоления является адаптация человека к ситуации, овладение и управление ее требованиями и, таким образом, исключение стрессовых последствий и обеспечение благополучия человека — психического и физического здоровья, общения и взаимодействия в социуме (Р.Хайм).

Недостаточное развитие конструктивных форм совладающего поведения является причиной увеличения патогенности жизненных событий, которые могут стать «пусковым механизмом» в процессе возникновения психосоматических заболеваний (Ю. Александровский, Б. Карвасарский, Н. Веселова, Т. Данилова, О. Лигер, Л. Таукентова). Механизмам совладания можно успешно обучать, особенно в юности, когда перед молодым человеком встает большое количество новых требований или задач развития, для успешного решения которых требуется овладение адаптивными формами копинг-поведения (J. Coleman).

Остается невыясненным вопрос о том, какие механизмы личности позволяют ей конструктивно противостоять агрессивной среде, защищая себя, свою целостность, свою внутреннюю свободу и достигать необходимой адаптированности.

В данной статье мы рассматриваем характер взаимосвязи копинг-стратегий с рядом характеристик личностной регуляции, в отношении которых такая связь установлена гипотетически на основании теоретического анализа проблемы.

Представления о личностной регуляции основываются на теоретических концепциях психического регулирования, разработанных в отечественной психологии. Фундаментальные исследования, прежде всего И. Сеченова, Н. Бернштейна и П. Анохина, предоставили психологам наиболее обобщенную теоретическую схему психической регуляции целесообразного поведения, которая вполне применима для решения проблем адаптации.

Ключевые моменты личностной регуляции — это осознанное постижение и обретение собственных потенциальных возможностей, а также произвольный выбор своего пути самореализации, принятие ответственности за сделанный выбор. Без этого недоступна активность в раскрытии психических, психофизиологических возможностей и в достижении социально или лично значимых целей, жизненных перспектив и общечеловеческих ценностей. Благодаря осознанию себя, естественные формы психической и физиологической активности, ритмы жизнедеятельности, выработанные в процессе фило- и онтогенеза обогащаются произвольными, организованными и направленными на решение жизненно важных задач общения и деятельности формами [1].

Д. Леонтьев, Е. Калитеевская и В. Ильичева выделяют три уровня психологической регуляции личности — инструментально-экспрессивный, смысловой и экзистенциальный. Характерологические особенности индивида, его способности и исполняемые им социальные роли служат адаптации к конкретным окружающим условиям и обстоятельствам. Они лежат в основе инструментально-экспрессивного уровня регуляции, обеспечивающего поведение человека в рамках сложившихся стереотипов, привычных способов действия (логика характера и роли). Внутренний мир, смысловая сфера личности связывают ее с реальностью мира как целого и составляют основу смыслового уровня регуляции жизнедеятельности. Данный уровень определяет поведение человека согласно системе его отношений с миром (смысловая логика жизненной необходимости). Возможность личностного выбора и автономного развития обеспечивает только высший уровень регуляции — экзистенциальный. Именно поэтому данный уровень личностной саморегуляции рассматривается как ведущий фактор развития зрелой личности, которое не может быть обеспечено нижележащими уровнями [2].

Вполне понятно, что осознанные побуждения играют важную роль в адаптивном поведении личности. Однако ими не исчерпывается все содержание личности, не объясняются все используемые адаптационные программы. Личностная регуляция — многоуровневая. В ее структуру входят не только осознаваемые психические проявления, но и образующие с ними единое целое неосознаваемые. Между осознаваемым и неосознаваемым существуют сложные соотношения. Их взаимные переходы качественно преобразуют и обогащают внутренний мир человека, обеспечивают совершенную регуляцию поведения и решение жизненно важных задач [1].

В целях операционализации представленной теоретической конструкции нами выделены компоненты личностной регуляторики. Предполагается, что инструментально-экспрессивный уровень регуляции характеризуют, во-первых, особенности расходования личностного адаптационного потенциала как источника активности личности, во-вторых, стиль саморегуляции как наиболее существенные для человека индивидуальные особенности самоорганизации и управления внешней и внутренней целенаправленной активностью, устойчиво проявляющихся в различных видах деятельности. Смысловой уровень саморегуляции требует анализа смысложизненных ориентаций личности, а также определения степени соответствия «мотивационного ядра» личности содержанию, целям и условиям реальной деятельности. Экзистенциальный путь развития личности является достаточно протяженным во времени, механизмы личностной саморегуляции этого уровня характеризуются глобальностью, что делает невозможным их констатацию. Особенности бессознательной активности личности закономерно найдут свое выражение в показателях интенсивности и репертуаре механизмов психологической защиты.

Таким образом, приступая к исследованию проблемы преодолевающего поведения студента, мы ставили перед собой задачу изучения особенностей его функционирования в системе личностной саморегуляции.

Выборку составили студенты I–V курсов психологического факультета и факультета дошкольной педагогики и психологии Донбасского государственного педагогического университета в возрасте от 18 до 25 лет. Всего в исследовании приняло участие 400 человек.

Нами изучены корреляционные связи между показателями копинг-стратегий и показателями личностного адаптационного потенциала, стиля саморегуляции поведения, смысло-жизненных ориентаций, мотивационных образований личности студента и механизмов психологической защиты с первого по пятый курс. С этой целью были использованы следующие психодиагностические методики: методика диагностики стратегий преодоления стресса Д. Амирхана, многофакторный личностный опросник «Адаптивность» А. Маклакова, методика диагностики стилевых особенностей саморегуляции поведения В. Моросановой и Е. Коноз, тест смысло-жизненных ориентаций Д. Леонтьева, методика диагностики мотивационных образований личности Ю. Орлова, тест-опросник механизмов психологической защиты Р. Плутчика. Установленные корреляционные связи позволяют выделить характеристики системы личностной регуляции, которые опосредуют функционирование копинг-стратегий личности студента

Для определения статистически значимых связей между переменными применялся корреляционный анализ по методу Пирсона.

Результаты корреляционного анализа представили сопоставимость и взаимосвязь копинг-стратегий и адаптивности личности.

Актуализация копинг-стратегии решения проблем связана с положительными полюсами адаптивности личности на первом курсе, высоким уровнем моральной нормативности на третьем и пятом курсах. Копинг-стратегия поиска социальной поддержки активируется на втором и пятом курсах высоким уровнем моральной нормативности; на пятом курсе к моральной нормативности добавляется коммуникативный потенциал. Условиями включения данной копинг-стратегии могут также выступать низкие показатели нервно-психической устойчивости, что зафиксировано на третьем и четвертом курсах. Включение стратегии избегания обусловлено на втором и четвертом курсах отрицательными полюсами адаптационного потенциала, его социального и личностного уровня; на пятом курсе — высокими показателями нормативности личности.

Все показатели личностного адаптационного потенциала обнаруживают связи с показателями копинг-стратегий. Наиболее активно влияют на выбор той или иной стратегии социальный уровень адаптационного потенциала — моральная нормативность (6 корреляционных связей). Психофизиологические особенности, в том числе и нервно-психическая устойчивость в структуре адаптивности, также достаточно интенсивно влияют на систему преодоления личности (5 корреляционных связей). Участие психологического уровня и общего показателя личностного адаптационного по-

тенциала в регуляции системы преодоления личности представлено тремя и двумя корреляционными связями, соответственно.

Результаты корреляционного анализа представили сопоставимость и взаимосвязь копинг-стратегий и стилевых характеристик саморегуляции.

Стратегия решения проблем связана с положительными полюсами стилевых характеристик саморегуляции (общий уровень саморегуляции, планирование, программирование) на втором и четвертых курсах. Стратегия избегания связана на втором и четвертом курсах с отрицательным полюсом такой стилевой характеристики саморегуляции как моделирование. Действие стратегии поиска социальной поддержки на втором и третьем курсах обусловлено низким уровнем такого регуляторного свойства как самостоятельность.

С показателями копинг-стратегий образуют связи такие регуляторные процессы как планирование, моделирование, оценка результатов, такое личностно-регуляторное свойство как самостоятельность, показатель общего уровня саморегуляции. Регуляторный процесс программирования и личностно-регуляторное свойство гибкости не участвует в регуляции копинг-стратегий. Количество корреляционных связей системы регуляторики с копинг-стратегиями колеблется в пределах одной-двух, что делает сомнительной целесообразность выделения наиболее влиятельных.

Результаты корреляционного анализа не представили данных о взаимосвязи показателей копинг-стратегий с показателями смысложизненных ориентаций личности (цели в жизни, ее насыщенность, и удовлетворенность самореализацией), а также с показателями локус контроля «жизнь» и общего показателя осмысленности жизни. Установлена одна связь копинг-стратегии поиска социальной поддержки с отрицательным полюсом локус контроля «Я» на пятом курсе.

Результаты корреляционного анализа представили сопоставимость и взаимосвязь копинг-стратегий и показателей мотивационных образований личности.

Копинг-стратегия решения проблем связана с высоким уровнем представленности мотива достижения успехов на втором курсе; мотивами познания, достижения успехов и профессиональной мотивацией на четвертом курсе. Включение копинг-стратегии поиска социальной поддержки связано на первом курсе с сильной выраженностью мотива избегания неудач. На копинг-стратегию избегания на втором курсе влияет высокая мотивация достижения успеха и мотивация доминирования; на четвертом курсе — низкая мотивация достижения успеха, на пятом — низкая мотивация познания.

Пять диагностируемых мотивов (мотивация познания, мотивация достижения успеха, мотивация доминирования, профессиональная мотивация, мотивация избегания неудач) участвуют в регуляции системы преодоления личности. Наибольшее количество связей образует мотивация достижения успеха (4 корреляционные связи).

Результаты корреляционного анализа представили сопоставимость и взаимосвязь копинг-стратегий и показателей механизмов психологической защиты.

Актуализация копинг-стратегии поиска социальной поддержки связана с интенсивностью механизмов замещения, общим показателем интенсивности напряжения защит на первом курсе, высоким уровнем механизма компенсации на втором курсе. Условиями включения данной копинг-стратегии могут также выступать низкие показатели механизма проекции и механизма интеллектуализации, что зафиксировано на третьем курсе. Включение стратегии поиска социальной поддержки на пятом курсе обусловлено высоким уровнем общего показателя интенсивности напряжения защит.

Показатель копинг-стратегии избегания проблем образует связи с показателем механизма вытеснения на первом курсе, показателями механизма замещения и общим показателем интенсивности напряжения защит на втором курсе, показателем интеллектуализации на четвертом курсе. Характер связей, за исключением последней, имеет положительную направленность.

Проведенный анализ корреляционных связей копинг-стратегий в системе личностной регуляции позволяет сделать ряд выводов:

— отмечается отчетливое проявление роли мотивационных образований в организации преодолевающего адаптационного поведения;

— удовлетворенность в достижении, познании, доминировании, профессиональном самоопределении обеспечивают функционирование проблемпреодалевающих копинг стратегий;

— характер связей копинг-стратегии поиска социальной поддержки, позволяет выделить условность ее конструктивного характера.

— связи показателей копинг-стратегии решения проблем с показателями механизмов защиты отсутствуют.

– отмечается связь показателей копинг-стратегий поиска социальной поддержки, избегания и таких защитных механизмов, как замещение, компенсация, вытеснение, проекция, интеллектуализация, общего показателя индекса напряжения защит;

В результате анализа приведенного выше исследования обоснованным оказывается вывод, что преодолевающее поведение следует рассматривать как реакцию целостной личности. Подтверждением этого является наличие разносторонних и разнонаправленных корреляционных связей образуемых копинг-стратегиями в системе личностной регуляции. При этом копинг-стратегии выступают одновременно как в качестве способов личностной регуляции адаптационных процессов, так и способов организации ее компонентов в структуре адаптационного ответа.

Системы преодоления студентов на разных курсах обучения в вузе отличаются не просто количественно, а глубоко качественно. Ее характеристики включают специфические для каждого курса межфункциональные связи.

Исследование показало также актуальность дальнейшей разработки поставленной проблемы в различных аспектах. Задачи современной образовательной практики в вузе повышают значимость лонгитюдных исследований, нацеленных на выявление механизмов противостояния личности студентов деструктивному внешнему влиянию и на изучение возможностей развития этих механизмов. Такая постановка вопроса порождает, в свою очередь, необходимость выработки критериев для оценивания конструктивности поведенческих стратегий личности. Это связано с тем, что, как показывает практика, преуспевание в жизни не всегда ведет к личностному развитию, а высокий уровень развития личности не тождественен жизненному успеху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. — М.: Наука, 1980. — 335 с.

2. *Калитеевская Е.Р.* Адаптация или развитие: выбор психотерапевтической стратегии / Е.Р. Калитеевская, В.И. Ильичева // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16, № 1. — С. 115–122.

Розділ XVI
МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ЯК УМОВА ЗАРОДЖЕННЯ І ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРОДУКТИВНО-ТВОРЧИХ ЦІЛЕЙ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПОВ'ЯЗАНИХ З НИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ

Аркадій Коньков, кандидат медичних наук,
доцент кафедри культурології Херсонського державного університету
УДК 613.9:159.9:37.036

Представлено дані аналізу теоретичних аспектів проблеми психологічного здоров'я, що стосуються його впливу на формування, розвиток і функціонування продуктивно-творчих цілей розумової діяльності та зародження в її «надрах» інтелектуальних почуттів. Показано, що до творчої трансформації цілі діяльності та формування на цій основі складної гами інтелектуальних почуттів спроможна лише людина, котра сповідує ідеали психогігієни, що є основою формування повноцінного психологічного здоров'я. Психологічне здоров'я як образ цілі, можливо, є не тільки умовою, а й результатом виникнення й функціонування інтелектуальних почуттів.

Ключові слова: психологічне здоров'я, психогігієна, продуктивно-творчі цілі розумової діяльності, інтелектуальні почуття.

Представлены данные анализа теоретических аспектов проблемы психологического здоровья, касающиеся его влияния на формирование, развитие и функционирование продуктивно-творческих целей мыслительной деятельности и зарождение в ее «недрах» интеллектуальных чувств. Показано, что к творческой трансформации цели деятельности и формированию на этой основе сложной гаммы интеллектуальных чувств способен лишь человек, исповедующий идеалы психогигиены, являющейся основой формирования психологического здоровья. Психологическое здоровье как образ цели, возможно, является не только условием, но и результатом возникновения и функционирования интеллектуальных чувств.

Ключевые слова: психологическое здоровье, психогигиена, продуктивно-творческие цели мыслительной деятельности, интеллектуальные чувства.

Presents the analysis of theoretical aspects of psychological health related to its effect on the productive and creative goals of mental activity and emergence of its «bowels» of intellectual senses. Shown that the creative transformation goals and forming the basis for it's a complex range of intellectual feelings can person professing ideals of mental hygiene, which is the basis for the formation a full mental health. Mental health as a goal can be a way of not only the condition, but also the result of emergence and intellectual functioning senses.

Key words: mental health, mental hygiene, productive and creative intellectual activity goals, intellectual feelings.

Аналіз визначення «здоров'я», наведеного в преамбулі Статуту ВООЗ (Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я), дозволяє визнати, що здоров'я людини — це дуже складний багатомірний

© А. Коньков, 2013

феномен, що включає в себе тілесне існування, духовне життя й духовне буття [8, с. 87]. Іншими словами, здоров'я можна оцінювати з позицій якості його соматичного, психічного та особистісного (психологічного) компонентів.

Виникнення психології здоров'я людини як самостійної галузі наукових знань можна напряму пов'язати з оформленням антропної психології, що стало особливо помітним в останні роки. В підсумку акцент численних психологічних досліджень був перенесений на вивчення духовно-душевно-тілесних змін і вивчення проблем існування людини у світі. Це, у свою чергу, сприяло перетворенню системи знання в цілому та, зокрема, перегляду проблем психологічної науки. Яскравим прикладом таких перетворень, що стосуються проблеми психологічної норми, стало виникнення психології здоров'я і її центрального об'єкта досліджень — психологічного здоров'я людини. Привабливим для наукових досліджень цей об'єкт є з причини його найтіснішого зв'язку з вищими проявами людського духу, особистості в цілому.

На сьогоднішній день, завдяки постійному виникненню і зіткненню численних моделей, ідей, думок і течій, що розглядають проблему здоров'я з позицій знання людини, вдалося сформувати, хоч і в досить загальному вигляді, теорію психологічного здоров'я. Одним із найважливіших її постулатів є твердження, згідно з яким «основу психологічного здоров'я становить нормальний розвиток людської суб'єктивності». Під суб'єктивністю в цьому прикладі розуміємо *самість* як «форму існування і спосіб організації людської реальності, як самостійність духовного життя» [8, с. 89].

Погодившись з такою позицією, проте доводиться визнати, що досягти реалізації подібної самостійності може лише та особистість, яка має багатий досвід продуктивно-творчої розумової діяльності. В цьому контексті досить актуальним здається перш за все здійснення аналізу теоретичних аспектів проблеми психологічного здоров'я, що стосуються його впливу на формування, розвиток та функціонування продуктивно-творчих цілей розумової діяльності і зародження при цьому в її «надрах» інтелектуальних почуттів.

Актуальність здійснення такого аналізу підкреслюється тим, що проблематика перебуває в безпосередньому, родинному зв'язку з науковими дослідженнями в галузі психології творчості. Крім того, результати цієї аналітичної роботи можуть стати певним науковим внеском у вирішення конкретних, практичних питань, що стосуються підвищення якості вітчизняної освіти.

Розумна організація життя особистості можлива лише за умови дотримання цілої низки передумов — політичних, економічних, соціальних, ідеологічних, культурних. При цьому особливо важливе місце в межах указаних умов займають суб'єктивні умови, а саме — рівень духовної зрілості особистості, її психологічне здоров'я.

Здійснення радикальних суспільних перетворень зазвичай наштовхується на перешкоди, які приховуються в самій людині, її культурі, моралі, психології. Актуалізація ролі психологічного здоров'я на сучасному етапі розвитку українського суспільства має свої досить вагомі підстави. До них передусім відносять рівень розвитку та освіченості населення. Саме від цих умов залежить вирішення проблеми інтеріоризації знань про залежність тілесного здоров'я від стану психіки.

Аналіз наукових робіт, що вийшли з друку за останні роки і присвячені філософському трактуванню питання про визначну роль психологічного здоров'я людини та її діяльності в пізнанні і мисленні, з усією очевидністю свідчить про зміни характеру дослідницьких пріоритетів у цьому питанні. Змістовну основу цих публікацій, як здається, пронизує прагнення дослідити сутність внутрішніх механізмів такої діяльності як творчого гуманістичного процесу, в межах якого тільки й можливе особистісне становлення людини, формування її психологічного здоров'я і розвиток людської культури.

Феномен психологічної культури досить складний і багатогранний. Одним з її невід'ємних компонентів є рівень реальної психогігієни особистості. Зневажливе, а значить, нерозвинене ставлення до психічної сторони власного життя може призвести до порушення здоров'я, формування психопатичних рис, до ускладнень у міжособистісному спілкуванні і стати причиною конфліктів у колективі та сім'ї. Несприятливі фактори життя вимагають від особистості розвитку якостей, що допомагають зберегти душевну рівновагу. Подібно до того, як фізична культура є засобом загартовування людини, психологічна культура і, зокрема, розвинена психогігієна є засобом психологічного загартовування особистості.

Серед безлічі шляхів, запропонованих для дослідження ступеня розвиненості психогігієни особистості, найбільш привабливим і науково виправданим виглядає дослідження цього поняття з урахуванням і через посередництво його неодмінних складових, а саме: попередньої постановки цілі та її реалізації. Подібна вибіркова увага до вивчення психогігієни як цілком конкретної діяльності, завдяки котрій закладаються основи психологічного здоров'я, може бути обґрунтована досить суттєвими фі-

лософськими проблемами, так чи інакше пов'язаними з дослідженням доцільного характеру дієвої активності людини. Згідно з точкою зору М. Трубнікова, в переліку таких проблем одне з головних місць покликані займати проблеми продуктивного і репродуктивного в діяльності людини «в їх єдності та нероздільності» [7, с. 68]. На розвиток цієї думки слід відмітити, що інтимні механізми свідомої побудови цілі дій (доцільності) є тією необхідною умовою, яка дозволяє психічно та психологічно здоровій людині в підсумку отримати результат, наповнений соціальним значенням і тому суспільно значимий.

Констатуючи всю об'єктивну непорушність когнітивного елемента в прояві цілеспрямованої, свідомої діяльності доводиться, однак, визнати, що реально процес дієвої активності виникає лише в тому разі, коли, крім доцільної компоненти, в практичних діях індивіда присутня також виражена мотиваційна основа, що включає в себе розвинений досвід емоційних ставлень до оточуючого світу. Підтвердження цієї точки зору можна, зокрема, знайти в працях С. Рубінштейна. «...Будь-яке переживання — вказує він, — включає в себе як щось підпорядковане і аспект знання...Знання — навіть найабстрактніше — може стати глибоким особистісним переживанням» [6, с. 21]. Досить близькою до змістовної сторони цього висловлювання є позиція Л. Виготського. За його словами, «хто відірвав мислення із самого початку від афекту, той назавжди зачинив собі дорогу до пояснення причин самого мислення» [1, с. 21]. Нарешті про цей самий об'єктивно існуючий нерозривний симбіоз афекту та думки говорить і К.Ізард. Згідно з його точкою зору, у свідомості людини постійно утворюються особливі афективно-когнітивні структури, які слід розуміти «як зв'язок афекту чи комплексу афектів з образами, словами і думками» [2, с. 54].

За результатами аналізу наукових визначень цілі (доцільності), наведених у доступній літературі, можна зробити висновок, що всі вони містять вказівки на наявність безсумнівного зв'язку між розумовими процесами, що ведуть до формування ідеального образу цілі й афективно-чуттєвими реакціями, що супроводжують таку доцільну діяльність мозкових структур. Однак автори цих робіт не акцентують значення подібної реальності та основний акцент переносять на роль абстрактного мислення, яке з їхньої точки зору постає єдиним фактором, що лежить в основі формування свідомої цілі.

Спробу подолати подібний однобічний підхід у тлумаченні понятійного апарату термінів «ціль» та «доцільність» було зроблено Ю. Орловим і співавторами [4, с.77]. Однак, хоча вони й підкреслили нерозривну єдність емоційних і когнітивних процесів, стійко пов'язаних із доцільністю дієвого мислення, все ж таки не помітили ролі афективних і, зокрема, інтелектуально-чуттєвих реакцій у розумовій роботі зі створення образу цілі і практичному її досягненні та говорять тільки про відповідні мотиви і техніку задоволення специфічно людської потреби в досягненнях.

Значний фактологічний матеріал із дослідження підсистем внутрішнього світу особистості, наведений у філософській і психологічній літературі, досить однозначно свідчить, що специфічними рисами цілей розумової діяльності є дві. Одна з них ґрунтується на точних об'єктивних знаннях про оточуючий світ, інша ж — мотиваційна, передбачає обов'язкове врахування особистого досвіду емоційних реакцій на об'єктивну дійсність, що оточує індивіда. У трактовці В. Панпуріна [5, с. 116] ці особливі риси визначені як орієнтаційна й спонукальна сфери. Проте в аналізованій публікації відсутня відповідь відносно причин (глибинних, інтимних механізмів), що визначають початок безпосередніх дій з практичного втілення ідеального образу цілі. До речі, цей недолік властивий усім, опублікованим до сьогоднішнього часу роботам, де досліджуються проблеми структури й функції атитюдів. Основа вказаного недоліку, як було показано нами раніше [3, с. 76], полягає в слабкій вивченості поведінкового компоненту атитюдів, а значить, у досить поверхневій уяві про особливості взаємодії всіх трьох відомих їхніх компонентів (когнітивного, емоційного й поведінкового).

Підбиваючи підсумок наведеному короткому аналізу публікацій з проблеми, що аналізується в цій статті, слід відмітити таке. По-перше, підхід до механізмів зв'язку психологічного здоров'я з цілями розумової діяльності та інтелектуальними почуттями, що народжуються на їхній основі, страждає однобічністю. Причини цього полягають, найімовірніше, в недостатній вивченості глибинних механізмів логічного і чуттєвого начал у процесі формування цілі (доцільності). Проте, якщо підходити до цих понять з позицій, які передбачають проникання в сутність продуктивно-творчого характеру розумової діяльності, що призводить, у результаті, до формування свідомої цілі, то стає зовсім очевидно, що без з'ясування особливостей утворення і взаємодії в мисленні афективно-когнітивних зв'язків вирішити цю проблему навряд чи можливо. По-друге, якщо окремі автори і вказують на існуючу нерозривну єдність емоційних і когнітивних процесів, стійко пов'язаних із доцільною діяльністю мислення, таки не помічають цієї ролі афективних і, зокрема, інтелектуально-чуттєвих реакцій в розумовій роботі зі створення образу цілі і практичному її досягненні та говорять тільки про відповідні мотиви і техніку задоволення специфічно людської потреби в досягненнях.

Між тим у контексті теми цієї статті деталізація впливу психологічного здоров'я на формування та прояв функціональної ролі, зокрема, інтелектуальних почуттів у доцільній діяльності мислення здається надзвичайно важливою. Таким чином, визначаючи це завдання основним у дослідженні, що проведено, слід, однак, зробити два попередніх зауваження. По-перше, успіх здійснення будь-якого виду діяльності, коли на неї виявилась сформована соціальна установка, залежить, як правило, від розробленості цілі, планів і програми дій. І, по-друге, у своїй сукупності ці перераховані елементи є ніщо інше, як ядро доцільної сфери внутрішнього світу особистості.

Беручи до уваги висловлені зауваження, можна припустити, що, вочевидь, найбільш виправданим варіантом вирішення завдання цього дослідження, тобто визначення умов, що стимулюють у психологічно здорової людини зародження та розвиток продуктивно-творчої доцільності, є аналіз доцільної сфери мислення, здійснений відповідно до законів дедукції. Перевага такого підходу полягає, здається, в тому, що він більше, ніж будь-який інший дозволяє виявити та проаналізувати специфічні характеристики, що становить сутність процесу доцільності в людському мисленні. Виправданість використання саме такого варіанта дослідження цілі (доцільності) диктується ще тим, що основні характеристики її як філософської категорії часто виявляються прихованими від безпосереднього аналізу.

Підходячи до визначення цілі з позицій діалектико-матеріалістичного трактування цього питання, необхідно визнати, що ціль не є простим дзеркальним відображенням людських потреб. Вона завжди виникає як результат роботи мислення, використання складних інтелектуальних операцій. Кінцевим результатом такої розумової діяльності є трансформація цілі, як ідеального образу, у свою протилежність — матеріальний результат. Однак, визначаючи факт подібного перетворення, не слід забувати, що виникаюча ціль містить у собі лише намітки майбутнього результату, більшість ж його деталей уточнюється зазвичай у процесі матеріалізації поставленої цілі. У свою чергу цей процес стає можливим, завдяки наявності зворотного зв'язку, що дозволяє або підтвердити правильність цілі та дій з її реалізації, або скоригувати їх, спрямувавши в потрібне русло. Зворотний зв'язок, таким чином, «домальовує» і тим самим доповнює ідеальний образ цілі, який у процесі своєї матеріалізації шляхом коригування постійно звіряється з фактично отриманими результатами, тобто підводиться під оптимальне значення. Відповідно до цієї обставини зворотний зв'язок може бути визнаний фактором, що сприяє внесенню до діяльності мислення з формування цілі елементів творчості. Завдяки цьому зв'язку людина здатна змінювати свої рішення залежно від нових умов, знаходити нові шляхи досягнення поставленої цілі, здійснювати коригування її образу, тобто проявляти інтелектуальну ініціативу і, в результаті, перевершувати рівень репродуктивного мислення, зорієнтованого на втілення в матеріальному субстраті незмінної моделі майбутнього результату, що виникла одного разу. Однак все це може зробити людина, яка не тільки спроможна продуктивно та плідно працювати і бути корисною суспільству, але також відчуває стан власного благополуччя, котре надає їй можливість реалізовувати особистий потенціал і долати життєві труднощі.

Особистісні ознаки, що перераховані, зазвичай властиві людині, що володіє міцним психологічним здоров'ям. Основу його складає духовно-моральний стрижень, завдяки якому у людської свідомості виникають умови для стимулювання продуктивно-творчого характеру цілей розумової діяльності.

Разом з тим слід відмітити, що в доступній літературі, на жаль, не вдалось знайти достатньо розгорнутих свідчень стосовно інтимних процесів, що впливають на формування цього стрижня. Проте знання таких прихованих деталей видається надзвичайно важливим з тієї причини, що, виявивши їх, можна отримати своєрідний «інструмент», що дозволив би, впливаючи на формування духовно-моральних якостей, водночас впливати і на доцільність, надаючи їй продуктивно-творчого характеру. Здається також, що своєрідним ключем, який дозволяє, якщо не проникнути у сутність, то, принаймні, наблизитись до вирішення вказаної проблеми, міг би бути аналіз тих елементів спонукальної сфери внутрішнього світу людини, в яких найбільш помітна взаємодія між емоційно-спонукальним і когнітивно-спонукальним механізмами. Одним із таких елементів, на наш погляд, є ідеал, оскільки він виражає специфічно людську форму життєдіяльності. У своїй сутнісній основі цей ідеальний образ, що визначає спосіб мислення людини, є ніщо інше як «гносеологічна відповідь на постійне нездоланне прагнення творчої природи людини до розвитку, вдосконалення, на сміливі питання про сенс буття» [5, с. 147].

Визначаючи спонукальну роль потреб, ідеалів і смислопереживань, що їх супроводжують, слід все ж погодитись з точкою В. Панпурина [5, с. 148], який вважає, що жоден з цих елементів не володіє безпосередньо поведінковим, реалізаційним моментом, не має конативної енергії. Зародження і накопичення цієї енергії стає можливим, але вже в межах іншого — конативного механізму. Формують його бажання, прагнення і соціальні установки, тобто такі смислопереживання, які

мають, як показує дійсність, пряму поведінкову спрямованість. Причому в кожному наступному з цих елементів концентрується набагато більший, порівняно з попереднім, запас конативної (поведінкової) енергії. В результаті елементом, що остаточно визначає поведінку людини, виявляються соціальні установки, оскільки саме в них накопичується найбільш конативний енергетичний потенціал. Причому, як здається, формування цього поведінкового енергетичного потенціалу можливе лише в руслі одночасної побудови духовно-морального стрижня особистості. Він же, у свою чергу, впливає на формування особистої психогігієни, а значить, і на психологічне здоров'я, роблячи останнє більш стійким до впливу негативних факторів соціального середовища.

Говорячи про подальші позитивні зрушення в зміні впливу цілі на характер дієвої активності, слід зауважити, що відбутись вони можуть лише за умови зміни самої сутності ідеального образу результату, що передбачається. Причому, найбільш ймовірно, що фактором, який забезпечує подібну трансформацію, враховуючи вище сказане про взаємозв'язки між когнітивним і поведінковим компонентами атитюду, є складна гама інтелектуальних почуттів, які переживає суб'єкт у разі успішного втілення поставленої цілі. Однак повною мірою дія цього роду чуттєвих реакцій починає позначатись тільки після придбання суб'єктом досвіду творчої доцільності, тобто вміння уточнювати, коригувати відбудований у свідомості ідеальний образ цілі, вдосконалювати шляхи її досягнення. В цих своїх діях він у результаті приходить до висновку про необхідність придбання і залучення нового наукового знання, оскільки тільки такий спосіб є соціально значимим, а тому найбільш оптимальним для досягнення бажаної цілі.

Реалізація цього рішення в практичній діяльності дозволяє людині на певному життєвому етапі відчути щиру радість пізнання, тобто почуття, яке, завдяки своєму позитивному тону, допомагає збагатити і одночасно багато в чому трансформувати зміст ідеального образу цілі. Відбувається це внаслідок інтенсифікуючого впливу інтелектуальної радості на глибинні механізми мислення. У результаті в образ цілі, що був відбудований спочатку, привносяться нові деталі, і одночасно він щось втрачає із своїх попередніх змістовних фрагментів. Змінена в результаті всіх цих процесів ціль, будучи знову внесеною у свідомість, починає впливати на поведінку суб'єкта, змушуючи шукати такі шляхи досягнення поставленої цілі, які б відповідали її новому образу. Відмінною особливістю цих знову відшукуваних підходів є їхня нестандартність, оригінальність, присутність творчого начала. У ситуації, коли шлях вдалось, нарешті, знайти і бажана ціль виявилася досягнутою, суб'єкт, як і раніше (при вирішенні поставленого завдання на репродуктивному рівні діяльності), відчуває почуття інтелектуального задоволення і радості. Однак, крім них, творча доцільність «народжує» і почуття пізнавального інтересу. Його «народження» відбувається зазвичай після серії успішних спроб досягти поставленої цілі, використовуючи механізми творчого мислення, коли у суб'єкта виникає глибоке усвідомлення і особисте прийняття істини: «Знання — сила».

Таким чином, результати теоретичного аналізу, що був проведений, дозволяють зробити **такі висновки**. По-перше, до творчої трансформації цілі діяльності (творчої доцільності) та формування на цій основі складної гами інтелектуальних почуттів спроможна тільки та людина, яка сповідує ідеали психогігієни, що є основою формування психологічного здоров'я. По-друге, образ цілі можна розглядати як умову і результат виникнення й функціонування інтелектуальних почуттів.

У контексті **перспектив подальших досліджень** останній висновок має надзвичайно важливе значення. Дійсно, якщо існування зворотного зв'язку між образом цілі та інтелектуальними почуттями вдасться підтвердити експериментально, то це створить аргументовану наукову базу для застосування творчих моментів у роботі з формування інтелектуальних почуттів і керування ними, зокрема в учнівської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Выготский С.Л.* Собрание сочинений: в 6-ти т. — Т. 2. Проблемы общей психологии / С. Л. Выготский. — М.: Педагогика, 1982. — 504 с.

2. *Изард К.* Эмоции человека / К. Изард; пер. с англ. Д.В. Ольшанский, С.В. Квасовец. — М. : МГУ, 1980. — 439 с.

3. *Коньков А.* Інтелектуальні почуття як частина структури атитюду та їх функціонування в системі когнітивної діяльності / А. Коньков // Персонал. — 2006. — № 10. — С. 75–79.

4. *Орлов Ю.М.* Построение тест-опросника для измерения потребности в достижениях / Ю.М. Орлов, В.И. Шкуркин, Л.П. Орлова // Вопросы экспериментальной психологи и ее истории. — М., 1974. — С. 76–90.

5. *Панпурин В.А.* Внутренний мир личности и искусство / В. А. Панпурин. — Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. — 212 с.

6. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологи / С. Л. Рубинштейн. — СПб: Питер, 2002. — 720 с.

ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗДОРОВОЇ ОСОБИСТОСТІ

Оксана Лукасевич, кандидат психологічних наук,
викладач кафедри практичної психології
Запорізького національного університету
УДК 159.938.363.6

Стаття присвячена дослідженню психологічного аспекту проблеми здорової особистості у сучасному суспільстві. Розглядається не лише сутність феномену здоров'я, а й психологічний зміст понять «психічне здоров'я», «психологічне здров'я». Проведений аналіз основних теденцій досліження поняття здоров'я у психології демонструє розуміння здорової особистості як всебічно розвинутої особистості, здатної до продуктивної соціальної діяльності.

Ключові слова: здоров'я, психічне здоров'я, психологічне здоров'я, здорова особистість.

Статья посвящена исследованию психологического аспекта проблемы здоровой личности в современном обществе. Рассматривается не только сущность феномена здоровья, но и касается психологического содержания понятий «психическое здоровье», «психологическое здоровье». Проведенный анализ основных тенденций исследования понятия здоровья в психологии демонстрирует понимание здоровой личности как всесторонне развитой личности, способной к продуктивной социальной деятельности.

Ключевые слова: здоровье, психическое здоровье, психологическое здоровье, здоровая личность.

This article is dedicated to research the psychological aspect the problem of the healthy personality in modern society. The author is considered not only the _nature of health, but she touches the psychological psychological essense of the notion of «human health», «psychological health». The analysis of the present basic tendencies of studies` development displays the understanding of an healthy personality as the full development of personality, capable of productive social activity.

Key words: health, human health, psychological health, healthy personality.

Великою прогалиною у систематичній психології є відсутність експліцитної теорії про здорову особистість. Причина частково полягає у тому, що суспільство не вимагало від дослідників зосередженої уваги до поняття здоров'я: люди, які функціонують конструктивно і продуктивно, не загрожують існуванню цивілізації.

Інша причина пов'язана з тим, що аномальні феномени легше ідентифікувати і поставити на контроль дослідника. «Симптоми» — це ті сторони поведінки, які виходять за межі бажаних або встановлених системою суспільства. Як наслідок, ми маємо способи соціальної регуляції, за якими такі люди поміщені в умови, де їх легше вивчати.

Крім того, існує імпліцитне переконання, за яким «нормальні» люди мають право на особистісну недоторканість і на самостійне разпорядження власною долею. У зв'язку з цим маємо більш розвинуту психологію аномальної, ніж здорової особистості. Теорії здорової особистості формулюються на основі положень з теорії хворої особистості. Проте здорова особистість є такою ж самостійною діагностичною категорією як будь-який тип особистості.

Актуальність проблеми здорової особистості зумовила пильну увагу вчених до її вивчення. У сучасній літературі зростає кількість публікацій, у яких розглядаються різні аспекти цієї проблеми. Дослідженням проблеми здоров'я і здорової особистості з психологічної точки зору займалися Л. Байкова, Б. Братусь, Н. Герман, І. Дубровіна, О. Хухлаєва, Г. Нікіфоров та інші [1; 2; 3; 5; 6].

Як показує аналіз доліджень, проблема здорової особистості, збереження та підвищення рівня психічного здоров'я, а також урахування важливості способу життя, поведінки у сфері здоров'я, як найважливіших детермінант психічного здров'я, є актуальною та потребує подальшого вивчення.

© О. Лукасевич, 2013

Мета статті — здійснити систематизацію та узагальнення теоретичних підходів у зарубіжній літературі до вивчення феномену здорової особистості, з'ясувати вплив внутрішніх та зовнішніх чинників на здоров'я особистості.

Теоретичні підходи до особистості мають за мету описати або пояснити інтринсивні властивості людини та їх зв'язок з поведінкою. Оскільки кожна дія завжди обумовлена як характеристиками самої людини, так і характеристиками ситуації, додаткова проблема стосується того, як взаємодія між інтринсивними властивостями і екстринсивними умовами у цьому оточенні впливає на поведінку.

Теорії особистості мають справу з однією або більшою кількістю основних функцій інтринсивних властивостей, а саме: спонукання, регулювання, переживання і осмислення, стиль.

Психологічне здоров'я можна вивчати з точки зору цих функцій. Такий підхід дав би змогу описати структуру і динамічні процеси, які характерні для здорової особистості.

Люди мають характеристики, які спонукають їх до руху і дії: зміна на рівні інтенсивності певної універсальної внутрішньої сили викликає наступну зміну у поведінці.

Коли змінюється рівень збудження, це викликає певний патерн дії, що забезпечує вираз або задоволення нового стану збудження. Реалізація обраної альтернативи здійснюється через інтринсивні регулятивні системи або аттитюди.

Регулювання доповнюється процесом переробки інформації, у ході якої стимул і зворотний зв'язок від поточної поведінки об'єднуються та інтегруються з діями. Сенсорні дані і пов'язані з ними переживання зберігаються і вилучаються за допомогою процесів формування і засвоєння понять, що генерують поняття або смисли. Ця система працює разом із процесом відбору і регулювання, що визначає паттерни і реалізацію послідовності поведінки.

Нарешті, кожна особистість володіє специфічними особистісними характеристиками. Навіть якщо дві людини схожі між собою за силою збудження, способом регулювання і змістом понять, вони завжди відрізняються за своїми поведінковими проявами.

Представники інтуїтивного підходу підкреслюють необхідність вивчення здорової особистості через розкриття рис, які відрізняють феномен здоров'я від звичайної «нормальності» або відсутності серйозних психопатологічних симптомів. Так, на думку П. Калью, здорові люди характеризуються самоконтролем, особистісною відповідальністю, демократизмом і наявністю ідеалів [3].

За Дж. Джерардом, здорові люди постійно розширюють своє усвідомлення себе, інших людей і оточуючого світу, розвивають свою компетентність щодо задоволення базових потреб і реагування на небезпеку, продукують реалістичні і відповідні їх потребам рольові і міжособистісні відносини [6].

Психоаналітична теорія пропонує особливий погляд на психологічне здоров'я, що знаходить вираження у понятті невротичної особистості. Невротична особистість страждає від серйозних неусвідомлюваних конфліктів, несе важкий тягар тривоги і поєднує велику кількість енергії у захисних паттернах поведінки. Звідси, невротична особистість відчуває труднощі у задоволенні інстинктивних імпульсів і витрачає масу часу на марну, непродуктивну активність.

Насправді, психоаналітична теорія не передбачає змістовної концепції здорової особистості. Швидше, вона розглядає будь-яку людину спершу як «ідеального або нормального» невротика, який відрізняється у двох відношеннях: рівновазі і сублімації [10].

У нормальної людини краще сбалансовані структурні підсистеми, загальна енергія організму розповсюджується серед трьох підсистем таким чином, що кожна отримує необхідну для її нормального функціонування кількість. В результаті его має достатню кількість енергії для адекватного сприйняття і пристосування суперего, одночасно маючи засоби для задоволення ід.

Невротики і нормальні люди відрізняються своїми захисними тактиками. У буквальному значенні, сублімація означає знеструмлення его інстинктів, енергію яких вона використовує для власних цілей. В цьому разі его звертається до творення соціально бажаної, цивілізованої поведінки. З точки зору суспільства, сублімація є «успішною» тактикою захисту, оскільки вона дає змогу уникати конфлікту і тривоги, реалізовувати те, що передбачено процесом соціалізації. Як бачимо, нормальна людина може розглядатися просто як людина, чиє его містить більший, ніж у невротика, запас сублімованої енергії і тим самим володіє великою кількістю соціально схвалюваних паттернів поведінки.

За межами психоаналітичного підходу лежать теорії, які безпосередньо звертаються до питання актуальних структурних і динамічних якостей здорової особистості. Перші засновані на принципі інтеграції структур, другі — на принципі прогресії у розвитку динамічних систем.

Представники психоаналітичної традиції, критикуючи положення З. Фрейда, посилаються на роль соціалізації як функції соціокультурних умов, наділяючи его більшою самостійністю у питаннях контролю та інтеграції поведінки, розглядають суперего у позитивних поряд з негативними

термінах і допускають існування змін, які відбуваються на більш зрілих стадіях розвитку. Проте ця критика головним чином фокусує свою увагу на аналізі неврозу, із наслідків та висновків якого і формулюються принципи, що належать до поняття здоров'я [4].

К. Юнг розглядав проблему прогресуючої інтеграції у розвитку особистості. На його думку, сфера несвідомого включає дві області: особистісне і колективне несвідоме. Перша насичена великою кількістю комплексів і конфліктів, перебуває під постійним контролем репресивної функції его і формується в результаті подій, пов'язаних із специфічними видами переживань у ході процесу соціалізації. Водночас за цією областю криються потенційні переживання всіх людських істот, а саме архетипи — загальні знаменники людського буття.

Існують дві причини, за якими архетипи розглядаються К. Юнгом як універсальні елементи людського досвіду і тому відтворюються кожним наступним поколінням. По-перше, всі людські істоти незмінно володіють схожими переживаннями. По-друге, всі володіють великим і складно організованим мозком, невід'ємною функцією якого є ідентифікація, символічна інтерпретація і маніпуляція власними переживаннями [4].

На шляху осягнення архетипів лежить область особистісного несвідомого. Прогресу перешкоджають різноманітні захисні механізми его, що й характеризує невротика.

Мета людського розвитку полягає у вивільненні можливостей колективного несвідомого і асиміляція їх у «Я» — певному містичному центрі особистості. «Я» являє собою втілення максимальної цілісності або досконалості, яких може досягнути людина. Прогрес передбачає процес індивідуалізації, коли суб'єкт починає осягати відмінності між свідомим і несвідомим і усвідомлювати свою приналежність до людського роду. При переносі цих відкриттів у сферу свідомого розкриваються всі конфліктуючі суперечності людського буття.

Такий аналіз розкриває погляд на здорову особистість як на прогресивний рух у ході погодження власного особистісного досвіду з універсальним людським досвідом. У результаті суб'єкт набуває здатності думати, відчувати і діяти на людському, его-захисному рівні.

Дослідженням феномену здоров'я також займався Е. Фромм. Згідно з автором, не принцип задоволення лежить в основі здорової психіки, а принцип розуму, любові і відповідальності. Здорова і нормальна психіка орієнтована у майбутнє, а не у минуле, на творчість, а не на традицію. Повна самореалізація особистості повинна була б означати можливість для людини випробувати все, що тільки можна, і бути психічно здоровою.

Здоровий спосіб життя, за Е. Фроммом, передбачає свободу розуму, сприйнятливість до чужих радощів, любов до інших і самого себе. Психічно здорова людина має мужність бути собою і здійснювати вибір. Крім того, людина почуває себе здоровою, коли вона належить до якоїсь спільноти — сім'ї, нації, общини [8].

К. Хорні досліджувала вплив культури на психічне здоров'я і залежність типу неврозів від особливостей культури. Вона підкреслювала, що фундаментальним для людини є доброта, альтруїзм, безкорисливість. За К. Хорні, егоцентризм, агресивність, заздрість формуються у певному типі суспільства, з певною економічною і політичною системою, або ж спричинені неправильним вихованням. Основною причиною неврозів авторка вважала не дитячі переживання людини, а те, що вона у свій час не наважилася зробити вибір, не змогла реалізувати свої здібності у суспільстві [10].

Гуманістичні психологи підкреслюють фундаментальну відмінність сил, які лежать в основі людського спонукання. Більшість представників гуманістичної психології дотримуються ідеї інстиктивного походження спонукань до самоактуалізації. Ідея самоактуалізації передбачає, що джерела прогресивного розвитку містяться всередині самої людини, а домінуючою життєвою тенденцією є виявлення і реалізація цих можливостей. Духовне самовдосконалення, естетичні імпульси, пошук істини і смислу, альтруїзм тощо вважаються унікальною особливістю людського існування.

В. Франкл, піддаючи критиці концепцію самоактуалізації, вважав, що в основі процесу спонукання насправді лежить пошук смислу. Поведінка має значущість, смисл, який необхідно віднайти. Самоактуалізація — просто відповідна винагорода, яку можна отримати. Центральною характеристикою істинно людського прагнення стає не самоактуалізація, а самовизначення.

Прогрес у напрямі самовизначення залежить від набуття дедалі більшого контролю над своїм життям. При цьому у житті не існує ситуацій, у яких був би відсутній вибір між альтернативами, незалежно від того, наскільки безвихідним здається положення. Чим більше реалізується процес вибору у низці послідовних кроків, тим більшим стає потенційне просування до свободи. Жодна людина не здатна досягнути абсолютної свободи, але будь-хто може стати більш вільним [10].

У гуманістичних теоріях підкреслюється, що впродовж життєвого шляху інтринсивні якості відчувають постійні зміни. Так, на думку К. Роджерса, «Я» виконує роль фокусу, за яким організується і досягає згоди сприйняття. В процесі поступової асиміляції переживань ця система набуває дедалі кращу інтеграцію, рухаючись у напрямі від системи винятково особистісного оцінювання до процесу безперервного оцінювання з позиції організму як цілого [7].

Схожа тема прослідковується у поглядах А. Маслоу: люди, що самоактуалізуються, досягають гармонійно функціонуючої ієрархії мотивів, у якій не існує конфлікту і більш високі мотиви не блокуються вимогами мотивів більш нізького рівня [10].

Е. Еріксон розглядав послідовні періоди у життєвому циклі як низку екзистенційних за своїм змістом конфліктів. Переживання однієї фази впливає на переживання наступних стадій. Якщо конфлікт не набуває успішного вирішення, людина не взмозі успішно впоратися з наступними конфліктами [11]. Звідси — психологічне здоров'я постає у вигляді прогресуючої інтеграції фундаментальних видів переживань у більш широку систему. Здорова людина, яка перебуває на певному відрізку свого життєвого шляху, вирішила екзистенційні конфлікти попередніх стадій і, отже, здатна до конструктивного вирішення фундаментальної проблеми поточної стадії.

Висновки. Узагальнюючи, можна сказати, що прблема психологічного здоров'я безпосередньо пов'язана з питанням структури й динаміки особистості. Різноманітність теоретичних підходів до особистості можна об'єднати певною комбінацією спонукання, регулювання, осмислення і стилю. У ході аналізу процесу індивідуального розвитку, властивостей і взаємовідносин між цими функціями виникають труднощі, що виходять за межі простого перерахування рис або залучення окремих поведінкових критеріїв типу «адаптованості», «стійкості», «продуктивності», «конформізму».

Таким чином, з точки зору структури, здорову особистість необхідно розглядати, швидше, як процес безперервних змін, ніж як стійку фіксовану систему. Загальним принципом виступає те, що особистісні структури прагнуть до набуття більшої гармонії, у якій спонукальна, регулятивна, понятійна і стилістична функції поєднуються у єдине ціле.

Перспектива подальших досліджень полягає у розробці критеріїв і показників здорової особистості в контексті навчально-виховної діяльності вищих навчальних закладів задля оптимізації процесу самореалізації студентської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Байкова Л.А.* Теоретико-методологічні основи дослідження взаємозв'язку психічного, психологічного й соціального здоров'я / Л.А. Байкова // Психологічні перспективи. — Вип. 15. — Луцьк, 2010. — С. 3–8.

2. *Братусь Б.С.* К изучению смысловой сферы личности / Б.С. Братусь // Вестн. Моск. ун-та. — Сер. 14: Психология. — 1981. — № 2. — С. 46–56.

3. *Герман Н.І.* До проблеми психічного здоров'я / Н.І. Герман // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. — Сер. 12. — Психологічні науки. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. — № 19 (43). — С. 70–75.

4. *Зеленский В. В.* Толковый словарь по аналитической психологии / В.В. Зеленский. — СПб : Б&К, 2000. — 324 с.

5. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. — М.: Высш. шк., 1998. — 175 с.

6. Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. — СПб : Питер, 2003. — 607 с.

7. *Роджерс К.* Становление человека / Роджерс К. — М. : «Прогресс», «Универс» ; 1994. — 478 с.

8. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя / Эрих Фромм; [пер. с англ. ; сост. А. Лактионов]. — М. : АСТ : АСТ МОСКВА, 2006. — 571 с.

9. *Хухлаева О.В.* Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников / О.В. Хухлаева. — М.: Академия, 2003. — 184 с.

10. *Хьелл Л.* Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб : Питер, 2001. — 608 с.

11. *Эриксон Э.* Детство и общество. — Изд. 2-е, перераб. и доп. / Э. Эриксон ; [пер. с англ.]. — Спб : Ленато; АСТ; Фонд «Университетская книга», 1996. — 592 с.

КОРЕКЦІЯ РОЗЛАДІВ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ ЗА ЕКСТЕРНАЛЬНИМ ТИПОМ

Віталія Шебанова, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Херсонського державного університету
УДК 159.9:61

У статті описано спосіб корекції екстернальної харчової поведінки. Представлені особливості психотерапевтичних етапів роботи з клієнтом з розладами харчової поведінки за екстернальним типом.

Ключові слова: харчова поведінка, екстернальна харчова поведінка, корекція харчової поведінки, корекційний сеанс.

В статье описан способ коррекции екстернального пищевого поведения. Представлены особенности психотерапевтических этапов роботы с клиентом с расстройствами пищевого поведения по екстернальному типу.

Ключевые слова: пищевое поведение, экстернальное пищевое поведение, коррекция пищевого поведения, коррекционный сеанс.

This article describes how to correct the externalities eating behavior. Presented the features of psychotherapeutic stages of work with clients with eating disorders by type of externality.

Key words: eating behavior, externalities eating behavior, correction of eating behavior, correctional session.

Актуальність проблеми харчової поведінки особисті зумовлена тим, що, за даними досліджень, які проводилися Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ), в останні десятиліття спостерігається постійне зростання хвороб, обумовлених різноманітними розладами харчової поведінки. Розлади харчування — це патологічні стани, обумовлені нестачею або надлишком необхідних для життєдіяльності харчових речовин, а також недостатністю або надлишковою енергетичною цінністю їжі. До них відносяться анорексія, булімія та невротичне переїдання (гіперфагія). Наслідками останніх двох розладів часто є надлишкова вага та ожиріння [1; 4; 5; 7; 10]. Хвороби, що пов'язані із недостатнім або надлишковим харчуванням, називаються *аліментарними*. Аліментарні захворювання в основному виникають внаслідок тривалих порушень харчування [4; 5; 7].

Н. Зубар до хвороб, що пов'язані з недостатнім харчуванням, відносить аліментарну дистрофію (при білковій та білково-енергетичній недостатності), ендемічний зоб, карієс, цингу, пелагру, берібері, анемію та ін. (при мінеральній та вітамінній недостатності) [4, с. 10].

За надмірного споживання виділяють такі хвороби з аліментарним фактором ризику: атеросклероз (тваринні жири, холестерин, легкозасвоювані вуглеводи), злоякісні пухлини (копчені продукти, тваринні жири), цукровий діабет (легкозасвоювані вуглеводи, тваринні жири), подагра (пуринові основи, нуклеїнові кислоти, сечова кислота та інші азотовмісні екстрактивні речовини). Крім того, дослідники Т. Вознесенська, В. Сафонова, Н. Платонова, А. Пріленська та ін. відмічають, що порушення харчової поведінки супроводжуються депресією, тривогою та різноманітними соматовегетативними порушеннями функціонування організму. Все вищеописане обумовлює необхідність державного регулювання харчування населення. Вивчення та раціональна корекція харчування, зосередження уваги на сучасних проблемах харчування населення і їх перспективному розвитку є актуальною проблемою, оскільки є гарантією забезпечення та зміцнення здоров'я на оптимальному рівні, профілактики аліментарних захворювань, зниженню інфекційних захворювань серед населення. Таким чином, проблема порушень харчової поведінки є актуальною, обумовленою потребами суспільства та потребує подальшого вивчення.

© В. Шебанова, 2013

Під харчовою поведінкою розуміється (І. Малкіна-Пих, В. Менделевіч, В. Смоляр, В. Шебанова) ціннісне ставлення до їжі та її прийому, стереотип харчування в повсякденних умовах та в ситуації стресу, поведінка, орієнтована на образ власного тіла, і діяльність, що спрямована на формування цього образу [5; 6; 8; 12]. Відомо три типи порушень харчової поведінки: екстернальний, емоціогенний та обмежувальний [5; 11]. Фіксація екстернального типу харчової поведінки у подальшому часто приводить до надлишкового набору ваги, наслідком якої є ожиріння.

Екстернальна харчова поведінка (від лат. externus — зовнішній, сторонній) проявляється підвищеною реакцією не на внутрішні, гомеостатичні стимули до прийому їжі, а на зовнішні стимули (вигляд людини, що приймає їжу, запах їжі, харчові продукти, вигляд їстівних страв та продуктів з рекламних щитів тощо). Саме реагування на зовнішні «їстівні стимули» обумовлює переїдання. При цьому майже не відбувається усвідомлення відчуттів, які йдуть із середини власного організму. При переважанні екстернальної харчової поведінки людина приступає до прийому їжі незалежно від відчуття голоду, від того, коли, у якій кількості й скільки раз вона їла, а тому, що їй подобається вигляд, текстура, запах їжі або «цікава компанія» [11].

У тому або іншому ступені екстернальна харчова поведінка властива всім людям із проблемами ваги (надлишковою вагою та ожирінням). Однак, Р. Френкін відзначає, що чутливість до екстернальних стимулів виявляють й стрункі люди, а люди з надлишковою вагою можуть не реагувати на зовнішню стимуляцію [9]. Таким чином, незважаючи на те, що екстернальність пов'язана з мотивацією харчової поведінки, між нею й вагою людини однозначної відповідності немає, оскільки головну роль відіграють інші фактори: доступність їжі, інтенсивність метаболічних процесів, рівень самоконтролю.

На сьогоднішній день проблема корекції харчової поведінки та проблема корекції ваги розглядається вченими з різних напрямів: з фізіологічного, гігієнічного, дієтологічного (А. Володькіна, О. Присяжнюк, В. Фетісова, Л. Єфімова, Н. Зубар та ін.), психологічного (Т. Вознесенська, В. Сафонова, Н. Платонова, А. Пріленська І. Малікна-Пих та ін.). У першому напрямі ми об'єднали розробки безлічі дієт, різних способів корекції форми тіла та гігієни харчування, зокрема відзначимо комплексний підхід до корекції форм тіла А. Володькіної та ін., дієтологічний супровід програм корекції фігури Л. Єфімової та основ гігієни харчування Н. Зубара [1; 3; 4]. У межах психологічного підходу запропоновано методи корекції при ожирінні (Т. Вознесенська, В. Сафонова, Н. Платонова та ін.). А. Пріленська розглянула реабілітаційний аспект залежної харчової поведінки. І. Малікна-Пих узагальнила різні напрями психотерапевтичного впливу та вважає доцільним їх застосування при розладах харчової поведінки, але без урахування типу харчової поведінки.

Спосіб корекції, запропонований нами, по-перше, враховує тип порушення харчової поведінки, а по-друге — спрямований не стільки на корекцію тіла, скільки на формування та закріплення нової харчової поведінки, наслідком якої і є зменшення ваги та корекція форм тіла.

Мета цієї статті спрямована на опис способу корекції екстернальної харчової поведінки, завдяки якому можливе досягнення стійкого зниження ваги на тривалий період.

Поставлене завдання вирішується шляхом комплексного поєднання психокорекційних (психотерапевтичних) впливів, саморегуляції (аутогенне тренування), дієтотерапії та фізичних навантажень.

При звертанні клієнта зі скаргами на порушення харчової поведінки та зайву вагу проводитися аналіз анамнезу (для виключення церебральних й ендокринних форм ожиріння) та діагностика типу харчової поведінки (шляхом тестування). При порушеннях харчової поведінки ми вважаємо доцільним використання технік гешталь-терапії, тілесно-орієнтованої, сугестивної, саморегуляції та самонавіювання, раціональної психотерапії, музикотерапії, нейролінгвістичного програмування, поведінкової та ароматерапії, поєднання яких спрямовано на формування нового раціонального стереотипу харчової поведінки та відповідно на зниження ваги та корекцію без порушення здоров'я.

Першим етапом психокорекції є усвідомлення клієнтом його проблеми — неадаптивних стереотипів харчової поведінки. Завдання першої зустрічі з психологом — це встановлення довірливого контакту та проведення психотерапевтичного інтерв'ю. У ході інтерв'ю ставляться питання, які дозволяють клієнту оцінити свій стан: Чи актуальна для вас проблема надлишкової ваги (ожиріння)? За який період ви набрали зайву вагу? Які проблеми та незручності викликає надлишкова вага? Що ви знаєте про наслідки ожиріння? Скільки кілограм ви прагнете скинути? У яких частинах тіла ви прагнете схуднути? За який період? Чи є у вас досвід зниження ваги? Якщо ваш досвід був позитивний, то що гарного ви могли б використати із нього для подальшого зниження ваги? Чим ви пояснюєте набір ваги? Який у вас шлунок (покажіть рукою)? Скільки їжі вам необхідно, щоб ви були ситі? Як ви будете обновляти ваш гардероб після схуднення?

Потім проводиться роз'яснення реальних проблем порушення харчування, після чого клієнту з естернальної харчовою поведінкою (ЕХП) надається інформація про необхідність диференціювання понять «голод», «апетит», «насиченість», тому що клієнти ЕХП часто «апетит» сприймають за «голод». Інформація, яка надається, може бути такою. Голод як фізіологічний стан (на відміну від голодування як стану тривалої недостатності харчування, який є патологічним) служить виявленням потреби організму у живильних речовинах, яких він був позбавлений на якийсь час, що привело до зниження їх змісту. Суб'єктивним вираженням голоду служать неприємні відчуття печіння, «смоктання під ложечкою», нудоти, іноді запаморочення, головного болю й загальної слабості. Зовнішнім об'єктивним проявом голоду є харчова поведінка, що виражається в пошуку й прийманні їжі; вона спрямована на усунення причин, що викликали стан голоду. Суб'єктивні й об'єктивні прояви голоду обумовлені збудженням різних відділів ЦНС. Сукупність нервових елементів цих відділів І. Павлов назвав харчовим центром, функціями якого є регуляція харчової поведінки та травних функцій. Недостатнє або одноманітне харчування пригнічує у людини ряд різних функцій організму, надмірне призводить до перенавантаження серця і судин, до зношення залозистого апарату травної системи та передчасного старіння.

Апетит (від лат. *appetitus* — прагнення, бажання) — це відчуття, пов'язане із тягою людини до певної їжі, бажання з'їсти що-небудь особливе, бажане в цей момент. Апетит виробляється індивідуально й відображає не стільки потребу в їжі взагалі, скільки може бути обумовлений такими чинниками або віддзеркалює: специфіку обміну речовин або потребу у тих або інших компонентах їжі у зв'язку із їхнім дефіцитом у організмі; індивідуальні та групові звички; особливості національної кухні й продуктів, яким віддається перевага.

Природа апетиту складна. Він залежить від смаку, запаху, температури, способу приготування їжі, ставлення до яких виробляється з дитинства на основі традицій харчування в сім'ї, в певній місцевості, в країні тощо. Апетит також може з'являтися і незалежно від безпосередніх фізіологічних потреб, показуючи в цьому випадку індивідуальну схильність до переваги певних видів їжі. Розрізняють дві форми апетиту: загальний апетит (до будь-якої їжі) та спеціалізований (вибірковий), які характеризують потреби організму в білках, жирах, вуглеводах, мінеральних речовинах, вітамінах. В. Покровський, Г. Коротько та ін. відзначають, що апетит підвищуються завдяки дії різноманітних або різних подразників: звичний час прийому їжі; думки про їжу; зовнішній вигляд, запах і смак їжі; підсилювачі смаку — спеції, гострі й пряні приправи, які стимулюють смакові рецептори; закуски, що передують прийманню основних страв; напівфабрикати; умови прийому їжі (гарна сервіровка стола), традиції, що пов'язані з рясним застіллям тощо. Різницю між голодом і апетитом часто можна пояснити простим прикладом: ви голодні і з'їли одну канапку, вгамувавши сильний голод. Після цього у вас з'явився апетит, і ви з'їли ще і ще, але не тому, що ви голодні, а тому, що канапки виявилися смачними і досить апетитними.

Розлади апетиту є симптомом багатьох захворювань: при порушенні діяльності харчового центру й травної системи, ендокринних, нейрогенних й психогенних розладах, інтоксикаціях спостерігається зменшення апетиту (навіть до повної відсутності — анорексія); при порушенні діяльності харчового центру та шлунково-кишкового тракту, при ураженнях, пухлинах головного мозку, при нервово-психічних розладах різної етіології, авітамінозах, ендокринних хворобах можуть спостерігатися як хворобливе посилення апетиту (булімія), так і його зміни (перекручування, тобто бажання їсти неїстівні речовини).

Основою підвищеного реагування на зовнішні стимули приймання їжі є не стільки підвищений апетит, скільки знижена насичуваність. Насичення (ситість) — стан, який виникає після приймання їжі. По суті, цей стан протилежний відчуттю апетиту та голоду. Насичення — це не тільки зняття відчуття голоду, але й відчуття задоволення, повноти в шлунку після приймання їжі. У насиченні істотну роль відіграють психологічні фактори, наприклад, звичка їсти мало або багато, у певний час і т.д. Виділяють два види насичення — первинне або сенсорне (до усмоктування й засвоєння їжі — пов'язане з гальмуванням латеральних ядер гіпоталамуса імпульсами від рецепторів рота, шлунка, викликаних їжею. Водночас порушення нейронів вентромедіальних ядер гіпоталамуса приводить до надходження в кров харчових речовин з депо) і вторинне або обмінне (після засвоєння з'їденої їжі настає через 1,5–2 години після прийому їжі, коли в кров надходять продукти гідролізу нутрієнтів). Припинення прийому їжі при ранньому насиченні є ідеальним фізіологічним моментом харчування.

Знаючи цей механізм, можна рекомендувати клієнтові з екстернальним типом харчової поведінки підсилити стимуляцію первинного насичення для попередження переїдання:

1. Щодня вести харчовий щоденник. Раз на тиждень проводити аналіз з точки зору досягнень та помилок у своїй харчовій поведінці.

2. Приймати їжу в приємній обстановці, не поспішаючи й ретельно пережовуючи.

3. Приймати їжу за добре сервірованим столом, з красивого посуду.

4. Під час приймання їжі необхідно насолоджуватися саме цим процесом — «вживанням їжі», не відволікатися на розмови, перегляд телепередач, читання, які гальмують процес нормального насичення.

5. Зберігати віру у свої потенціальні можливості. Якщо Ви стикаєтеся з невдачею під час психокорекції (психотерапії), розуміти, що це тимчасове явище.

Все це забезпечує виникнення своєчасного, раннього насичення й нормалізує апетит відповідно до дійсних енергетичних потреб організму.

Повне насичення настає при підвищенні рівня поживних речовин у крові, тобто після засвоєння значної кількості з'їденої їжі. Переїдання й надлишок ваги неминучі у разі регулярного припинення їжі винятково на етапі повного насичення. У регуляції голоду й насичення велике значення має робота головного мозку. У декількох відділах головного мозку існують складні структури, відповідальні за регуляцію апетиту. Насамперед, це центри голоду й насичення у підбугорних областях (гіпоталамус) і відповідні їм структури у лімбічній системі й корі великих півкуль.

Проводяться розрахунки прояву ожиріння маси тіла клієнта формулою Кетле, за допомогою якої розраховують індекс маси тіла (ІМТ):

$$\text{ІМТ} = \frac{\text{вага (кг)}}{\text{зріст (м}^2\text{)}}$$

ІМТ нижче за 18,5 — вага нижче норми, від 18,5 до 24,9 — норма, 25–29,9 — надмірна вага, 30–40 — схильність до ожиріння, більше 40 — ожиріння [3].

На основі показників індексу маси тіла із клієнтом узгоджується реально досяжний результат: на скільки кілограмів і за який строк необхідно знизити вагу, оскільки прагнення стрімко знизити вагу призводить до «синдрому рикошету» (який проявляється у компенсаторному збільшенні ваги, що може викликати порушення здоров'я).

На другому етапі слід з'ясувати особистісно й соціально значиму мотивацію для зниження ваги (тому що спроба схуднути тільки заради схуднення приречена на невдачу). Успіх можливий тільки у тих випадках, коли стрункa фігура є не метою, а засобом поліпшити своє здоров'я й зовнішній вигляд, або допомагає розв'язати які-небудь життєві проблеми (повернути любов, знайти роботу тощо).

Третій етап: власно психокорекція (як спосіб роботи психотерапевта із клієнтом) складається з таких частин:

Вступна частина.

1. Проясняють ресурси: що клієнт уміє робити найкраще, у чому він успішний, у чому почуває себе впевнено (наприклад, жінка відповідає: «я вмію добре плавати, прибирати, готувати їжу»).

2. Клієнтові пояснюють суть методу (для кращого розуміння й усвідомлення проблеми). Клієнта інформують про багато частин його підсвідомості, які функціонують як єдине ціле його «Я», при цьому кожна частина намагається «принести» тільки користь. Уводять поняття: «цілісна особистість», «частина особистості», «частина особистості, яка відповідає за харчову поведінку», «частина особистості, яка відповідає за нормалізацію ваги». «Частина особистості, яка відповідає за харчову поведінку» — це термін, який позначає сукупність психологічних та фізіологічних стереотипів, що пов'язані з надлишковою вагою. «Частина особистості, яка відповідає за нормалізацію ваги» — це термін, який позначає сукупність психологічних та фізіологічних стереотипів, які спрямовані на корекцію ваги тіла та приведення її до норми.

3. Проводиться релаксація, легке наведення трансового стану.

Початок сеансу: «Метод опирається на Ваші власні ресурси, які знаходяться у підсвідомості (тобто у частини психіки, яка не усвідомлюється). Саме ці ресурси допоможуть Вам створити нові моделі харчової поведінки замість тих стереотипів харчового реагування, які вже застаріли й сталі неадекватними. Наша підсвідомість схожа на плід гранату. З однієї сторони, це цілий плід, а з іншої — складається з безлічі зерняток, «частин». Наприклад, є «частина, яка відповідальна за вміння плавати», або «за якісне готування їжі», або «за харчову поведінку» тощо. Кожна «частина» окремо існує для того, щоб приносити користь, а спільне завдання всіх частин — забезпечити організму, особистості комфорт та безпеку. Тому, як правило, всі форми нашої поведінки первинно виникають

нам «у благо». Ці форми поведінки закріплюються, стають звичними. Але потім обставини змінюються, а стереотипні форми поведінки — залишаються, тобто не завжди встигають перебудуватися. Зараз, під час сеансу, Ви зможете звернутися до тієї своєї частини, яка відповідальна за нормалізацію ваги, і попросити її знайти нові способи задоволення харчової поведінки. Тому цей метод одержав назву перепрограмування або переформатування».

Основна частина (послідовність виконання).

1. Ідентифікувати параметри свого нового образу (клієнт детально описує, як він виглядатиме; який одяг буде носити, як буде рухатися, свої відчуття, емоції, стан здоров'я). Психолог відмічає позитивні зовнішні прояви (вегетативні, мімічні та емоційні реакції, паралінгвістичні параметри: голосність, темп мовлення, інтонацію, позу) — та ставить «якір».

2. Встановити зв'язок на рівні підсвідомості з «частиною, яка відповідальна за харчову поведінку». Провести калібрування внутрішніх тілесних відчуттів як невербальних відповідей «так» / «ні». Після підтвердження сигналу «так» уявити «частину» у вигляді образу — на що схожий, розмір, колір, локалізація. При цьому клієнтові (пацієнтові) пропонується вказати рукою, в якій області він відчуває цю частину. Дати їй «ім'я» або «назву».

3. Звернення до «частини, яка відповідальна за харчову поведінку» з метою заміни старих стереотипів поведінки, що дають мені зайву вагу: «прошу дозволу змінити стереотип поведінки...» (після підтвердження сигналу «так» перехід до наступного кроку).

4. Звернення до творчої частини (творчих ресурсів; «частини, відповідальної за нормалізацію ваги») з метою вироблення нових (інших) способів харчової поведінки, але які виконують такі ж позитивні функції (захисту, значущості («ваги») особистості, уникнення небажаної діяльності).

«Прошу знайти три нові способи, які будуть задовольняти нову харчову поведінку (наприклад, їсти шість раз маленькими порціями; замість картоплі вживати рис; замість шоколаду — курагу). (Після підтвердження сигналу «так» перехід до наступного кроку.)

5. Оцінка нових альтернатив: «Прошу область підсвідомості, відповідальну за нормалізацію ваги, оцінити кожний зі знайдених варіантів з погляду доступності та ефективності. Щораз, коли один з варіантів буде визначений як прийнятний, прошу подавати мені сигнал «так» (пошук продовжується, доки не будуть знайдені три нових варіанти харчової поведінки).

6. Екологічна перевірка, підстроювання до майбутньої поведінки: «Прошу підсвідомість уявити використання нових способів харчової поведінки й повідомити сигналом «так», якщо вони є задовільними» (якщо сигнал «ні» — перехід на 4-й крок).

7. Закріплення вибору позитивним якорем та виведення із трансу.

Клієнт після сеансу повертається до стану бадьорості. Корекція проводиться курсом у 3–4 сеанси (60–80 хвилин) через 3–5 днів. Подальші сеанси з метою психотерапевтичної підтримки проводяться 1 раз на тиждень протягом 3 місяців. Крім того, для підвищення ефективності корекції ми вважаємо необхідним навчання клієнтів аутогенному тренуванню (обмеження рамками статті не дозволяє зупинитися на цьому більш детально, що буде зроблено у наступних публікаціях).

Обов'язковими умовами, які змінюють екстернальну харчову поведінку на раціональну та закріплюють вироблення нового харчового стереотипу у процесі корекційних впливів є наступні: усвідомлення клієнтом його проблеми (екстернального стереотипу харчової поведінки), формування активної емоційно-вольової мотивації та чіткого плану зниження ваги, диференціація відчуттів «голод», «апетит» та «насичення», припинення прийому їжі при ранньому насиченні, ведення харчового щоденника, змінення харчових звичок, регулярне аутогенне тренування, віра в успіх та впевненість у власних силах.

Висновок: запропонований спосіб корекції порушення харчової поведінки за екстернальним типом дозволить налагодити систему правильного харчування та здорового способу життя, що у свою чергу виступає фактором корекції ваги підвищення якості життя в цілому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Вознесенская Т.Г.* Нарушения пищевого поведения и коморбидные синдромы при ожирении и методы их коррекции / Т.Г. Вознесенская, В.А. Сафонова, Н.М. Платонова // Журн. неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. — 2000. — № 12. — С. 49–52.

2. *Володькіна А.В.* Комплексний підхід до корекції форм тіла та профілактика розвитку целюліту / А.В. Володькіна, О.А. Присяжнюк, В.В. Фетісова // Вісник Запорізького національного університету. — 2010. — № 1(3). — С. 65–68.

3. *Єфімова Л.* Дієтологічний супровід програм корекції фігури / Л. Єфімова // LNE Україна. — 2004. — № 5 (27). — С. 100–102.

4. *Зубар Н.М.* Основи фізіології та гігієни харчування: підручник. / Н.М. Зубар — К.: Центр учбової літератури, 2010. — 336 с.

5. *Малкина-Пых И.Г.* Терапия пищевого поведения / И.Г. Малкина-Пых. — М. : Эксмо, 2007. — 1040 с. — (Серия «Справочник практического психолога»).

6. *Менделевич В.Д.* Психология девиантного поведения / В.Д. Менделевич. — СПб: Речь, 2005. — 445 с.

7. *Приленская А.В.* Пограничные нервно-психические нарушения у пациентов с зависимым пищевым поведением (клинико-реабилитационный аспект) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. мед. наук: спец. 14.00.18 — психиатрия [Электронный ресурс] / А.В. Приленская. — Томск, 2009. — Режим доступа: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2010_1_2/nomer/nomer15.php

8. *Смоляр В.І.* Генетичні та середовищні аспекти харчової поведінки [Електронний ресурс] / В.І. Смоляр // Проблеми харчування. — № 3–4 (23). — 2010. — Режим доступу: http://www.medved.kiev.ua/Web_journals/Arhiv/Nutrition/2010/3-4_10/str16.pdf

9. Физиология человека / под.ред. В.М. Покровского, Г.Ф. Коротько. — М.: Медицина, 2007. — 656 с. — (Серия «Учебная литература для студентов медицинских вузов»).

10. *Фрэнкин Р.Е.* Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты / Р.Е. Френкин. — СПб: Питер, 2003. — 651 с. («Серия Мастера психологии»).

11. *Шебанова В.І.* Теоретичний аналіз типів харчової поведінки особистості / В.І. Шебанова // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. — К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2011. — Том X. — Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. — Вип. 19. — С. 647–656.

12. *Шебанова В.І.* Діагностичні критерії та систематика основних форм порушень харчової поведінки / В.І. Шебанова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. — Т. 2. — Вип.94 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка / гол. ред. М.О. Носко. — Чернігів: ЧДПУ, 2011. — С. 251–255.

Розділ XVI
ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ

РОЛЬ УСТАНОВОК І ОЧІКУВАНЬ У ЗБЕРЕЖЕННІ ТА ПІДТРИМЦІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

Ольга Царькова, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького
УДК 159.923.2

Стаття присвячена розгляду проблеми збереження та підтримки психічного здоров'я. Акцентується увага на прояви установок та очікувань, а також їхній безпосередній вплив на психічний стан людини.

Ключові слова: психологічне здоров'я, установки, психічне вигорання, криза гратифікації.

Статья посвящена рассмотрению проблемы сохранения и подержки психического здоровья. Акцентируется внимание на проявление установок и ожиданий, а также их непосредственное влияние на психическое состояние человека.

Ключевые слова: психологическое здоровье, установки, психическое выгорание, кризис гратификации.

Article deals with the problems of mental health preserving and maintaining. The attention is paid at the demonstrations of settings and expectations as well as their direct impact on the mental state of the person.

Key words: mental health, settings, mental burnout, crisis gratification.

В ІІІ тисячолітті особливо гостро постає проблема людини та її здоров'я. Стан психологічного здоров'я є показником духовного, соціального та медико-біологічного добробуту населення, рівня цивілізованості країни. Темпи соціальних, економічних і навіть кліматичних змін дедалі більше, вимагаючи від індивіда швидкої адаптації у житті та діяльності.

Метою цієї роботи є визначення ролі установок та очікувань у збереженні психологічного здоров'я.

Основними завданнями є:

1) висвітлення головних аспектів психологічного здоров'я;

2) виявлення основних функцій психологічного здоров'я;

3) аналіз можливих шляхів підтримки психологічного здоров'я за допомогою позитивних установок та очікувань.

Термін психологічне здоров'я був уведений у науковий лексикон нещодавно І. Дубровіною. При цьому під психологічним здоров'ям розуміють психологічні аспекти психічного здоров'я, що відносяться до особистості в цілому, перебувають у тісному зв'язку з вищими проявами людського духу [7, с. 465].

Загальнопсихологічна теорія установки на основі численних експериментальних досліджень розроблена Д. Узнадзе. Найбільше етапи формування установки розкриті на базі поняття контрастної

© О. Царькова, 2013

ілюзії. Разом з неусвідомлюваними простими установками виділяють складніші соціальні установки, ціннісні орієнтації особи і т.п. Термін «установка» введено до наукового обігу в соціології завдяки спільній праці американських соціологів У. Томаса і Ф. Знанецького.

Психологічне здоров'я є необхідною умовою повноцінного функціонування і розвитку людини в процесі її життєдіяльності. Таким чином, з одного боку, воно є умовою адекватного виконання людиною своїх вікових, соціальних і культурних ролей (дитини чи дорослого, вчителя або менеджера, українця чи австралійця і т.п.), з іншого боку, забезпечує людині можливість безперервного розвитку протягом усього її життя. Говорячи про розвиток, слід підкреслити відмінність змісту цього поняття від поняття «зміна».

Розвиток, на відміну від зміни, припускає не тільки відсутність застою і наявність руху, а й прагнення до якоїсь мети, що визначає послідовне накопичення людиною позитивних новоутворень. Безумовно, питання про цілі розвитку людини сьогодні є одним із найбільш спірних і вирішується по-різному залежно від приналежності авторів до тієї чи іншої психологічної школи. Можливо, це питання виходить за рамки психології і повинно розглядатися в міждисциплінарному контексті.

Для організації психологічної підтримки як мети розвитку можна прийняти виконання людиною своїх життєвих завдань, тобто повну реалізацію своїх можливостей, ресурсів для забезпечення прогресивного процесу на Землі в цілому та використовувати для опису цілей розвитку метафору шляху, яка говорить про те, що кожна людина має свій шлях, тому важливо визначити, який шлях є для неї оптимальним.

Однак, якщо психологічне здоров'я — необхідна умова повноцінного функціонування, то наскільки воно взаємопов'язане з фізичним здоров'ям? Тут потрібно відзначити, що саме використання терміна «психологічне здоров'я» підкреслює неподільність тілесного і психічного в людині, необхідність і того, й іншого для повноцінного функціонування. Більш того, останнім часом виділився такий новий науковий напрям, як психологія здоров'я — наука про психологічні причини здоров'я, про методи й засоби його збереження, зміцнення й розвитку [2, с. 56].

У рамках цього напряму докладно вивчається вплив психічних факторів на збереження здоров'я і на появу хвороби. Дійсно, якщо скласти узагальнений «портрет» психологічно здорової людини, то можна отримати таке. Психологічно здорова людина — це насамперед людина спонтанна і творча, життєрадісна і весела, відкрита і пізнає себе і навколишній світ не тільки розумом, але й почуттями, інтуїцією. Вона повністю приймає саму себе і при цьому визнає цінність і унікальність оточуючих її людей. Така людина покладає відповідальність за своє життя перш за все на саму себе і робить висновки з несприятливих ситуацій. Її життя наповнене сенсом, хоча вона не завжди формулює його для себе. Вона перебуває в постійному розвитку і, звичайно, сприяє розвитку інших людей. Її життєвий шлях може бути не зовсім легким, а іноді досить важким, але вона чудово адаптується до швидко мінливих умов життя. І що важливо — вміє перебувати в ситуації невизначеності, довіряючи тому, що буде з нею завтра [5, с. 310].

Таким чином, можна сказати, що «ключовим» словом для опису психологічного здоров'я є слово «гармонія», або «баланс». І насамперед ця гармонія знаходиться між різними складовими самої людини: емоційними й інтелектуальними, тілесними та психічними і тощо. Але це також і гармонія між людиною і оточуючими людьми, природою. При цьому гармонія розглядається не як статичний стан, а як процес. Відповідно можна говорити про те, що психологічне здоров'я являє собою динамічну сукупність психічних властивостей людини, що забезпечують гармонію між потребами індивіда і суспільства, які є передумовою орієнтації особистості на виконання свого життєвого завдання. Життєве завдання при цьому можна розглядати як те, що необхідно зробити для оточуючих саме конкретній людині з її здібностями і можливостями. Виконуючи життєве завдання, людина відчуває себе щасливою, в іншому випадку — глибоко нещасною.

Якщо погодитися з тим, що «ключовим» словом для опису психологічного здоров'я є слово «гармонія», то як центральну характеристику психологічно здорової людини можна назвати саморегулівну, тобто можливість адекватного пристосування як до сприятливих, так і до несприятливих умов, впливів. Тут слід акцентувати увагу на можливі труднощі адаптації саме до сприятливої ситуації. Традиційно вважається, що саме до них людина завжди готова і вони не зажадають особливої напруги. Однак, слід зауважити, що люди, які швидко досягли соціального та економічного успіху, часто платять за це істотними порушеннями психологічного здоров'я. Якщо ж говорити про адаптацію до важких ситуацій, то необхідно вміти не тільки протистояти їм, але і використовувати їх для самозміни, для зростання і розвитку.

Отже, основною функцією психологічного здоров'я є підтримка активного динамічного балансу між людиною і навколишнім середовищем в ситуаціях, що вимагають мобілізації ресурсів особистості.

Також, можна зіставити поняття психологічного здоров'я з поняттям зрілості особистості, оскільки ряд авторів вживають їх практично синонімічно. Дійсно, якщо розуміти розвиток людини як послідовний рух до зрілості, то зрілість і психологічне здоров'я дорослого можна розглядати та використовувати як синонімічні поняття. Однак, якщо говорити про психологічне здоров'я дитини, то воно є лише передумовою досягнення в майбутньому особистісної зрілості, але аж ніяк не зрілістю.

Аналіз літератури та відповідних досліджень дозволяють стверджувати, що психологічне здоров'я можна описати як систему, що включає аксіологічний, інструментальний компоненти. При цьому аксіологічний компонент змістовно представлений цінностями власного «Я» людини і цінностями «Я» інших людей. Йому відповідає як абсолютне прийняття самого себе при достатньо повному знанні себе, так і прийняття інших людей незалежно від статі, віку, культурних особливостей тощо. Безумовною передумовою цього є особистісна цілісність, а також уміння прийняти своє «темне начало» і вступити з ним у діалог. Крім того, необхідними якостями є вміння розгледіти в кожному з оточуючих «світле начало», навіть якщо воно не відразу помітне, за можливості взаємодіяти саме з цим «світлим началом» і дати право на існування «темному началу» в іншому індивідуумі так само, як і в собі [3, с. 277].

Інструментальний компонент передбачає володіння людиною рефлексією як засобом самопізнання, здатність концентрувати свою свідомість на собі, своєму внутрішньому світі і своєму місці у взаєминах з іншими. Йому відповідає вміння людини розуміти і описувати свої емоційні стани й стани інших людей, можливість вільного і відкритого прояву почуттів без заподіяння шкоди іншим, усвідомлення причин і наслідків як своєї поведінки, так і поведінки оточуючих.

Потребово-мотиваційний компонент визначає наявність у людини потреби в саморозвитку. Це означає, що людина стає суб'єктом своєї життєдіяльності, має внутрішнє джерело активності, що виступає двигуном її розвитку. Вона повністю приймає відповідальність за свій розвиток і стає «автором власної біографії» [9, с. 186].

Підбиваючи підсумки розгляду виділених компонентів психологічного здоров'я — позитивного самоставлення і ставлення до інших людей, особистісної рефлексії та потреби в саморозвитку, — необхідно зупинитися на їх взаємозв'язку або, точніше сказати, динамічній взаємодії. Як відомо, для розвитку позитивної, а не невротичної рефлексії, необхідна наявність у людини позитивного самоставлення. У свою чергу саморозвиток людини сприяє зміні самоставлення. А особистісна рефлексія є механізмом саморозвитку. Відповідно можна зробити висновок, що самоставлення, рефлексія і саморозвиток взаємозумовлюють один одного, перебувають у постійній взаємодії.

Виділення компонентів психологічного здоров'я дозволяє визначити такі завдання психологічного консультування і корекції:

- навчання позитивного самоставлення і прийняття інших;
- навчання рефлексивним вмінням;
- формування потреби в саморозвитку.

Для визначення форм психологічної підтримки необхідно звернутися до розгляду проблеми норми, а потім критеріїв психологічного здоров'я.

Проблема норми сьогодні не має однозначного вирішення. Однак саме поділ понять психологічного та психічного здоров'я допоможе у певній мірі визначитися в розумінні норми. Для психічного здоров'я за норму правомірно брати відсутність патології, відсутність симптомів, що заважають адаптації людини в суспільстві. Для психологічного здоров'я норма — це, навпаки, присутність певних особистісних характеристик, що дозволяють не тільки адаптуватися до суспільства, але і, розвиваючись самому, сприяти його розвитку. Норма — це відповідний образ, що слугує орієнтиром для організації педагогічних умов її досягнення. Слід також зазначити, що альтернатива нормі в разі психічного здоров'я — це хвороба. Альтернатива нормі в разі психологічного здоров'я — аж ніяк не хвороба, а відсутність можливості розвитку в процесі життєдіяльності, нездатність до виконання свого життєвого завдання [1, с. 43].

Розвиток є незворотним процесом, що полягає у зміні типу взаємодії з навколишнім середовищем. Ця зміна проходить через всі рівні розвитку психіки і свідомості та полягає в якісно іншій здатності інтегрувати і узагальнювати досвід, отриманий у процесі життєдіяльності [6, с. 45].

Розуміння норми повинно ґрунтуватися на аналізі взаємодії людини з навколишнім середовищем, що передбачає насамперед гармонію між умінням людини адаптуватися до середовища і умінням адаптувати його відповідно до своїх потреб. Слід особливо відзначити, що співвідношення між пристосованістю і пристосуванням середовища не є простою рівновагою. Воно залежить не тільки від конкретної ситуації, але й від віку людини. Якщо для немовляти гармонією можна вважати при-

стосування середовища в особі матері до його потреб, то чим старшим воно стає, тим більш необхідним стає пристосування його самого до умов середовища.

До факторів психічного здоров'я відносять установки і очікування, пов'язані з майбутніми подіями. Узагальнено їх можна розділити на позитивні (оптимістичні) установки, які виражаються в очікуванні позитивних подій, і негативні (песимістичні), про прояв яких свідчить очікування негативних подій. Перші допомагають успішно подолати стрес, оскільки емоції, пережиті у важких ситуаціях, діють як механізми підкріплення діяльності. У разі негативних установок емоції починають чинити деструктивний вплив, що послаблює дію. Очікування щодо ситуації можуть змінюватися залежно від конкретних умов, однак можна виділити деякі генералізовані очікування, незалежні від змісту ситуації, що відображають песимістичні або оптимістичні установки індивіда [8, с. 125].

Очікування індивіда займають одне з центральних місць у дослідженнях стресу і його наслідків, таких, наприклад, як феномен психічного вигорання. Стосовно результатів діяльності їх можна розділити на три групи:

1) низькі очікування позитивного підкріплення;

2) високі очікування покарання;

3) низькі очікування власного впливу на результати діяльності.

Втрата контролю над результатами своєї діяльності знижує мотивацію індивіда, викликає почуття страху й невизначеності і тим самим веде до раннього розвитку симптомів вигорання. Коротко- та довготривалі наслідки неконтрольованого оточення проявляються як пасивність і безпорадність.

У повсякденній поведінці людина прагне знайти ефективні стратегії подолання стресових ситуацій, поки не переконається в марності цих зусиль, тобто прийде до висновку про те, що ситуація не має виходу.

Задоволеність результатами своєї діяльності є наступним важливим фактором психічного здоров'я. Почуття успішності асоціюється з переживанням високого суб'єктивного значення особистісних прагнень, а також з високою ймовірністю досягнення поставлених цілей. Свідомий вибір цілей і позитивна оцінка можливостей їх досягнення мають вирішальне значення в процесі саморегуляції. При цьому зростає переконання в тому, що обрані цілі можуть бути досягнуті навіть в умовах зовнішніх перешкод, тобто йдеться про механізми впливу на ефекти своєї діяльності.

Усвідомлення та визначення можливих цілей і способів їхньою досягнення сприяє формуванню стресостійкості та пошуку конструктивних стратегій подолання стресу. Відома аксіома Х. Томаса, автора ситуативних концепцій, говорить: «Якщо людина визначає ситуацію як реальну для себе, то усвідомлює також і реальність способів її рішення і наслідків, які випливають з цього» [11, с. 231]. Переконання у власній низькій ефективності може призводити до порушень когнітивних процесів у ситуації навантаження, наприклад, блокаді пам'яті і мислення у стресових ситуаціях.

Подібну точку зору на значення суб'єктивної оцінки ефектів діяльності розділяє М. Селигман у теорії вивченої безпорадності. Очікування неконтрольованості значущих подій призводять до розвитку негативних емоцій, причому ці очікування часто зводяться до раннього негативного досвіду (наприклад, невдало складений іспит), який стає стійким переконанням [10, с. 85].

Перцепція власної поведінки є центральним аспектом теорії ефективності власних дій Бандури [4, с. 112]. Оцінка ефективності власних дій, на думку деяких психологів, пов'язана з відповіддю на такі запитання:

1. Які види активності можуть бути зроблені в цій ситуації? (Людина уникає тих дій, які, на її думку, перевищують її можливості).

2. Скільки зусиль необхідно докласти для вирішення поставленого завдання?

3. Як довго потрібно вживати зусилля для вирішення завдання, якщо з'являються перешкоди і труднощі?

4. Які судження можуть з'являтися під час вирішення завдання?

5. Якими емоційними реакціями супроводжується антиципація ситуації?

Саме перцепція ефективності власних дій впливає на протікання розумових, мотиваційних та емоційних процесів, тобто стає важливим регулюючим механізмом подолання стресу. Оцінка ефективності власних дій у різних ситуаціях показала існування сильної залежності від вмісту ситуацій та незначний вплив стабільних особистісних рис. Активність особистості варіюється від ситуації до ситуації і в меншій мірі визначається її стабільними властивостями.

Зіставляючи концепцію ефективності власних дій з теорією очікувань, слід підкреслити, що уявлення про ефективність власних дій не завжди збігається з очікуваннями щодо наслідків своєї

поведінки, особливо в ситуаціях, що не залежать або тільки частково залежать від самого суб'єкта. Відмінність між поняттями ефективності та очікувань полягає в такому: перше описує переконання суб'єкта в тому, що він впорається з ситуацією, друге — його уявлення про те, що він вважає винагородою за вирішення ситуації. У зв'язку з цим слід згадати ще про один чинник, який, безсумнівно, відіграє істотну роль у процесах ефективного подолання важких ситуацій. Ним є так звана криза гратифікації.

Криза гратифікації розглядається в психології здоров'я як явище, яке може приводити до різкого зростання незадоволеності результатами своєї діяльності, безсилля, розчарування, фрустрації, зниження мотивації досягнень. Причину її виникнення слід шукати у невідповідності між докладеним зусиллям і отриманою винагородою.

Модель кризи гратифікації можна представити як суперечність між високим рівнем енергетичних витрат і низькою винагородою.

Суперечність між власним внеском та отриманою винагородою призводить до поганого самопочуття, появі психосоматичних захворювань, тобто стає причиною погіршення психічного здоров'я індивіда. Вихід із такої ситуації автор вбачає в підвищенні соціального статусу, одержанні визнання і схвалення з боку безпосереднього оточення, підтримки з боку групи, в яку включений індивід.

Ідентифікація із середовищем діяльності. У дослідженні причин стресу часто зазначається, що одна з них — недостатня ідентифікація із середовищем, сприйняття його як чужого, іноді навіть ворожого. Особливо це помічається у людей, які вперше зіткнулися з новими, відмінними від попередніх, вимогами.

Необхідну допомогу у подоланні цього негативного явища може надати психологічна підтримка, яка полягає у наданні різного роду консультацій та допомоги в організації відповідної діяльності.

Одним із механізмів ідентифікації з середовищем діяльності стає почуття когерентності.

Згідно з концепцією автора, воно пов'язане з позитивною оцінкою можливостей вирішення проблемної ситуації, виробленням ефективних стратегій її подолання, позитивною життєвою установкою.

Почуття когерентності складається з трьох основних компонентів:

1) розуміння ситуації як заходи передбачуваності її розвитку;

2) здатності до подолання стресових ситуацій, усвідомлення можливості керувати ходом подій як прояв особистісної та соціальної компетентності індивіда;

3) переживання значущості і сенсу ситуації, тобто сприйняття власного життя як повного змісту і значення, що приводить до активного пошуку вирішення важких ситуацій.

Почуття когерентності як механізм подолання стресу, включений у процес ідентифікації з середовищем, впливає на формування позитивних очікувань успішності власної діяльності, гарантує раціональне використання своїх можливостей і тим самим сприяє збереженню психічного здоров'я.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Амосов Н.М.* Раздумья о здоровье / Н.М. Амосов. — М.: 2007. — 63 с.

2. *Ананьев В.А.* Введение в психологию здоровья / В.А. Ананьев. — СПб: 2008. — 148 с.

3. *Асеев В.Г.* Мотивация учебной деятельности и формирование личности / В.Г. Асеев. — М.: 2006. — 346 с.

4. *Бандура А.* Принципы модификации поведения / А. Бандура. — М.: 2005. — 246 с.

5. *Ваник Д.* Профессиональная подготовка учителей и проблемы мотивации достижения и контроля действий / Д. Ваник, Ф. Ман // Вопросы психологии. — М.: 2009. — 450 с.

6. *Вербицкий А.А.* Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакмаева // Вопросы психологии. — 2007. — 160 с.

7. *Дубровіна І.В.* Практична писхологія освіти / І.В. Дубровіна. — СПб: Питер, 2004. — 592 с.

8. *Захарова Л.Н.* Личностные особенности, стили поведения и типы, профессиональной самоидентификации студентов педагогического вуза / Л.Н. Захарова // Вопросы психологии. — М.: 2008. — 316 с.

9. *Слободчиков В.И.* Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В.И. Слободчиков. — М.: 2006. — 267 с.

10. *Селигман М.* Психология отклонений / М. Селигман. — М.: 2002. — 126 с.

11. Thomas Hardy Leahey, Richard Jackson Harris / Human learning. 451 c. Prentice Hall, 1989. Thomas Hardy Leahey, Richard Jackson Harris / Human learning. 451 c. Prentice Hall, 1989.

МЕТОДИЧНО-ВИХОВНІ УМІННЯ МАЙБУТНІХ КУРАТОРІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В КОНТЕКСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ

Світлана Якубовська, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри українознавства, педагогіки і психології
Національного університету водного господарства та природокористування
УДК 37.015.3

В статті розглянуто проблему формування методично-виховних умінь майбутніх кураторів вищих технічних навчальних закладів як складову створення комфортного освітнього середовища для збереження психічного здоров'я майбутніх фахівців.

Ключові слова: психічне здоров'я, методично-виховні уміння, куратор академічної групи, позитивний соціально-психологічний клімат, педагогічно-комунікативна компетенція.

В статье рассмотрена проблема формирования методически-воспитательных умений будущих кураторов высших технических учебных заведений как составляющую создания комфортной образовательной среды для сохранения психического здоровья будущих специалистов.

Ключевые слова: психическое здоровье, методически-воспитательные умения, куратор академической группы, положительный социально-психологический климат, педагогически-коммуникативная компетенція.

The paper considers the role of methodological and pedagogical skills of future curators of higher technical education in creating a comfortable learning environment as part of future mental health professionals.

Key words: psychical health, methodically-educator abilities, counsel of academic group, positive socially-psychological climate, pedagogical-communicative competense.

Проблема збереження психічного здоров'я сучасного студента ВНЗ на сьогодні є актуальною. Адже психічне здоров'я є передусім балансом різноманітних психічних якостей і процесів. Саме від стану психіки залежить, як студент сприймає, відчуває , думає, говорить, діє. Саме психічне здоров'я визначає можливості учасника навчального процесу реалізувати себе у житті й професії [7, с. 20].

Вивчення проблеми збереження психічного здоров'я студентів відображено у працях Світлани Шмалєй [7]. Проблеми підготовки майбутніх кураторів академічних груп до виховної роботи зі студентами, формування сприятливого соціально-психологічного клімату в студентській академічній групі, місця й ролі куратора в навчально-виховному процесі вищого технічного навчального закладу розглянуто у працях В. Ортинського [5], Н. Красносільської [4], С. Каплюк [3], І. Гетьман [1], Н. Желябіної [2]. Наукові праці, присвячені проблемам психології особистості студента, особистості викладача вищого навчального закладу, психології студентської групи, репрезентують вчені Л. Подоляк [6], В. Юрченко[6].

Вирішенню проблеми створення комфортного освітнього середовища для збереження психічного здоров'я студентів, на нашу думку, сприятиме оволодіння магістрами технічного ВНЗ відповідними методично-виховними уміннями в процесі формування професійно-педагогічної компетенції, зокрема роботи куратора академічної групи.

Мета цієї публікації – визначити роль методично-виховних умінь майбутніх кураторів вищих технічних навчальних закладів у створенні комфортного освітнього середовища для збереження психічного здоров'я студентів.

На думку С. Шмалєй [7, с. 21], створення комфортного освітнього середовища для студентів заохочує та спонукає майбутніх фахівців до взаємодії, взаємної довіри. Адже психічне здоров'я

© С. Якубовська, 2013

майбутнього фахівця залежить від людяних, гуманних стосунків учасників навчально-виховного процесу. Тому, на нашу думку, у створенні комфортного освітнього середовища як складової збереження психічного здоров'я студентів велику роль відіграє робота куратора академічної групи.

Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є оволодіння магістрами — майбутніми кураторами — необхідними методично-виховними уміннями в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, а саме: розумно використовувати методи виховання; розвивати соціально значущі якості; підтримувати свій високий моральний і громадський імідж; втілювати у студентське середовище норми і принципи загальнолюдської культури; вміти співпереживати і співчувати; бути толерантним, вимогливим і доброзичливим; здійснювати індивідуально-виховний вплив на кожного студента, враховуючи особливості та спрямованість його особистості; поєднувати вимоги до студентів з турботою про них і повагою до їхньої особистої гідності; пропагувати здоровий спосіб життя, невживання студентами алкоголю і наркотичних речовин, негативне ставлення до куріння та інших шкідливих звичок; спрямувати студентів на набуття соціального досвіду. Методично-виховні уміння, безумовно, мають поєднуватися з комунікативною компетентністю науково-педагогічного працівника, що виявляється в його здатності здійснювати педагогічне спілкування під час навчально-виховного процесу. Адже для науково-педагогічного працівника з високою культурою спілкування характерними є: оптимальність вимог; педагогічний оптимізм; емоційний відгук; формування колективних форм стосунків, взаємин у колективі в процесі навчання і виховання; створення атмосфери доброзичливості [5, с. 457]. Педагогічно грамотне спілкування знімає у вихованців негативну емоційну напругу (страх, невпевненість); воно має викликати радість, бажання спільної діяльності. Оптимальне педагогічне спілкування – це спілкування, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації студента, творчого характеру діяльності, для формування його особистості, забезпечує сприятливий психологічний клімат, попереджує створення психологічних бар'єрів, дозволяє максимально використовувати у навчальному процесі особистісні та професійні якості викладача [2, с. 16].

За таких підходів виховна робота куратора має будуватися з урахуванням інтересів і можливостей студентів.

Н. Красносільська [4] пропонує технологію делегування магістрам обов'язків куратора академічної групи, яка містить такі складові, як теоретичну, методичну і нормативно-інструктивну.

Такий підхід набуває системно-контекстового змісту тому, що в системі підготовки майбутнього куратора реалізують принципи зв'язку теорії і практики, фундаментального й практично зорієнтованого, абстрактного й конкретного, на засадах наступності, послідовності, системності.

Теоретичними положеннями, які стають засадами для процесу підготовки майбутніх кураторів академічних груп до виховної роботи зі студентами, є такі: виховний процес детермінують як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники; виховний процес у вищому навчальному закладі — це діалектична єдність потенціалу виховного процесу у вищому навчальному закладі й підготовки педагога як носія суспільних змін та об'єктивно існуючих вимог до куратора і досвіду виконання обов'язків куратора молодими викладачами. Під час підготовки майбутніх кураторів академічних груп до виховної роботи зі студентами важливо враховувати, що у вихованні діяльність і спілкування неподільні; сила впливу куратора на «внутрішній світ» студента є прямо пропорційна моральній, інтелектуальній, емоціональній і вольовій діяльностям [4].

Методичними основами процесу підготовки майбутніх кураторів академічних груп до виховної роботи зі студентами є соціокультурні особливості навчального середовища, які впливають на ефективність процесу підготовки майбутніх кураторів студентських академічних груп до виховної роботи; підготовка майбутніх кураторів студентських академічних груп до виховної роботи, яка має ґрунтуватись на цілях педагогічного процесу, корпоративній філософії, корпоративній відповідальності та традиціях ВНЗ; результативність підготовки майбутніх кураторів студентських академічних груп до виховної роботи, яка залежить від суб'єктивних і об'єктивних факторів: знань, умінь і навичок та соціального досвіду студентів, набутого в суспільній діяльності.

Професійно-педагогічна компетентність майбутніх кураторів формується на різних стадіях, а саме: вступ до спеціальності; становлення професійного світобачення; входження у професійне співтовариство [4].

На жаль, для магістрів технічних вищих навчальних закладів психолого-педагогічна підготовка обмежена невеликою кількістю годин, тому для оволодіння основами продуктивної виховної діяльності, ознайомлення з типовою моделлю організації навчально-виховних заходів, розуміння сутності виховного процесу, його специфіки, засвоєння апробованих моделей кураторської діяльності, моделювання окремих етапів діяльності куратора студентам для виконання індивідуально-творчих завдань, завдань пошукового характеру, з позааудиторної роботи з педагогіки вищої школи необ-

хідно багато працювати самостійно. Якісне навчально-методичне забезпечення самостійної роботи з психолого-педагогічних дисциплін забезпечить належний рівень самостійного засвоєння навчального матеріалу, оволодіння відповідними уміннями і навичками.

Для створення сприятливого, комфортного освітнього середовища для студентів майбутні куратори у своїй професійній діяльності повинні враховувати психологічні особливості студентського віку, знати найбільш кризові його ситуації (криза професійного вибору, криза залежності від батьківської родини, криза інтимно-сексуальних стосунків, кризові ситуації в навчально-професійній діяльності), розуміти роль вищого навчального закладу у соціалізації студента, яка значною мірою залежить від успішності адаптації студента до умов нового культурно-освітнього середовища.

Куратор має пам'ятати, що в період адаптації особливої уваги потребують першокурсники, адже для них цей період пов'язаний із руйнуванням раніше сформованих стереотипів, що може породжувати труднощі як у навчанні (порівняно зі школою низька успішність), так і в спілкуванні [6, с. 50]. Також ураховувати, що адаптація може набувати таких форм, як формальна, соціально-психологічна, дидактична, особистісно-психологічна, а до основних чинників, що впливають на процес адаптації студентів, належать: емоційний стан та емоційна стабільність особистості, рівень самооцінки, вольова активність, комунікативні уміння і ступінь інтеграції образу «Я» [6, с. 61]. Тому саме куратор, спостерігаючи за своїми підопічними, має допомогти студентам уникнути в цей період деструктивного стану.

Студентська група є елементом педагогічної системи. Функції управління вона здійснює через зворотний зв'язок: викладач — група, група — викладач (куратор) [6, с. 102]. Тому ще однією складовою створення сприятливого освітнього середовища для збереження психічного здоров'я студента є розуміння майбутніми кураторами ролі позитивного соціально-психологічного клімату в студентському колективі.

С. Каплюк [3, с. 425] зазначає, що соціально-психологічного клімат у студентській групі впливає не лише на ефективність навчальної діяльності, мотивацію навчання, а й на психічний стан учасників усього навчально-виховного процесу, і виділяє такі основні групи факторів, які визначають стан соціально-психологічного клімату, впливаючи на успішність, потяг до навчання, а також психічне здоров'я студентів академічної групи:

1. Функціональні фактори (умови навчання; забезпеченість навчання всіма необхідними засобами; режим навчання та дозвілля, чіткість розподілу функцій між студентами; функціональна визначеність структури діяльності кожного учасника, чіткість його обов'язків, прав та відповідальності; ставлення викладачів до організації навчальної діяльності студентів тощо).

2. Економічні фактори (система оплати навчання; своєчасність отримання стипендії).

3. Управлінські фактори (стиль і методи управління колективом; ставлення викладачів до студентів; згуртованість викладацького складу; послідовність в оцінці та способів впливу на студентів; дистанція між викладачами та студентами; етика взаємодії викладацької та навчальної ланки тощо).

4. Психологічні фактори (характеристика стилю міжособистісних стосунків між студентами; ступінь соціально-психологічної сумісності; рівень конфліктності; рівень згуртованості, стан взаємодії між підрозділами; групова точка зору, норми та традиції поведінки; орієнтація на спільні цілі роботи, характер сприйняття та оцінки студентами один одного тощо).

5. Фактори успішності характеристики групи (чисельність академічної групи; забезпечення адаптації та входження в колектив; перспектива підвищення успішності з різних предметів; обґрунтованість підбору груп у ВНЗ та інше) [3, с. 427].

Суть сприятливого соціально-психологічної природи в студентській групі полягає в тому, що прогрес психолого-педагогічного навчання і виховання, який протікає в позитивній атмосфері, створює сприятливі умови не тільки для подальшого розвитку і закріплення якостей, яких вони набули до вступу у вищий навчальний заклад (ВНЗ), а й розвитку і формування нових професійно важливих якостей, психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, сприяє збереженню психічного здоров'я студентів. Сприятливий соціально-психологічний клімат — це стрижень цілісного формування всебічно розвинутої особистості, від сформованості якого залежить, як саме і яким чином вирішуватимуться колективом взагалі, і кожним студентом, зокрема, професійно-педагогічні завдання. Для створення і підтримання сприятливого СПК у студентській групі куратору необхідно працювати над розвитком тих загальнолюдських компетенцій, які формуються у студентів під час навчання в бакалавраті в процесі вивчення гуманітарних дисциплін, а саме: оволодіння студентами психологічними знаннями, методами й методиками побудови спілкування й взаємодій з людьми (студентами) в різних умовах їхньої життєдіяльності та вмілого застосування набутих знань у реальних педагогічних і життєвих ситуаціях, у пізнанні себе як особистості та інших людей, в оволодінні способами не тільки формування, розвитку й вдосконалення інших людей, а й саморозвитку та самовдосконалення, у формуванні світогляду, спрямованості майбутнього спеціаліста на активно-дієву роботу та суспільства в цілому [3, с. 428].

Взаємини «студент-викладач» мають ґрунтуватися на сутності студентського життя, всього його розмаїття та приязні у спілкуванні, «відкиданні авторитарності педагога, куратора» [7, с. 21]. Адже кураторство – одна з форм роботи зі студентами і, як будь-яка діяльність, безпосередньо залежить від того враження, яке створюється і підтримується у студентів про куратора.

І. Гетьман виділяє такі найбільш важливі складові іміджу куратора у вищому навчальному закладі [1]:

— професіоналізм — безумовна вимога, без якої неможливо бути фахівцем у будь-якій галузі. Тому дуже важливим є постійне професійне зростання куратора, підвищення рівня його майстерності;

— компетентність — важлива складова, що є динамічною, вимагає швидкої реакції на умови, що змінюються, і обставини кураторської діяльності викладача.

Гуманітарна освіченість. Куратор у вищій школі є провідником гуманістичних цінностей, тому суспільству необхідний викладач, що має уявлення про все багатство людської культури і сам здатний на самовдосконалення.

Куратор повинен бути психотехнологом. Психотехнологія — наука про практичне використання психологічної техніки управління людьми в процесі спілкування з ними. Вона включає вибір оптимальної моделі поведінки в тій або іншій ситуації спілкування, способи організації спілкування тощо.

Куратор у вищій школі — носій еталонного спілкування, яке реалізується через вербальні і невербальні засоби.

Важливу роль у створенні іміджу грають ефекти фасцинації і аттракції. Фасцинація (чарівність, чарівливість) — словесна дія на людей, за якої досягається мінімізація втрати інформації. Можна говорити монотонно або інтенсивно й енергійно. Кожна з манер викличе різний ефект у слухачів. Для куратора особливо важливо опанувати мистецтвом публічного виступу, використовувати елементи фасцинації.

Аттракція (залучення, тяжіння) — зовні фіксоване емоційне ставлення людини до партнера у вигляді прояву до нього симпатії або готовності до спілкування. Аттракція є процесом виникнення позитивного емоційного ставлення до іншої людини [1].

Отже, імідж викладача-куратора також впливає на формування сприятливого освітнього середовища.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, методично-виховні вміння куратора академічної групи вищого технічного навчального закладу мають велике значення у створенні сприятливого освітнього середовища, яке є основою збереження психічного здоров'я студентів.

Для створення сприятливого, комфортного освітнього середовища для студентів з метою збереження їхнього психічного здоров'я майбутні куратори вищого технічного навчального закладу повинні володіти методично-виховними уміннями, спираючись на знання психологічних особливостей студентського віку, процесу соціалізації студента, особливостей адаптації студентів (особливо першокурсників) до умов нового культурно-освітнього середовища, ознак сприятливого соціально-психологічного клімату у студентській групі, правил педагогічного спілкування та складових іміджу куратора академічної групи.

Викладачі вищої школи, які готують майбутніх науково-педагогічних працівників для вищих технічних навчальних закладів, у зв'язку з недостатньою кількістю годин з дисциплін психолого-педагогічного циклу, відсутності педагогічної практики, повинні створити для майбутніх кураторів якісне навчально-методичне забезпечення для змістовної самостійної роботи майбутніх викладачів ВНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Гетьман І.А.* Місце і роль куратора в навчально-виховному процесі вищого технічного навчального закладу [Електронний ресурс] / І.А. Гетьман. — Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N125/N125p159-163.pdf

2. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академічної групи / Методичні рекомендації / під редакцією Н.К. Желябіної. — Запоріжжя: ЗДІА, 2007. — 67 с.

3. *Карплюк С.О.* Формування сприятливого соціально-психологічного клімату в студентській академічній групі педагогічного ВНЗ [Текст] / С.О. Карплюк // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць. – Вип. 9. — Київ, 2006. — С. 421–429.

4. *Красносільська Н.С.* Підготовка майбутніх кураторів академічних груп до виховної роботи зі студентами [Електронний ресурс] / Н.С. Красносільська — Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/

5. *Ортинський В.Л.* Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В.Л. Ортинський — К.: Центр учбової літератури, 2009. — 472 с.

6. *Подоляк Л.Г.* Психологія вищої школи: підручник / Л.Г Подоляк, В.І. Юрченко. — 2-е вид. – К.: Каравела, 2008. – 352 с.

7. *Шмалей С.* Технології навчання та психічне здоров'я [Текст] / С. Шмалей // Науковий світ. — 2007. — № 3. — С. 20–21.

УСПЕХ И УСПЕШНОСТЬ КАК ДИСКРИПТОР ЗДОРОВОЙ МОЛОДОЙ ЛИЧНОСТИ

Галина Мазилова, кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей психологии КЭГИТНУ им. В.И. Вернадского
УДК 159.930.1

Статья посвящена проблемам «успеха» и «успешности». Адекватные критерии успешности — самореализация, самоэффективность и ответственность. Сложное интегральное свойство личности, обеспечивающее ее здоровье — ответственность — детерминанта переживания успешности.

Ключевые слова: успех, успешность, критерии успешности, самореализация, самоэффективность, ответственность.

Стаття присвячена проблемам «успіху» та «успішності». Найбільш адекватні критерії — критерій самореалізації, самоефективності і відповідальності особи. Складна інтегральна власність особи — відповідальність — особиста детермінанта переживання успішності, яка забезпечує здоров'е особистості.

Ключові слова: успіх, успішність, критерії успішності, самореалізація, самоефективність, відповідальність.

This article is devoted to the definition of the terms «success» and «succession» and the investigation of this problem in the context of criterions of succession. We considered external and internal criterions of succession. The most adequate criterions are: self-realization, self-effectiveness and responsibility. Responsibility is scrutinized as motive mechanism inducing a man to permanent self-improvement and self-development. It is the personal determinant of experience of the succession. It helps person be healthy.

Key words: success, succession, criterions of succession, self-realization, self-effectiveness, responsibility.

Современное общество нуждается в особом типе здоровой личности, которая не просто приспосабливается к существующей реальности, а стремится к достижению успеха, проявляя активность и ответственность, стремится изменять объективное положение вещей в частной и в социальной жизни, быть субъектом своей жизни, обеспечивая тем самым личностный и социальный прогресс. Молодежь, стремящаяся и достигающая результатов**,** составляет необходимый ресурс развития общества. В связи с этим актуальна разработка проблемы успеха, условий его достижения, успешной личности у молодежи. Экономические и социальные преобразования привели к осознанию важности успеха и личностных качеств успешности как для конкретной личности, так и для здорового общества в целом.

Исследования личностных предпосылок успешного поведения в конкретных сферах жизни не обеспечивают целостного понимания роли успеха в жизнедеятельности здоровой личности и механизмов, обеспечивающих достижение и переживание успеха. В связи с этим особую значимость приобретает изучение представлений об успешном человеке. Таким образом, актуальность исследования обусловлена социальной и личностной значимостью успеха и практической важностью развивающих и тренинговых программ для формирования здоровой личности.

Цель исследования — рассмотреть представления об успехе, успешности, условиях достижения успеха, определить прототипы реального и идеального успешного человека, рассмотреть здоровье и ответственность как личностные детерминанты представлений об успешном человеке.

Рассмотрение проблемы успеха и факторов, влияющих на его достижение, в зарубежной и отечественной психологии имеет свою специфику. Так, в зарубежной психологии проблема разрабатывалась в течение всего XX века многими школами и направлениями, а именно: в рамках гуманистической психологии (А. Маслоу [5], К. Роджерс [13]), в социально-когнитивной теории (А. Бандура [1]), в индивидуальной психологии (А. Адлер [10]), в исследованиях конкретной деятельности (К. Левин [4], Д. Мак-Клелланд [12] и др. Успех в Украине долго не выступал ценностью

© Г. Мазилова, 2013

ни для общества, ни для науки, была ориентация на «уравнивание», деиндивидуализацию. Современность же требует нового типа здоровой личности — успешной, в связи с этим понятия «успех» и «успешность» требуют глубокой разработки. Понятие успеха в отечественной литературе рассматривается в нескольких аспектах. Во-первых, это достижение определенного результата, который оценивается личностью как значимый (объективные показатели достижений и их субъективная оценка). Во-вторых, под успехом понимается общественное признание достижений человека (социальный, нормативный аспект успеха). В-третьих, под успехом понимается удача в достижении чего-либо, что соответствует отечественной ментальности. В Толковом словаре С. Ожегова и Н. Шведова успех понимается как «удача в достижении чего-нибудь, желательный исход дела» [6, с. 840]. Отождествляются понятия успех и удача, поэтому человек больше ориентирован на благоприятное стечение обстоятельств, нежели на собственную активность и трудолюбие. Современные исследования трактуют успех как определенный уровень достижений; как позитивный результат деятельности субъекта по достижению социально значимых целей; как форму самореализации и саморазвития [2, с. 438]. Л. Дементий различает понятия успех и успешность. В понятии успех фиксируются объективные достижения в конкретной деятельности и в жизни в целом. А понятие успешность отражает субъективное переживание достижения успеха и связывается с результативностью собственной деятельности, с продуктивностью усилий личности [3, с 49]. Г. Тульчинский выделяет четыре основные формы успеха: 1) успех-популярность — социальное признание, степень одаренности человека; 2) успех-признание авторитетными экспертами, которыми могут быть члены семьи, друзья, коллеги; 3) успех-преодоление и самопреодоление проблем и противоречий жизни за счет способностей и воли (самооценка и самоуважение); 4) успех-призвание — удовлетворение личности приносит деятельность, которая является источником самореализации личности [9].

В зарубежной психологии выделяют четыре подхода к проблеме: философский подход, где успех связан со смыслом жизни, культурно-антропологический подход, в котором успех сфокусирован на социокультурной обусловленности достижения успеха, социологический и психологический подходы. Психологический подход рассматривает успех как самореализацию и самоактуализацию (К. Юнг [11], А. Адлер [10], А. Бандура [1], А. Маслоу [5], К. Роджерс [13]) и как мотивацию достижения, уровень притязаний (К. Левин [4], Д. Мак-Клелланд [12], др.).

Н. Пряжников утверждает, что общепризнанным символом жизненного успеха являются материальное благополучие, общественное признание, социальный статус, деньги. Однако ориентация только на материальное обогащение приводит к нарушению психологического здоровья [7, с. 213]. Общественное признание — также недостаточный критерий для оценки человека как успешного, так как общественно признанная личность часто разочаровывается, не испытывает удовлетворения. Это приводит к пониманию важности не внешних критериев успешности, а внутренних, субъективных. В качестве основных субъективных критериев успешности можно рассматривать ответственность, удовлетворенность, самореализацию и самоэффективность.

В отечественной психологии второй половины XX века разрабатывался вопрос ответственности личности. С. Рубинштейн утверждает, что личность ответственна «за все содеянное и все упущенное», человек должен нести ответственность не только за результат своих действий, но предвидеть результаты этих действий, а также реализовывать не только то, что требует ситуация, но и то, что он мог бы сделать [8, с. 245]. Л. Дементий полагает, что ответственность — ресурсная личностная характеристика, обеспечивает конструктивное отношение к жизни, способность разрешать противоречия и трудности, достигать успеха [3, с. 167]. Ответственность личности как готовность, способность и процесс обеспечения целостности, самостоятельности и эффективности деятельности и жизнедеятельности является определяющей личностной детерминантой достижения успеха и переживания успешности.

В исследовании приняли участие студенты факультетов физической реабилитации и психологии КЭГИ ТНУ 19–22 лет (90 человек). В эмпирическую программу были включены методики, охватывающие параметры проявления личностной успешности: Шкала оценки потребности в достижении Ю. Орлова, Методика незаконченных предложений (модификация Сакса и Леви), Метод исследования представлений Х. Азумы и К. Кашиваги (адаптация М. Воловиковой), Тест «20 утверждений» (M. Kuhn, T. McPartland). Применялись критерии вариационной статистики Колмагорова-Смирнова, многофункциональные критерии Фишера, Пирсона, Розенбаума, факторный анализ.

Нами получен список дескрипторов успеха и успешности. Чаще всего «успешность» описывается через «достижение поставленных целей» (46,8%), 24,8% испытуемых подчеркивают, что успешность — умение достигать цели. Выделены группы определений успешности. В первой группе фиксируются

карьерный рост, общественное признание, материальная обеспеченность, статус, авторитет, престижная работа. Во второй — целеустремленность, старательность, настойчивость. В третьей — условия, способствующие успеху — стечение обстоятельств, здоровый образ жизни, умения реализовывать способности, достигать цели, решать проблемы, самосовершенствоваться. Дифференцирующие характеристики понятий успех и успешность представлены в табл. 1. Универсальными являются реализация своих способностей и возможностей, удовлетворенность жизнью, карьерный рост.

Таблица 1 — **Дифференцирующие характеристики понятий «успех» и «успешность»**, *%*

Определения, специфичные для понятия «успех»	**Коэффициент углового преобразования Фишера**	**Определения, специфичные для понятия «успешность»**	**Коэффициент углового преобразования Фишера**
достижение цели	3,47 при р любом	стечение обстоятельств	3,22 при р любом
материальная обеспеченность	5,16 при р любом	положительный результат деятельности	1,71 при р 0,04
наличие престижной работы	10,7 при р любом	умеет решать проблемы	4,88 при р любом
благополучие в семье	6,63 при р любом	умение достигать цели	
высокий социальный статус	1,84 при р 0,03	качество личности	
может осуществить мечту	13,8 при р любом	присутствие успеха в жизни	
уважение окружающих людей	13,2 при р любом	уровень достигнутого успеха	
независимость	13,3 при р любом	авторитет среди людей	
здоровый образ жизни	8,6 при р любом	самосовершенствование	
уверенность в будущем	8,6 при р любом	старательность	
общественное признание	1,56 при р 0,06	стиль жизни	
любовь близких людей		умеет преодолеть трудности	
благополучие во всем			

Условия достижения успеха представлены в табл. 2.

Таблица 2 — **Частота встречаемости представлений об условиях достижения успеха**, *%*

дескрипторы	**Частота встречаемости**					
	высокая	**испытуемые%**	**средняя**	**испытуемые%**	**низкая**	**испытуемые%**
	трудолюбие	9	интеллект	6	уверенность в себе	2,8
	настойчивость	7,2	здоровье	5,8	оптимистичность	2,6
	целеустремленность	5	старание, усилия личности	5,4	профессионализм	2
	внутреннее стремление личности	9,4	поддержка близких людей	5	сила воли	1,4
	стечение обстоятельств	6,4	терпение	4	общительность	1,2
	помощь других людей	3	организованность	3,8	красота	
	наличие умений	7,8	знания	3,2	наличие друзей	
	умение принимать на себя ответственность	6,2	умение решать поставленные задачи	3,2	умение и готовность идти на риск	
			умение преодолевать трудности	3,2	может реализовать свои возможности,	
			образование	3		

Примечание. Не указаны факторы, названные менее чем 1% испытуемых.

При анализе факторов с высокой частотой встречаемости представления об условиях достижения успеха свидетельствуют об установке большинства испытуемых на личностные, а не внешние ресурсы.

Исследование особенностей представлений об успешном человеке происходило через выявление характеристик идеального и реального успешного человека. В выявленных дескрипторах успешный человек — это целеустремленный (73,2%), общительный (64,2%), умный (60,6%), обеспеченный (53,6%), ответственный (43,4%). Критерием успеха выступают: общительность, интеллектуальность, ответственность. Выделены девять факторов, описывающих 83,8% информации, которые можно рассматривать как типы представлений об успешных людях, (табл. 3, 4).

Таблица 3 — **Результаты представлений об идеальном успешном человеке**

1 фактор (26,6% дисперсии) «личная ответственность»		**2 фактор (16,8% дисперсии) семейное благополучие-дружба**		**3 фактор (10,2% дисперсии) «политик-известность»**	
ответственный, добросовестный	0,84	наличие семьи	0,78	политик	0,81
бесконфликтный	0,83	имеет людей	0,75	известный	0,79
предвидит последствия	0,79	вежливый	0,71	имеет связи	0,78
двигается вперед	0,78	имеет друзей	0,67	сильный	0,78
прогрессивный	0,77	заботливый	0,35	имеет признание	0,76
самодостаточный	0,76	деловой, с хваткой	–0,64	харизматичный	0,66
совершенствующийся	0,75	здоровый	0,62	мудрый	0,64
умеет решать проблемы	0,58			характерно стремление к успеху	0,63
умеет планировать	0,51			карьерный рост	0,53
готов помочь людям	0,51			удачливый	0,51
инициативный	0,49			амбициозный	0,48
гибкий в поведении	0,48			красивый	0,36
независимый	0,47				
организованный	0,42				

Первый фактор, описывающий 26,6% информации, был назван ***«фактором личной ответственности».*** В исследуемой выборке данный фактор занимает ведущее место. Успешный человек — это тот, кто проявляет ответственность, инициативность и независимость, гармонично сочетает требования и возможности, умеет планировать; самосовершенствуется.

Второй по значимости (16,8% дисперсии) фактор — ***«семейное благополучие — дружба»*** означает, что с точки зрения обыденного человека в идеале успешная личность должна ориентироваться либо на семью и детей, либо на организацию дела. Это соответствует нашей ментальности.

Третий фактор (дисперсия 10,2%) — ***«политик — известность».*** В обыденных представлениях должность политика рассматривается как высшая ступень карьеры, ассоциируется с успехом. Считается, политиком человек становится благодаря «связям», помощи других, удаче, т.е. не только внутренним, а и внешним атрибутам. Выделяются характеристики, объединяющие социально неодобряемые качества, но приводящие к успеху.

При описании идеального успешного человека акцент, в первую очередь, делается на личностных характеристиках, на способах достижения успеха, чем на его проявления (1 фактор). Но в целом обыденный человек ориентирован в своих представлениях не только на внутренние способности, активность личности, но и на внешние социально-признанные показатели успеха (3 фактор). Присутствуют такие факторы, в которых объединены социально неодобряемые, но приводящие к успеху качества (5 фактор).

Изучение представлений о реальном успешном человеке выявило перечень дескрипторов. Для успешного человека характерны: материальная обеспеченность (67% испытуемых), наличие семьи

(66,2%), карьерный рост (57,8%), достижение поставленных целей (57,8%), наличие престижной работы (50,8%), высокий социальный статус (50%), наличие детей (44,2%), статус руководителя предприятия (39,6%), наличие своего бизнеса (38,2%). Данные показывают, что показателями успеха реальной, а не идеальной ситуации являются внешние, социально-значимые достижения. Данный факт объясняем тем, что внешние показатели объективно более доступны.

Таблица 4 — **Результаты исследования представлений об идеально успешном человеке**

4 фактор (8,1% дисперсии) «добропорядочный человек»		**5 фактор (5,3% дисперсии) «расчетливый и хитрый»**		**6 фактор (5,2% дисперсии) «бизнесмен-руководитель»**	
исполнительный	0,82	хитрый	0,78	предприимчивый	0,81
бесконфликтный	0,78	расчетливый	0,75	имеет фирму, бизнес	0,66
старательный	0,79	наглый	0,71	реалистичный	0,48
ведет здоровый образ жизни	0,74	решительный	0,67	материально обеспеченный	0,47
добрый, справедливый	0,72	общительный	0,67	пользуется авторитетом	0,47
гуманный	0,72	властный	0,63	является руководителем	0,39
занимается спортом	0,68	находчивый	0,58	рациональный	0,39
спокойный	0,62	серьезный	0,36	высокий соц. статус	0,33
пунктуальный	0,56	трудолюбивый	–0,42		
надежный	0,51	честный	–0,52		
привлекательный	0,51				
7 фактор (5% дисперсии) «тактичный интеллигент»		**8 фактор (3,4% дисперсии) «целеустремленность»**		**9 фактор (3,2% дисперсии) «интеллектуал»**	
тактичный	0,76	целеустремленный	0,77	умный, интеллектуальный	0,79
терпеливый	0,76	готовый идти на риск	0,74	идеальный	0,79
уравновешенный	0,68	имеет собственность	0,69	наличие высшего образования	0,74
воспитанный	0,67	оптимистичный	0,68	интересный в общении	0,73
интеллигентный	0,67	самостоятельный	0,57	профессионал, хороший специалист	0,69
надежный	0,52	эгоистичный	0,52	творческий	0,68
современный	0,48	сила воли	0,47	талантливый	0,45
удовлетворенный собой	0,48	умеет бороться	0,37		

Примечание. Не указаны дескрипторы с факторной нагрузкой компонента ≤ 0,3.

Факторный анализ выявил прототипы реального успешного человека. Факторы описывают 71% информации, основные представлены в табл. 5.

Наиболее выраженный фактор — ***«статус в обществе»*** (27,4% дисперсии). Наиболее распространенный прототип успешного человека — это человек, который является руководителем предприятия, имеет высокий социальный статус, материально обеспечен, имеет возможность отдыхать и путешествовать, имеет карьерные достижения, «связи», бизнес, собственность. Доминируют внешние показатели и именно на основе внешних критериев оценивается успешность — неуспешность человека.

Вторым по значимости является фактор ***«личной ответственности»*** (8,7% дисперсии). Данный фактор в отличие от предыдущего, наоборот, включает в себя только личностные характеристики и показывает зависимость достижения успеха от способностей и активности личности.

Таблица 5 — **Результаты исследования представлений о реальной успешной личности**

1 фактор (27,4% дисперсии) «статус в обществе»		**2 фактор (8,7%дисперсии) «личная ответственность»**		**3 фактор (7,7% дисперсии) «эффективное совмещение работы и семьи»**	
руководитель предприятия	0,76	трудолюбивый	0,53	наличие престижной работы	0,77
имеет высокий социальный статус	0,70	ответственный	0,49	наличие семьи	0,75
материально обеспечен	0,61	решительный	0,46	удовлетворенность собой и своей жизнью	0,74
возможность отдыхать и путешествовать	0,58	двигается вперед, не останавливается	0,46	наличие высшего образования	0,73
имеет карьерные достижения	0,51	активный	0,43	завершение учебного заведения с отличием	0,56
связи, знакомства	0,43	специалист, профи	0,43	спортивный, здоровый	0,66
ивою фирму, бизнес	0,38	рациональный	0,39	наличие детей	0,52
собственность	0,34			получение помощи	0,45

Третий тип — ***«эффективное совмещение работы и семьи»*** (7,7% дисперсии). Фактор включает в себя как внешние признаки успешности, так и внутренние, и в нем связывается успешность с удовлетворенностью. Менее значимые факторы представлены в табл. 6.

Таблица 6 — **Результаты исследования представлений о реальной успешной личност**и

4 фактор (5,2% дисперсии) «лидерские качества»		**5 фактор (5,1% дисперсии) «инициатива и уверенность»**		**6 фактор (5,1% дисперсии) «добропорядочность»**	
лидер	0,79	инициативный	0,79	любимый и любящий	0,76
привлекательный	0,78	уверенный в себе	0,76	отзывчивый	0,69
общительный	0,76	целеустремленный	0,72	добрый	0,60
творческий	0,74	умеет решать проблемы	0,63	проявляет готовность помочь другим людям	0,59
удачливый (фартовый)	0.71	предвидит последствия	0,48	внимательный по отношению к другим	0,55
интересный в общении	0,42	самостоятельный	0,48		
7 фактор (4,9% дисперсии) «волевые качества»		**8 фактор (3,4% дисперсии) «признание обществом»**		**9 фактор (3,1% дисперсии) «предприниматель»**	
уравновешенный	0,69	расчетливый	0,66	деловой, имеет хватку	0,68
настойчивый предприимчивый	0,61	серьезный	0,51	умеет преодолевать трудности	0,52
сильный,	0,57	известный	0,50	работоспособный	0,51
готовый идти на риск	0,49	признание	0,49	независимый	0,49
волевой	0,44				

Примечание. Не указаны дескрипторы с факторной нагрузкой компонента ≤0,3.

Таким образом, в общественном сознании представлены разные прототипы успешной личности. Выделены два наиболее распространенных прототипа реальной успешной личности, противоположных по своим характеристикам: прототип, который описывается исключительно внешними, социально-признанными показателями успеха, и прототип, характерными чертами которого являются исключительно личностные характеристики. Меньше представлен прототип, сочетающий полярные характеристики.

Сравнительный анализ представлений об идеальном и реальном человеке показывает, что представления о реальном человеке являются более комплексными. Именно они выступают в качестве регулятора межличностных отношений и влияют на процесс социализации. Признание, высшее образование, работоспособность, самореализация, самодостаточность, самостоятельность, способность планировать деятельность, старательность, проявление заботы о других и удовлетворенность являются универсальными критериями для оценки как идеального, так и конкретного успешного человека. Идеальный успешный человек описывается характеристиками: политик, президент, современный, хитрый и т.д. При этом выявлена закономерность: 76% характеристик идеального успешного человека относятся к личностным особенностям, тогда как 71% характеристик реального — к внешним показателям. Это подтверждает то, что при оценке успеха конкретной личности в процессе социального познания человек опирается на внешние атрибуты успеха.

Выводы. 1. В качестве критериев успеха и успешности выделяются внешние и внутренние характеристики.

2. Наиболее значимыми внутренними критериями успешности выступают самореализация, самоэффективность и ответственность личности.

3. Одной из личностных детерминант, определяющих достижения успеха и переживания успешности является ответственность как готовность и способность соотносить необходимое и желательное индивидуальным и оптимальным способом, одна из определяющих личностных детерминант достижения успеха, переживания успешности и выработки стратегий поведения в ситуациях достижения.

4. Выделено 9 факторов идеальной успешной личности: «личная ответственность», «семейное благополучие», «политик-известность», «добропорядочность», «расчетливость», «бизнесмен-руководитель», «тактичный интеллигент», «целеустремленный», «интеллектуал».

5. Выявлено 9 факторов реального успешного человека: «статус в обществе», «ответственность», «работа и семья», «лидерство», «инициатива», «добропорядочность», «воля», «признание», «предприниматель».

6. Большинство испытуемых ориентированы на внутренний успех.

7. Здоровье является одной из важнейших характеристик как идеального, так и реального успешного человека.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Бандура А.* Теория социального научения — СПб.: Евразия, 2000. — 320 с.

2. Большой толковый психологический словарь / под ред. А.Ребер, т. 2. — М.: Вече АСТ, 2003.

3. *Дементий Л.И.* Ответственность как ресурс личности: монография / Л.И. Дементий — М.: Информ-Знание, 2005. — 188 с.

4. *Левин К.* Теория поля в социальных науках / К. Левин — СПб: Сенсор, 2000. — 368 с.

5. *Маслоу А.* Мотивация и личность / А. Маслау — 3-е изд. — СПб: Питер, 2003. — 352 с.

6. Ожегов С.И., Шведов Н.Ю. Толковый словарь

7. *Пряжников Н.С.* Психология элитарности / Н.С. Пряжников — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. — 512 с.

8. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб: Питер, 2003. — 512 с.

9. *Тульчинский Г.А.* Разум, воля, успех: О философии поступка / Г.А. Тульчинский. — Л., Изд-во ЛГУ, 1990.

10. *Adler A.* The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation of selections from his writings. H.L. and R.R. Ansbacher (Eds.) New York: Basic Books. 1956.

11. *Jung C.G.* Analytical psychology: Its theory and practice (The Tavistock Lectures). New York: Pantheon. 1968..

12. *MacClelland D., Atkinson J.W., Clark R.A.* and *Lowell E.L. The* achievement motive. N. Y., 1976. 386 p.

13. *Rodgers C.R.* A Theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client — centered framework. In S. Koch (Ed.). Psychology: A study of a science (Vol. 3, pp. 184–256). New York: McCraw-Hill. 1959.

МЕДИКО-СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ, В ТОМУ ЧИСЛІ СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА

Любов Фощенко, старший викладач
кафедри валеології та безпеки життєдіяльності
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
УДК 613 : 612 . 6 – 057. 87

У статті в межах медико-соціального підходу висвітлені актуальні питання визначення та оцінки основних показників репродуктивного здоров'я — важливого чинника здоров'я молоді, в тому числі сучасного студентства, як цінності, пов'язаної з формуванням духовності та моральної вихованості людини, здорового способу та стилю життя, його якості, фізичної культури, майбутніх батьків, спеціалістів, потенціалу нації.

У дослідженні наведені та проаналізовані основні обласні та республіканські показники медичної статистики діяльності лікувально-профілактичних закладів, які надають перинатальні послуги жінкам фертильного віку, представлені результати опитування та анкетування серед студентів університету, що дало змогу сформувати їх орієнтацію щодо шлюбу, сім'ї, розлучення, народження дитини, штучного переривання вагітності, фобій щодо репродуктивного здоров'я як студентів так і студенток. Зроблені висновки сформовані.

Ключові слова: здоров'я, здоровий образ життя, професійне здоров'я, фізична культура.

В статье в пределах медико-социального подхода высветлены актуальные вопросы определения и оценки основных показателей репродуктивного здоровья — важного фактора здоровья молодежи, в том числе современного студенчества как ценности, повязанной с формированием духовности и моральной воспитанности молодого человека, здорового способа и стиля жизни, его качества, физической культуры будущих родителей, специалистов, потенциала нации.

В исследовании приведены и проанализированы областные и общегосударственные показатели медицинской статистики деятельности лечебно-профилактических заведений, предоставляющих перинатальные услуги женщинам фертильного возраста, проанализированы результаты опроса и анкетирования среди студентов университета, что дало возможность сформировать их ориентацию касательно брака, семьи, развода, рождения ребенка, штучного прерывания беременности, фобий касающихся репродуктивного здоровья как студентов, так и студенток. Сформированы выводы.

Ключевые слова: здоровье, здоровий образ жизни, проффесиональное здоровье, фізическая культура.

Urgent current problems concerning the determination and evaluation of vital signs of the reproductive health as the key indicator of modern young people and students' health and as the value related to young people's spirituality and ethic manners as well as the healthy way and style of living, quality, physical education of perspective parents, professionals and the nation potential are examined within the framework of the medical and social approach in the article.

Local and national statistical key figures of medical and preventive treatment facilities giving perinatal services for women of the fertile age are given and considered with their analysis in the research study as well as the Q-date and results of the questionnaire survey among the university students are studied. This enabled to form the students' attitude to the marriage, family, divorce, birth, abortion and phobias as to the reproductive health of both college boys and girls. The conclusions are made.

Key words: health, healthy way of life, professional health, physical culture.

Оцінка різних аспектів здоров'я як якісної цінності людини та суспільства, вивчення складних взаємозв'язків між його чинниками, збереження здоров'я є завданням державного рівня, показником добробуту держави. Хоча поняття «здоров'я» розглядається в сучасній медико-соціальній науці

© Л. Фощенко, 2013

як складний інтегральний, багатоплановий та багатоаспектний феномен, бути чи не бути здоровому — це насамперед залежить від самої людини: від її активності чи пасивності, індивідуальних властивостей, темпераменту, характеру, звичок, ставлення до інших людей.

Вивчення поняття «здоров'я» уможливлює пошук відповіді на споконвічні питання «що?», а аналіз поняття «здоров'язбережувальна компетентність», яке є похідним від терміну «здоров'я», може сприяти розумінню змісту відповіді на питання «як?».

Знання про різні аспекти здоров'я людини мають об'єктивно відображати сутнісні характеристики здоров'я окремих людей, груп, спільнот, населення в цілому та мати системну і доказову форму. Попри всім відоме визначення цього явища, запропонованою ВООЗ ще в 1948 році, яке розглядає здоров'я лише як стан, не відображає її сутності. Хоча саме таке визначення було продуктивним більш як 60 років тому, на основі чого медициною було здійснено багато кроків для досягнення вищого рівня здоров'я людства, сьогодні є потреба в розгляді здоров'я з інших позицій. Додатковий аналіз його характеристик виокремлює індуктивну низку ознак, через які феномен здоров'я розкривається як процес формування, збереження, зміцнення, використання, відновлення і передачі фізичної, психічної, соціальної і духовної складових людини, групи людей, спільноти та суспільства загалом. Так, зокрема, за онтологічним критерієм здоров'я є необхідною умовою буття людини, що проявляється через оздоровчу стратегію функціонування організму людини і виявляється в оздоровчому імперативі.

Взагалі, визначення сутності здоров'я пов'язані з суб'єктністю, що слід розглядати як генетично закладену здатність індивіда сприймати та віддзеркалювати культурно-історичний контекст та суспільні завдання виховання завдяки пошуку і віднайденню сенсу життя та суб'єктної позиції особистості. Відтак суспільство передає сукупність загальнолюдських цінностей нащадкам, що й виступають певним мірилом міжособових стосунків, культури, політики, соціально-економічних відносин. Тобто зазначені цінності засвоюються молоддю, приймаються й реалізуються в житті.

Виходячи з надзвичайно загрозливої демографічної ситуації в Україні, дуже хвилює питання здоров'я молоді також з медико-соціальної позиції. Згідно з прогнозами ООН до 2050 року депопуляційні процеси в Україні призведуть до зниження чисельності населення країни до 20 млн, тобто більше ніж на 42%. За статистичними даними МООЗ України, за п'ять останніх років чисельність дитячого населення країни скоротилась на 15%. Наведене свідчить, що ситуація щодо здатності відтворення трудового потенціалу і, відповідно, можливого сталого розвитку нашої держави, є вкрай небезпечною. Крім того, за даними наукових досліджень, кожна п'ята дитина з'являється на світ з тими чи іншими відхиленнями в стані здоров'я, лише одна дитина з десяти здорова при досягненні повноліття. В подальшому одна молода мама з десяти народжує здорову дитину. Про це з тривогою говорять і лікарі, й керівники органів влади, це турбує батьків, педагогів і громадських діячів. Згідно з Концепцією Державної програми «Здорова дитина» на 2008–2017 рр. визначено, що незадовільний стан здоров'я у дитячому віці призводить до порушень здоров'я протягом усього життя людини, створює соціальні та фінансові проблеми, негативно впливає на рівень соціального-економічного розвитку країни.

Слід зазначити, що у працях, присвячених вивченню особливостей здоров'я молоді [4; 5; 8] завважується, що проблеми репродуктивного здоров'я нині набуло апогею актуальності для всієї країни.

Отже, метою статті є проведення теоретичного та експериментального аналізу проблеми здоров'я молоді країни, в т.ч. Волинської області, передусім репродуктивного здоров'я як важливого чинника здоров'я нації.

У багатьох культурах світу фертильність (плодючість) є центральним моментом сексу й народження дітей відіграє надзвичайно важливу роль. На жаль, в Україні негативним чинником є те, що народжуваність не є соціальною цінністю, і досить часто народження дитини пов'язане з потребою батьків вирішити власні матеріальні проблеми (можливо, у зв'язку з підвищенням соціальних виплат) та недостатнім рівнем статевого виховання.

Дані анкетування 1320 жінок та 1019 дівчат-підлітків [4; 5] показали наявність «ризикованої» репродуктивної поведінки і вибір аборту як основного методу регуляції народжуваності (83% незапланованих вагітностей закінчується абортом), зростання частоти (у 1,5 раза за останні сім років), високий рівень абортів у жінок юного віку (61,9% підліткових вагітностей закінчується абортом, з них 25,4% у пізньому терміні). Також серед факторів ризику щодо абортів і погіршення репродуктивного здоров'я називаються дошлюбні статеві зв'язки (у 91%), ранній статевий дебют (у 69%), зміна статевих партнерів (у 68%), низький рівень статевої культури (98% респондентів вважають недостатнім свій рівень статевого виховання), матеріальні труднощі (у 30%).

За аналізом медичної статистики показників діяльності акушерсько-гінекологічних закладів Волинської області, в регіоні нараховується 264150 жінок фертильного віку (до 49 років), що становить 42,8% від загальної кількості жінок, в т.ч. підліткового віку 19962 (3,6%). В області зареєстровано пологів: у 2010 р. — 15228, у 2011 р. — 14912, у 2012 р. — 15711. Питома вага ускладнень вагітності та пологів становила: 2010 р. — 27,7%, у 2011 р. – 31,2% (по Україні — 31,6%).

Показники перинатальної смертності в області (на першому тижні від народження та народжених мертвими) становлять: у 2010 та 2011 рр. відповідно 8,25 та 9,24 (по Україні – 10,2 та 10,5).

В області статистика показників штучного переривання вагітності (абортів) показує, що показник на 1 тис. населення серед підлітків 15–17 рр.:

– 2010 р.— 1,98;
– 2011 р. — 1,6;
– 2012 р. — 1,51 (по Україні — 2,9).

Жінки 18–24 рр.:

– 2010 р. — 19,7;
– 2011 р. — 18,2;
– 2012 р. — 15,6 (поУкраїні — 21,2).

Загальний показник абортивного втручання на 1 тис. жінок фертильного віку складає:

– 2010 р. — 13,2;
– 2011 р. — 12,5;
– 2012 р. — 10,8 (по Україні 2011 р. — 13,5).

Показники жіночого безпліддя в області на 100 тис. становлять:

– у 2010 р. — 704,0;
– у 2011 р. — 713,0;
– у 2012 р. — 518,4.

Вищевказані репродуктивні показники вказують на серйозні проблеми жіночого та малюкового здоров'я як в області, так і в державі, адже за кожною цифрою статистики стоїть людське життя, здоров'я та доля сім'ї, майбутнє держави.

Одним із критеріїв репродуктивного здоров'я є спосіб або стиль життя молоді. Відтак спосіб та якість життя молоді (критерії оцінки якості життя) є сукупністю типових видів життєдіяльності спільноти, що розглядається у єдності із умовами життя, що й визначають її. Спосіб або стиль життя дозволяє поєднати загальні сфери життєдіяльності індивіда, а саме побут, працю, харчування, шлюбні та національні стосунки, фізичне виховання, культуру і освіту. Стиль життя спільноти або окремого індивіда віддзеркалює ціннісні орієнтування, особливості й мотивацію вчинків і поведінки в цілому, що зумовлюються складом, рівнем та якістю життя.

Сьогодні можна упевнено говорити про кризу, що охоплює інститут родини, сім'ї. Так, у молодіжній віковій групі найбільш чітко виявляються глибинні зміни й протиріччя між традиційними цінностями й сучасними орієнтуваннями в системі шлюбно-сімейних відношень, у сфері репродуктивних установок й поведінці. В цілому до позитивних змін можна віднести демократизацію в системі сімейних відношень, розширення форм демографічної поведінки, модернізацію сфер життєдіяльності родини, внутрішньосімейну зайнятість та інші. Негативними аспектами є зниження кількості реєстрованих шлюбів, зменшення народжуваності й збільшення неповних сімей, де дитину виховує один із батьків, найчастіше матір.

Найбільше знижується оформлення шлюбів саме серед молоді. В останні роки інтенсивно поширюється перереєстрований чи «неформальний шлюб». Отже, поряд із тим, що студенти, за результатами нашого опитування, вважають важливим реєстрування шлюбу (72%), дедалі більше поширюються вільні відношення (13,4%). Цікаво, що більшість студенток (53%) вважають, що розлучення — це нормальне явище. Більше того, 32% студенток зазначають, що дитину можна виховати, не вступаючи у шлюб.

Саме з цим явищем пов'язана, на наш погляд, особливість репродуктивної поведінки — зростання кількості позашлюбних народжень. Утім кількість позашлюбних народжень у сільській місцевості вище, ніж у місті. Цікаво, що з кількості дітей, що народжуються поза шлюбом, а потім реєструються за сумісним бажанням батьків у 2010 році — 38%, 2011 — 40,2%, що свідчить про поширеність громадянських шлюбів.

В цілому збільшення чисельності дітей, що народжуються поза шлюбом, зростання кількості розлучені, створюють умови задля збільшення «материнських родин», переважно у молодому віці. Це призводить до втрати міцності інституту сім'ї і як наслідок — поширення проблем, що торкаються усіх сторін життєдіяльності молодих громадян країни.

Занепокоєння викликає й той факт, що певна частина молодих людей зорієнтована на бездітність, це аргументується тим, що найбільших успіхів у досягненні високого економічного й професійного статусу досягають саме сім'ї, де немає дітей. Жінки серед основних причин небажання мати дітей найчастіше вказують високий ризик пологів, народження хворої дитини й можливе безпліддя одного з подружжя (34, 46,4 й 21,7%).

За даними нашого опитування (студентів й студенток), лише 67% респондентів вважають, що кожна жінка повинна стати матір'ю. Отже, зниження мотивації до народження дітей є суттєвою загрозою втрати соціального смислу й значущості материнства й материнської поведінки у сучасного покоління молодих жінок. Також це можна оцінювати як несформовану з дитинства соціальну якість, що у новому поколінні спричинить ще більш негативні наслідки. Ситуація з жахливим збільшенням кількості «соціальних сиріт» — дітей без батьків, є підтвердженням цієї тенденції.

Й далі, важливим чинником, що впливає на особливості демографічної поведінки молоді, стали наслідки сексуальної революції. Дедалі більш суттєвими стають такі її прояви, як майже повна розкритість сексуальної сфери, упрозорення подвійного стандарту у статевій моралі (особливо серед дівчат), толерантність до дошлюбних статевих зв'язків, комерціалізація сексу, прийняті як нормальні розмаїті сексуальні зв'язки, толерантне ставлення до гомосексуальності. Ці явища фактично стали атрибутом молодіжної субкультур.

Саме тому представники православної церкви, а також філософи, соціологи, медики, психологи, спеціалісти фізичної культури вважають, що у збереженні й укріпленні здоров'я молоді визначальними є духовність і моральність (мислення, багатий внутрішній світ), а також самостійність (віра у себе, власні сили, здатність довіряти власним почуттям). Повноцінна активна життєдіяльність — це, передусім, гармонія душі, тіла, розуму, тому моральне виховання (релігійне), естетичне, фізичне й інтелектуальне повинні поєднуватись. Отже, в процесі соціалізації важливо формувати здоровий спосіб життя, що сприяє становленню зрілої особистості.

Висновки. Наостанок слід зазначити, що збереження й укріплення репродуктивного здоров'я молоді та сучасного студентства є актуальною проблемою соціальної політики держави. Потребує значного удосконалення якість надання перинатальних послуг, в тому числі гінекологічних, акушерських, неонатальних, педіатричних. Дуже актуальною є необхідність розвитку мережі відповідних лікувально-профілактичних закладів так званих «дружніх» до молоді. Спрямованість щодо розвитку й самореалізації людини також визначає зміст фізичної культури, її ціннісні орієнтування, а саме – духовне, душевне, фізичне здоров'я. Отже, здоров'я повинно виступати значущою цінністю для людини, родини, суспільства і держави.

Особливості стану репродуктивного здоров'я молоді є специфічним мірилом моральності нації, її ставлення до власного майбутнього. Збереження і укріплення репродуктивного здоров'я молоді ми пов'язуємо із формуванням здорового образу життя, його якості, духовності й морального виховання, починаючи із родини, школи, й акцентуючи увагу на вищому навчальному закладі — етапі становлення майбутніх батьків, потенціалу держави.

Список використаних джерел

1. *Башкирева Т.В.* Общие критерии психического, психологическою, социального здоровья / В. Башкирева // Мир психологии, 2007. — № 2. — С. 140–151.

2. *Васильева О.С.* Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки. Учеб.пособие для студ.высш уч.завед. / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. — М. : «Академия», 2001. — 352 с.

3. *Гойда И.Г.* Проблеми репродуктивного здоров'я жінок України / Н.Г. Гойда, О.О. Дудіна, Т.К. Іркіна // Репродуктивне здоров'я: проблеми та перспективи: Матеріали науково-практичної конференції. — Донецьк, 2001. — С. 59–62.

4. *Жилка Н.* Стан репродуктивного здоров'я в Україні (медико-демографічиий огляд) / Н. Жилка, Т. Іркіна, В. Стешенко. — К.: Міністерство охорони здоров'я України, Національна академія наук: Інститут економіки. 2001. — 68 с.

5. *Пхіденко С.В.* Методика оцінки якості життя всесвітньої організації охорони здоров'я: українська версія // С. Пхіденко. — Дніпропетровськ: Пороги, 2001. — С. 4, 7.

6. *Чебан В.І.* Репродуктивне здоров'я населення та розробка системи медико-соціальної профілактики порушень його формування / В. І. Чебан. Автореф. дис... док. мед.наук: 14.02.03 — соціальна медицина. — К., 2004. — 32 с.

7. *Щербина В.А.* Применение инновационные технологии физического воспитания для формирования здорового образа и стиля жизни студентов технического вуза / В.А. Щербина. — М.: «МЛА-ПРЕСС», 2007. — 319 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ З ПИТАНЬ ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ

Надія Коцур, доктор історичних наук, професор,
завідувач кафедри медико-біологічних дисциплін і валеології
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди»
Лідія Товкун, кандидат історичних наук,
доцент кафедри медико-біологічних дисциплін і валеології
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди»
УДК 378.147:613.955

У статті висвітлюється питання професійної підготовки майбутніх педагогів з питань збереження і зміцнення здоров'я школярів. Проводиться аналіз рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до формування валеологічних знань і вмінь.

Ключові слова: педагог, школяр, здоров'я, оздоровчі технології, здоровий спосіб життя.

В статье освещается вопрос профессиональной подготовки будущих педагогов по вопросам сохранения и укрепления здоровья школьников. Проводится анализ уровня готовности будущих учителей начальной школы к формированию валеологических знаний и умений.

Ключевые слова: педагог, школьник, здоровья, оздоровительные технологии, здоровый образ жизни.

The article highlights the issue of the training of future teachers on the conservation and health of schoolchildren. The analysis of the level of preparedness for future elementary school teachers to form Valeologic knowledge and skills.

Key words: teacher, student, health, health technologies, a healthy way of life.

Проблема зміцнення здоров'я дітей і молоді є однією з актуальних проблем сьогодення. В умовах економічної та екологічної криз, падіння духовно-культурних цінностей упродовж останніх років в Україні спостерігається значне зниження здоров'я підростаючого покоління. Пріоритетність проблеми здоров'я учнівської і студентської молоді пов'язана також з різким погіршенням стану їхнього фізичного й психічного розвитку та зниженням рівня розумової працездатності. Формування здоров'я постає як стратегія гармонізації фізичного та психічного розвитку особистості для забезпечення самореалізації та ефективної адаптації до оточуючого середовища шляхом набуття необхідних знань про здоров'я та закріплення навичок здорового способу життя. Для її розв'язання необхідно створювати відповідні умови, домагатися органічного поєднання навчально-виховного та оздоровчого процесів.

Одним із важливих аспектів розв'язання проблеми здоров'я дітей і підлітків через освіту є підготовка високоосвіченого грамотного педагога, який поряд з усвідомленням особистої відповідальності за збереження свого здоров'я є активним носієм формування здоров'язбережувального освітнього простору.

Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя охоплює багато актуальних питань, характерних для сучасного етапу перетворень у системі освіти в Україні. Оновлення змісту освіти, орієнтація на новий тип педагогічного мислення, формування молодого покоління онтозберігального світогляду, утвердження етичних цінностей у системі відносин «природа — суспільство — людина» — ці та інші виклики XXI ст., безумовно, мають позначатися на професійних й особистісних якостях майбутнього вчителя [5, с. 157].

Визнання суспільством учителя ключовою фігурою процесу освіти і виховання потребує вдосконалення підходів до розв'язання проблеми його професійної підготовки, оскільки студент вищого педагогічного навчального закладу готує себе до професії, успіх самореалізації у якій визначатиметься як його фаховою обізнаністю, так і психічним та фізичним благополуччям, ставленням до здоров'я свого та оточуючих.

© Н. Коцур, Л. Товкун, 2013

Проблемі професійної підготовки вчителів присвячено багато досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів. Зокрема, професійній підготовці педагогів у вищих закладах освіти з питань охорони й зміцнення здоров'я школярів та студентів присвятили свої наукові праці Г. Апанасенко, Т. Бойченко, В. Бобрицька, Е. Булич, С. Волкова, О. Дубогай, С. Крохмаль, І. Муравов, В. Оржеховська, В. Павлюк, С. Ситник, А. Царенко [1; 2] та ін.

Ученими-гігієністами, фізіологами, педагогами виявлено переконливі підтвердження негативного впливу на здоров'я дітей і підлітків не тільки гігієнічних умов шкільного середовища (В. Берзінь, 2004, Н.С. Полька, 2009) і незадовільних умов виховання у сім'ї, але й нездорового способу життя, шкідливих звичок, серед яких куріння та алкоголізм набувають дедалі більшого поширення [6, с.15].

Теоретичні аспекти валеологічної освіти учнівської і студентської молоді розроблялися з погляду медицини, біології, гігієни, психології такими дослідниками, як І. Муравов, Є. Булич, В. Берзінь, Н. Полька, С. Болтівець, С. Максименко та ін. Учені-педагоги теоретично й практично висвітлювали проблему формування здорового способу життя дітей та молоді, становлення світогляду й ціннісних орієнтацій (В. Бобрицька, Т. Бойченко, О. Клименко та ін.) [1; 2; 5]. Водночас залишається поза увагою формування особистісної компетенції учнівської та студентської молоді щодо потреби у веденні здорового способу життя.

Метою написання статті є визначення рівня професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з питань збереження і зміцнення здоров'я школярів.

Відомо, що на стан здоров'я впливає низка соціально-гігієнічних та біологічних факторів. Існуючий стан організації навчально-виховного процесу в сучасній школі, інтенсифікація навчання, зростаючий обсяг інформації вимагають від школярів дедалі більшого напруження фізіологічних систем організму, що зумовлює високе навантаження на адаптаційні механізми, посилює нервово-емоційну напруженість. У зв'язку з цим у сучасних школярів значного поширення набувають хронічні неінфекційні захворювання дихальної, нервової, серцево-судинної, ендокринної та інших систем організму. Так, за статистичними даними АМН України, за останні 10 років захворюваність серед учнів зросла на 23%. Зростає рівень захворюваності на хвороби опорно-рухової системи, органів травлення, нервової системи та психічної сфери. Розлади серцево-судинної системи виявляються у кожного другого підлітка, кожен п'ятий має порушення зору, а кожен третій — хвороби органів дихання [2].

Серед чинників, що формують здоров'я та справляють найбільш суттєвий вплив на процеси розвитку організму, який росте, виділяють сприятливі (оздоровчі) та несприятливі (фактори ризику) чинники.

Визначення комплексу сприятливих та несприятливих чинників, що впливають на здоров'я учнів, надає можливість розробити, науково обґрунтувати і запровадити систему (концепцію) управління станом здоров'я дітей і підлітків. У зв'язку з цим підготовка майбутніх учителів з питань формування валеологічних знань і вмінь у школярів передбачає засвоєння глибоких теоретичних знань та вміння реалізувати їх на практиці.

На нашу думку, тільки свідоме сприйняття здорового способу життя визначає результативність зусиль людини в збереженні та зміцненні здоров'я, продовженні тривалості життя, повноцінному виконанні біологічних і соціальних функцій.

Валеологічна освіта студентської молоді передбачена навчальним планом підготовки бакалавра та освітньо-професійною програмою (ОПП), документа, який визначає нормативний зміст, термін навчання і форми державної атестації фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня. В інтегровані навчальні плани для підготовки вчителя введено обов'язкову нормативну дисципліну — валеологію. Вивчення цієї дисципліни дозволяє володіти необхідним обсягом фундаментальних валеологічних знань з питань ЗСЖ (раціонального харчування, рухової активності, загартування, регуляції психічного стану) тощо. Окрім того, у системі сучасної професійної підготовки майбутнього вчителя з питань здоров'я школярів вагоме значення надається вивченню таких навчальних дисциплін, як вікова фізіологія і шкільна гігієна, екологія, основи безпеки життєдіяльності людини.

Організація навчально-виховного процесу у вищій школі висуває певні вимоги до студентів, у результаті чого попередній досвід звичних способів діяльності, набутий ними в шкільній системі освіти, стає неадекватним новим умовам. Оволодіння студентом новими способами діяльності, входження в новий спосіб життя, звикання до змінених форм організації навчально-виховної роботи здійснюються у межах тривалого періоду-адаптації. Очевидним є те, що вміння студентів подолати труднощі періоду адаптації, які супроводжують їх упродовж першого, а іноді й другого семестрів навчання, визначає не тільки їхню академічну успішність, подальшу професійну визначеність, а й стан здоров'я.

Наступним фактором, що викликає зміни у способі життя студентів, є комплекс соціально-психологічних проблем, пов'язаних із засвоєнням нової соціальної ролі, дещо зміненими груповими та індивідуальними формами поведінки. Цей аспект відображає психологічну готовність індивіда активно включитися в життя навчальної групи (факультету, навчального закладу), стати повноправним її членом, творцем моральних норм і способів самовираження й самоутвердження новоствореного колективу.

Узагальнюючи сказане, можна виокремити чинники, які у процесі навчальної діяльності студентів можуть мати негативний вплив на їхнє здоров'я, а саме: посилені вимоги до засвоєння великого обсягу навчальної інформації; тривале навантаження на деякі функціональні системи організму; брак навичок раціональної організації навчальної діяльності, що призводить до порушень режиму харчування, сну і, відповідно, негативно відбивається на академічній успішності студентів та стані їхнього здоров'я; низька культура відпочинку, ознаками якої є надання переваги пасивним формам організації дозвілля над активними [5, с. 159].

Пошук найбільш ефективних і адекватних видів впливу на показники здоров'я майбутніх учителів передбачав розроблення й наукове обґрунтування простих і доступних практик, прийомів, методів, корекційних методик, провідним критерієм доцільності застосування яких є не лише позитивна дія на показники здоров'я студентів на етапі професійної підготовки, а й формування способу дій, що забезпечать ефективну професійну діяльність. З огляду на це, найбільш доцільними для розроблення основ раціональної організації життєдіяльності працівника розумової сфери були визначені здоров'язбережувальні технології, що включають: методи оцінювання, самоконтролю і відновлення розумової працездатності під час навчальних занять; методи відновлення розумової працездатності у вільний час; методи корекції функціонального стану зорового і слухового аналізаторів; методи поліпшення стану психічного здоров'я і зменшення нервового напруження; загальнозміцнюючі засоби підвищення стійкості до дистресів; система заходів з організації режиму дня; раціональне харчування.

Дослідження рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до формування валеологічних знань і вмінь проводилося на базі Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Для проведення дослідження було створено дві групи: експериментальну та контрольну. Отримані в подальшому результати дослідження показали, що кількість майбутніх учителів, які у процесі вивчення дисциплін природничого циклу поєднують пізнавальний інтерес із набуттям професійних знань, умінь і навичок щодо раціоналізації життєдіяльності своєї та інших, становить 34,5% кількості студентів контрольних і 42,8% експериментальних груп. Вони вважають, що головний успіх у формуванні раціональної життєдіяльності залежить від фахової компетентності і суб'єктивної позиції щодо цінностей здорового способу життя, власної активності щодо виховання волі, наполегливості, послідовності, необхідних водночас як для вдосконалення сформованих стереотипів поведінки, так і в роботі вчителя.

У студентів, для яких суб'єктивний смисл навчання у педагогічному ВНЗ полягає у здобутті вищої освіти, завдання зрозуміти логіку вивчення дисциплін природничого циклу як компонента професійної освіти практично не реалізується. Таких студентів виявлено 17,5% у контрольних групах і 7,2% — в експериментальних.

На основі аналізу даних дослідження виявлено динаміку зміни ціннісних орієнтацій щодо здорового способу життя і встановлено рівні готовності майбутніх учителів до програмування й набуття досвіду діяльності щодо засвоєння норм здорового способу життя як життєвої і професійної перспективи.

Слід підкреслити, що кількість студентів, для яких властивим є прийняття цінностей здорового способу життя, усвідомлене бажання вносити корективи у сформовані стереотипи поведінки, прагнення набувати досвіду вдосконалення життєдіяльності у перспективі, професійно вмотивоване ставлення до предметів природничого циклу, значно зросла в експериментальних групах порівняно з вихідним рівнем: відповідно 42,9% і 15,5%. Заслуговують на увагу також тенденції щодо зменшення кількості тих студентів в експериментальних групах, для яких притаманна епізодична зацікавленість перевагами здорового способу життя, брак бажання раціоналізувати сформований стиль життєдіяльності, потреба у зовнішньому стимулюванні оздоровчої діяльності: таких до експерименту виявлено 16%, а після — 10,2%.

Як показали наші дослідження, систематичні практичні заняття з використанням оздоровчих технологій допомагають студентам краще пізнати себе, навчитися керувати своїми емоціями, поведінкою, визначати свій психофізіологічний стан, ступінь утоми, досягати гармонії між тілом і духом.

Семінарські заняття будуються на основі творчого підходу до вирішення проблем збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління. Студенти розробляють сценарії свят здоров'я, пропонують комплекси короткотривалих рухливих ігор та ігрових фізкультхвилинок на уроках різного змісту та розробляють технології для формування здоров'я учнів.

Одним із напрямів при підготовці студентів є виконання практичних завдань при проходженні педагогічної практики. Під час практики студенти досліджують умови навчання та виховання в загальноосвітніх школах та проводять валеологічний аналіз організації уроків, вивчають закономірності впливу умов навчання і виховання на працездатність і успішність учнів, оволодівають оздоровчими технологіями навчання, проводять оцінювання фізичного розвитку та рівня здоров'я учнів. За отриманими результатами дослідження розробляють рекомендації щодо створення валеологічних умов при організації навчально-виховного процесу та використання здоров'язберігаючих технологій в діяльності вчителя.

Використання оздоровчих технологій майбутніми педагогами в освітніх закладах допомагає школярам сформувати базові навички з основ здоров'я, набути глибоких знань із основ здорового способу життя.

Для розв'язання головного завдання інноваційної педагогічної технології — оздоровлення учнів в умовах навчання — потрібно створити відповідні умови, що дозволяють поєднати навчально-виховний процес з оздоровчим. Програма оздоровлення повинна бути індивідуальна для кожного школяра і включати як профілактичні, так і корекційні заходи.

Профілактичний напрям програми включає систему заходів, до яких входять загальнооздоровчі неспецифічні засоби, що спрямовані на попередження розвитку хвороб.

З метою збереження та зміцнення здоров'я можна запроваджувати оздоровчі заходи, а саме: 1) оптимізація фізичного виховання; 2) курс вітамінотерапії; 3) загартовуючі процедури та точковий масаж; 4) харчування, збагачене на вітамін С.

Оптимізація фізичного виховання передбачає: 1) запровадження програми на розвиток витривалості на уроках фізкультури впродовж навчального року; 2) рухливі ігри на перервах; 3) фізкультхвилинки з елементами точкового масажу на уроках; 4) загартовування шляхом уведення контрастного температурного режиму.

Серед інших неспецифічних засобів загальнооздоровчої дії широке впровадження має застосування ароматерапії і фітотерапії на тлі проведення загартовуючих процедур місцевої дії (полоскання горла відварами лікарських трав). Це дає можливість зменшити рівень респіраторних інфекційних захворювань [3, с. 2].

На прикладі аналізу системи оздоровчої роботи в навчально-виховному процесі можна зробити висновок про потребу не тільки утверджувати здоровий спосіб життя серед школярів на рівні пізнання проблеми, а й, використовуючи комплексний підхід, об'єднувати зусилля педагогів, медиків, батьків, інтегрувати оздоровчо-профілактичний і медичний чинники в навчальний процес.

Проведення підсумкових конференцій після проходження педагогічних практик сприяє особистісно-орієнтованому підходу при вирішенні проблем, забезпечує пошук оптимального варіанта організації охорони здоров'я школяра.

Висновки. У сучасних умовах інтенсифікації навчання виникає необхідність підготовки вчителя до впровадження здоров'язбережувальних технологій в навчально-виховному процесі. Використання оздоровчих технологій майбутніми педагогами в освітньому процесі сприяє формуванню мотивації здорового способу життя в школярів.

Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні моніторингу функціонального стану організму учнівської та студентської молоді та медичного й психолого-педагогічного супроводу організації діяльності кожного навчального закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Бобрицька В.І.* Формування здорового способу життя у майбутніх учителів: монографія / В.І. Бобрицька. — Полтава: ТОВ «Поліграфічний центр «Скайтек», 2006. — 432 с.

2. *Бойченко Т.Є.* Формування в учнів середньої школи системи знань про здоров'я людини: дис... канд. пед. наук: 13.00.01. / Т.Є. Бойченко. — К., 1994. — 257 с.

3. *Жабокрицька О.В.* Нетрадиційні методи й системи оздоровлення: посібник / О.В. Жабокрицька, В.С. Язловецький. — Кіровоград, 2001. — 187 с.

4. *Жаліло Л.В.* Проблеми валеологічної освіти в Україні / Л.В. Жаліло // Біологія. — 1999. — № 38. — С. 1–2.

5. *Клименко О.В.* З досвіду формування у студентства мотивації до складання позиції на ведення здорового, духовного способу життя / О.В. Клименко, Н.О. Проніна // Проблеми освіти: наук.-метод. збірник. — К., 2003. — Вип. 30. — С. 157–160.

6. *Петрик О.І.* Медико-біологічні та психолого-педагогічні основи здорового способу життя: курс лекцій: навч. посіб. для студентів ун-тів та пед. ін-тів / О.І. Петрик. — Львів: Світ, 1993. — 119 с.

7. *Шеремет І.В.* Формування навичок оздоровчої роботи у студентів, які навчаються за спеціальністю «Початкове навчання« / І.В. Шеремет // Проблеми освіти: науково-метод. збірник. — Вип. 47. — К., 2006. — С. 12–16.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я ОСІБ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТЯЖІННЯ ДО БІДНОСТІ

Лариса Коробка,
кандидат психологічних наук, доцент,
старший науковий співробітник лабораторії психології мас
і спільнот Інституту соціальної та політичної психології НАПН України
УДК 159.9.07

У статті представлено програму соціально-психологічного дослідження ставлення до здоров'я осіб із різним рівнем психологічного тяжіння до бідності. Показано, що дослідження цієї проблеми передбачає вивчення уявлень про здоров'я, самооцінки здоров'я і рівня задоволеності ним, суб'єктивного благополуччя та рівня розвитку ставлення до здоров'я (за особливостями прояву та узгодженості його компонентів) у осіб із різним рівнем психологічного тяжіння до бідності.

Ключові слова: ставлення до здоров'я, компоненти ставлення, уявлення про здоров'я, самооцінка здоров'я, суб'єктивне благополуччя, психологічне тяжіння до бідності.

В статье представлена программа социально-психологического исследования отношения к здоровью у лиц с различным уровнем психологического тяготения к бедности. Показано, что исследование этой проблемы предусматривает изучение представлений о здоровье, самооценки здоровья и уровня удовлетворенности им, субъективного благополучия и уровня развития отношения к здоровью (по особенностям выраженности и согласованности его компонентов) у лиц с различным уровнем психологического тяготения к бедности.

Ключевые слова: отношения к здоровью, компоненты отношения, представления о здоровье, самооценка здоровья, субъективное благополучие, психологическое тяготение к бедности.

The article shows a programme of the social-psychological study of the attitude to health by people with the different level of inclination to poverty. It is proved that the examination of the problem requires the study of notions of health, evaluation of one's own health and the level of satisfaction with it, subjective welfare and the level of development of attitude to health (by peculiarities of intensity and consistency of its components) of people with the different level of psychological inclination to poverty.

Key words: attitude to health, components of attitude, notion of health, evaluation of one's own health, subjective welfare, psychological inclination to poverty.

Здоров'я є безцінним здобутком не тільки кожної людини, а й усього суспільства. Воно виступає інтегральним показником соціального благополуччя, важливим складником забезпечення стійкого розвитку людини.

Здоров'я людини починається зі здорового ставлення до нього. Однак у масовій суспільній свідомості адекватне ставлення до здоров'я, здоровий спосіб життя, на жаль, не є пріоритетними. Тому сьогодні важливо активізувати роботу з формування відповідального ставлення до здоров'я, потреби у здоровому способі життя в усіх верствах населення з урахуванням соціально-психологічних особливостей різних соціальних груп, зокрема груп з низьким економічним статусом та психологічним тяжінням до бідності.

Стан соціальної психології як науки дозволяє виокремити певну частину чинників та процесів, що негативно впливають на здоров'я в соціально-психологічній сфері соціальної життєдіяльності індивіда, соціальних груп та суспільства в цілому. Тому дослідження соціально-психологічного аспекта проблеми ставлення до здоров'я є важливою складовою у площині досліджень, спрямованих на пошук шляхів збереження і зміцнення здоров'я людей у складних соціально-економічних умовах та подолання бідності як стилю життя в контексті ставлення до здоров'я.

© Л. Коробка, 2013

Проблема ставлення до здоров'я привертає увагу багатьох учених та досить активно розглядається у роботах філософів, соціологів, психологів, педагогів, таких як Р. Березовська, С. Дерябо, Л. Водогрєєва, І. Журавльова, В. Кабаєва, В. Каган, Г. Нікіфоров, В. Петленко, В. Розін, В. Ясвін та багатьох інших.

Соціально-психологічні аспекти здоров'я та ставлення до нього набувають дедалі більшої актуальності в контексті проблеми соціально-економічної нерівності. Проблема соціальної природи відмінностей у здоров'ї, стану здоров'я представників різних соціальних груп досліджується в соціологічних та соціально-психологічних дослідженнях В. Браун, Н. Русинової, П. Сорокіна, Н. Тихонової, О. Шиняєвої, Е. Лібанової, О. Васильевої, Ф. Філатова, Г. Нікіфорова та інших. Та все ж вивчення бідності як стилю життя (психологічного тяжіння до бідності) у сукупності детермінант здоров'я і ставлення до нього конкретних його носіїв та аналіз соціально-психологічних чинників узвичаєння і подолання бідності як стилю життя в контексті ставлення до здоров'я залишається недостатньо розробленою проблемою.

Проблема ставлення як складна багаторівнева категорія, що представлена когнітивною, емоційною та поведінковою складовими ставлення до здоров'я, розглядається у дослідженнях О.Бландинської, В. Кабаєвої, Г. Нікіфорова, Л.Овчиннікової та інших.

Західні соціокультурні та соціально-психологічні дослідження здоров'я (Дж. Гордон, Х. Вадцкін, В. Ілдеркін, Б. Іване, Д. Маркс, М. Мюррей, Р. Сільвер, Дж. Хьюісон, Р. Фукс, К. Шоу, Р. Шварцер та інші), переважно кроскультурної спрямованості, показують, що дія тих чи інших соціально-психологічних чинників здоров'я є своєрідною в різному культуральному та загальносоціальному контексті. Тому, звісно, необхідно накопичувати емпіричні дані та оцінювати їх на основі релевантності теоретичних моделей для української популяції, а також важливо дослідити ставлення до здоров'я в контексті сучасної соціальної ситуації, виявлення того, як умови життя і соціальне оточення впливають на розвиток ставлення особи до здоров'я та реалізацію нею зберігаючої чи руйнівної поведінки щодо здоров'я.

Теоретичний аналіз та узагальнення літератури за темою дослідження показали, що проблема соціально-психологічної детермінації здоров'я, дослідження соціальних уявлень про здоров'я, соціальної цінності здоров'я, колективних постав щодо медичної допомоги, групових норм, які регулюють ставлення до здоров'я осіб з різним рівнем психологічного тяжіння до бідності є актуальною і потребує подальшого вивчення та визначення методичних засад її соціально-психологічного аналізу.

Тому у нашій роботі ми ставимо мету обґрунтувати методичні засади соціально-психологічного дослідження ставлення до здоров'я осіб з різним рівнем психологічного тяжіння до бідності.

Здоров'я особи починається зі здорового ставлення до нього. Категорія ставлення, як одна з основних у психологічній науці, відображає кардинальний факт взаємодії особи та середовища. В. М'ясищев вважав, що природа ставлення відображає суб'єктивне в людині та розкриває соціально-психологічний зміст зв'язків особистості з її середовищем.

З позицій соціально-психологічного підходу виділяється особливий клас ставлень — соціально-психологічні, які являють собою ставлення, що існують на всіх рівнях соціальної реальності: індивідуальному, груповому, соціальному.

Ставлення до здоров'я вивчається в дослідженнях Т. Бєлінської, В. Соломонова, В. Кабаєвої та інших і визначається як система індивідуальних вибіркових зв'язків особи з різними явищами навколишньої дійсності, що сприяють чи загрожують здоров'ю, а також включає певну оцінку індивідом свого психічного стану [2].

Нездатність або небажання приймати рішення, відхід від відповідальності, екстернальний тип локусу-контролю, перекладання відповідальності на інших, острах самостійного рішення, відчуття фатальності того, що відбувається, відчуття себе пасивним об'єктом економічних відносин, перехід життя в площину вимушеності породжує певне ставлення до життя (субкультуру бідності) [4]. Саме такий стиль життя визначається, на нашу думку, психологічним тяжінням до бідності, що також проявляється й у ставленні особи до свого здоров'я.

Досліджуючи проблему ставлення до здоров'я як соціально-психологічний феномен слід зазначити, що у структурі ставлення до здоров'я важливе значення має показник самооцінки здоров'я, який, як зазначають І. Журавльова, Е. Лібанова, Г. Нікіфоров та інші, відображає скоріше ставлення різних соціально-демографічних груп (з притаманними їм особливостями способу життя та психології) до свого здоров'я, уявлення про його нормативний стан і місце на шкалі життєвих цінностей.

Ще одним важливим показником ставлення до здоров'я є його цінність та задоволеність ним. Задоволеність здоров'ям як суб'єктивний показник ставлення до здоров'я перебуває у тісному зв'язку із задоволеністю життям у цілому та відчуттям суб'єктивного благополуччя.

Поняття суб'єктивного благополуччя (якості життя), як зазначають Е. Кологривова, Т. Савченко, В. Хащенко та інші, є складним інтегральним соціально-психологічним утворенням, що включає оцінку людиною свого життя та ставлення до нього й до себе, яке формується в процесі життєдіяльності, в системі ставлень особистості до різних об'єктів навколишньої дійсності. Відображаючи ставлення людини, зокрема й до власного здоров'я, суб'єктивне благополуччя виступає регулятором її повсякденної соціальної поведінки [3; 7].

Реальна поведінка людини щодо здоров'я тісно пов'язана з її уявленнями про здоров'я. Спираючись на теорію С. Московичі про соціальні уявлення, яка виросла з прагнення зрозуміти природу соціальної поведінки, ми вважаємо, що соціальні уявлення про здоров'я та хворобу визначаються специфікою соціальних груп, які їх породжують. Розвиваючи цей підхід, І. Жадан наголошує, що соціальні уявлення детермінують процес засвоєння соціального знання [6, с.12], а І. Бовіна зазначає, що вони дають можливість суб'єктам інтерпретувати явища навколишнього світу та виступають соціокультурним механізмом пояснення того, що відбувається [1, с. 92].

Аналіз проблеми ставлення до здоров'я показав, що саме концепція ставлення до здоров'я інтегрує різні чинники, які детермінують поведінку особи у сфері здоров'я, що відображено у дослідженнях І. Журавльової, Р. Березовської, Т. Белінської, Г. Нікіфорова, Л. Кулікова, В. Соломонова, В. Кабаєвої та інших. В них зазначено, що категорія «ставлення» у своїй структурі містить когнітивний, афективний та мотиваційно-поведінковий компоненти.

Когнітивний компонент включає знання людини про здоров'я, про те, які чинники здійснюють руйнуючий, а які позитивний вплив на здоров'я, та показує ступінь прояву інтересу до проблем здоров'я, наскільки особа готова сприймати інформацію та наскільки сама прагне її отримувати.

Емоційний компонент описує почуття та емоції, що пов'язані зі станом здоров'я та, особливо, з його зміною, та показує ступінь змін у системі афективно забарвлених «еталонів» особистості, що обумовлені ставленням до свого здоров'я та проявляються в сенситивності людини до різних проявів свого організму та інших людей.

Мотиваційно-поведінковий компонент характеризує особливості поведінки людини у сфері здоров'я, її дії у разі погіршення здоров'я, яке місце займає здоров'я в структурі життєвих цінностей індивіда, характеризує особливості мотивації щодо здорового способу життя.

Сформованість певного ставлення до здоров'я оцінюється шляхом дослідження прояву та узгодженості компонентів ставлення.

Як показує аналіз досліджень, ставлення до здоров'я здебільшого вивчалось у загальнопсихологічному контексті, з позицій дослідження його розвитку на різних вікових етапах та у представників різних професійних груп. Так, Л. Панченко виявляла особливості ставлення до здоров'я та ЗСЖ у різних вікових та професійних груп; Ю. Кузьміна вивчала самооцінку рівня здоров'я та стилю життя студентської молоді; О. Анісімов аналізував інтегральні соціально-психологічні критерії оцінки соціального здоров'я вчителів; О. Бландинська досліджувала соціально-психологічні особливості мотивації збереження та зміцнення здоров'я старшокласників; В. Кабаєва вивчала формування усвідомленого ставлення до здоров'я у підлітків; Е. Рубанова досліджувала взаємозв'язок психічного здоров'я особистості та суб'єктивної оцінки якості життя; В. Хащенко вивчав проблему суб'єктивного економічного благополуччя тощо.

У дослідженні Ф. Філатова представлено вивчення стійких семантичних структур, що визначають характер і конфігурацію різних соціальних уявлень про здоров'я, та наголошується, що для соціально-психологічного аналізу слід прояснити взаємозв'язок соціальних уявлень про здоров'я з ціннісними та смисложиттєвими орієнтаціями, настановами до здоров'я, мотиваційною сферою, а також дослідити фактори сімейного оточення, що впливають на характер репрезентації здоров'я в повсякденній свідомості [8].

Аналіз робіт показав, що специфічних методів дослідження означеної проблеми не визначено, а йдеться про використання вже відомих методів, які спрямовані, з одного боку, на дослідження суб'єктивного економічного благополуччя, суб'єктивної оцінки якості життя, самооцінку матеріального благополуччя тощо, а з іншого — на виявлення самооцінки здоров'я, задоволеності здоров'ям, ставлення до здоров'я як сукупності когнітивної, емоційної та мотиваційно-поведінкової складових тощо.

На основі теоретичного аналізу та вторинного аналізу даних емпіричних досліджень ми визначили основні теоретичні поняття, що є важливими для нашого дослідження (самооцінка стану здоров'я, ступінь задоволеності ним, цінність здоров'я, суб'єктивне благополуччя, ставлення до здоров'я та його компоненти, суб'єктивний локус контролю, соціальні уявлення про здоров'я, а також виділені їхні емпіричні індикатори).

З метою виявлення особливостей ставлення до здоров'я у осіб з різним рівнем психологічного тяжіння до бідності та їхнього взаємозв'язку ми розробили програму емпіричного дослідження, яка передбачає трьохетапну реалізацію дослідницьких процедур.

На першому етапі дослідження ми здійснили підбір і розроблення методичного інструментарію для виявлення соціально-психологічних особливостей ставлення до здоров'я в контексті проблеми бідності як стилю життя (рівня психологічного тяжіння до бідності). Ми випробували діагностичний матеріал у пілотажному дослідженні, в якому взяли участь 200 студентів вишів Києва, Сум, Запоріжжя. Згідно з отриманими даними ми сформували остаточну батарею методик для подальшого дослідження та визначення процедури роботи з вибіркою.

На другому етапі буде досліджено і визначено рівні психологічного тяжіння до бідності та соціально-психологічні особливості ставлення до здоров'я осіб з різним рівнем психологічного тяжіння до бідності. Виявлятимуться ті показники, які значуще розрізняють досліджуваних із різним рівнем психологічного тяжіння до бідності за рівнем і типом ставлення до здоров'я.

На третьому етапі планується організація експерименту, який буде проведено на базі Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, де в програму підвищення кваліфікації педагогічних кадрів ми включили спочатку спецкурс «Соціально-психологічна технологія збереження і зміцнення здоров'я учасників освітнього процесу», а потім, за планом підвищення кваліфікації практичних психологів і соціальних педагогів закладів освіти, організуємо проведення проблемно-тематичних курсів за проблемою збереження і зміцнення здоров'я учасників освітнього процесу.

Вирішення поставлених завдань буде здійснено за допомогою таких методів дослідження: спостереження анкетування, комплекс методів психологічної діагностики, експеримент, соціально-психологічний тренінг, методи якісної та кількісної обробки результатів (використання кореляційного аналізу, ранжування, порівняння, програма SPSS).

Соціально-психологічне дослідження особливостей ставлення до здоров'я осіб з різним рівнем психологічного тяжіння до бідності передбачає проведення діагностики уявлень про здоров'я, самооцінки здоров'я та рівня задоволеності ним, суб'єктивного благополуччя та дослідження основних структурних компонентів ставлення (когнітивного, емоційного, діяльнісного та ціннісного).

Для виявлення соціальних уявлень про здоров'я, які виступають як специфічні когнітивні конструкти, та аналізу рівня розвитку когнітивного компонента ставлення буде використано методику вільних асоціацій, що дозволить виявити структуру уявлення про здоров'я, його центральне ядро та периферію, використовуючи критерій П. Вержеса [1, с. 92–93].

Для виявлення загального рівня задоволеності з життя та його різними сферами обрано опитувальник «Задоволеність якістю життя» Н. Водоп'янової, що дозволить визначити особливості емоційного компоненту ставлення до здоров'я [5].

Для дослідження мотиваційно-поведінкового компоненту ставлення ми обрали опитувальник рівня суб'єктивного контролю (РСК), який дозволить оцінити інтернальність/екстеральність особи та з'ясувати рівень суб'єктивного контролю, провідного типу атрибуції відповідальності за своє здоров'я тощо.

Визначення місця здоров'я в системі термінальних цінностей та ієрархії цінностей-засобів здійснюватиметься за допомогою методики вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича.

Рівень комплексного прояву когнітивного, емоційного та мотиваційно-поведінкового компонентів ставлення до здоров'я досліджуватиметься за допомогою опитувальника «Ставлення до здоров'я» В. Березовскої, що дозволить нам установити рівні ставлення до здоров'я осіб з різним рівнем тяжіння до бідності та міру адекватності/неадекватності ставлення [5].

За результатами діагностики буде визначено особливості прояву різних компонентів ставлення до здоров'я та їхній взаємозв'язок. Всі проаналізовані компоненти ставлення до здоров'я осіб з різним рівнем психологічного тяжіння до бідності будуть розподілені по групах залежно від загальної кількості досліджуваних та максимального значення кожного компонента; досліджено взаємозв'язок рівня психологічного тяжіння до бідності та типу ставлення до здоров'я осіб з різним рівнем цього тяжіння.

Аналіз отриманих результатів планується здійснити в декілька етапів, на першому з яких будуть вивчені показники рівня психологічного тяжіння до бідності всієї вибірки та розподіл на групи залежно від рівня цього тяжіння — з високим, середнім і низьким рівнем. Рівень психологічного тяжіння до бідності (ПТБ) визначатиметься за допомогою анкети, яку розроблено в лабораторії психології мас і спільнот професором В. Васютинським.

Завданням другого етапу є визначення рівня і типу ставлення до здоров'я всієї вибірки та розподіл вибірки на три групи (з високим, середнім і низьким рівнем), що буде реалізовано через детальний аналіз зав'язків між усіма методами дослідження компонентів ставлення до здоров'я.

На третьому етапі буде проведено аналіз взаємозв'язку між показниками психологічного тяжіння до бідності та характеристиками ставлення до здоров'я в трьох групах досліджуваних: з низьким, середнім і високим рівнем тяжіння до бідності.

Таким чином, зроблений аналіз проблеми дозволяє зробити висновки, що ставлення до здоров'я, як особливий клас соціально-психологічного ставлення, являє собою систему індивідуальних вибіркових зав'язків особи з різними явищами навколишньої дійсності, що сприяють чи загрожують здоров'ю, що включає когнітивний, емоційний, діяльнісний та ціннісний компоненти, котрі пов'язані між собою. Рівень сформованості компонентів ставлення до здоров'я пов'язаний з особливостями способу та стилю життя, що визначається рівнем психологічного тяжіння до бідності.

Соціально-психологічну оцінку ставлення до здоров'я осіб з різним рівнем психологічного тяжіння до бідності слід здійснювати шляхом дослідження уявлень про здоров'я, самооцінки здоров'я та рівня задоволеності ним, суб'єктивного благополуччя та дослідження основних структурних компонентів ставлення.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у визначенні напрямів практичної соціально-психологічної роботи з подолання бідності як стилю життя в контексті ставлення до здоров'я.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Бовина И.Б.* Представление о здоровье и болезни в молодежной среде / И.Б. Бовина // Вопросы психологии. — 2005. — № 3. — С. 90–97.

2. *Кабаева В.М.* Формирование осознанного отношения к собственному здоровью у подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / В.М. Кабаева. — М., 2002. — 31 с.

3. *Кологривова Е.І.* Функції особистісних прагнень в переживанні молодою людиною суб'єктивного благополуччя: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05. / Кологривова Е.І. — Київ, 2008. — 22 с.

4. *Муздыбаев К.* Переживание бедности как социальной неудачи: атрибуция ответственности, стратегии совладения и индикаторы депривации / К. Муздыбаев // Социологический журнал. — 2001. — №1. — С. 5–32.

5. Практикум по психологии здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. — СПб: Питер, 2005. — 350 с.

6. Соціальні уявлення молоді: особливості та шляхи формування. колективна монографія // за ред. І.В. Жадан. — К. — 2007. — 218 с.

7. *Хащенко В.А.* Субъективное экономическое благополучие и его измерение: построение опросника и его валидизация / В.А.Хащенко // Экспериментальная психология. — 2011. — № 1. — С. 106–127.

8. *Филатов Ф.Р.* Психосемантический анализ социальных представлений о здоровье : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. / Ф.Р. Филатов. — Ростов н/Д, 2001. — 18 с.

Розділ XVIII
СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ Й МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Марія Кандиба, аспірант, викладач кафедри
педагогіки та психології Запорізького національного університету
УДК 159.98: 316.647.5

Толерантність у професійному становленні залежить від цілей, завдань, засобів, дій, процесу й результатів професійної діяльності. У статті узагальнено підходи до визначення механізмів і функцій толерантності, представлено структурні компоненти й функції толерантності в професійній діяльності психолога.

Ключові слова: толерантність, особистість, людина, професійна свідомість, інтолерантність, самосвідомість.

Толерантность в профессиональном становлении зависит от целей, задач, средств, действий, процесса и результатов профессиональной деятельности. В статье обобщены подходы к определению механизмов и функций толерантности, представлены структурные компоненты и функции толерантности в профессиональной деятельности психолога.

Ключевые слова: толерантность, личность, человек, профессиональное сознание, интолерантность, самосознание.

Tolerance in professional formation depends on the objectives, tasks, tools, actions, processes and outcomes of professional activity. The article summarized the approaches to determine the mechanisms and functions of tolerance presented structural components and functions of tolerance in a professional psychologist.

Key words: tolerance, individual, person, professional awareness, intolerance, self-awareness.

Соціально-психологічною передумовою розвитку толерантності є присвоєння людиною основних цінностних відносин, що закладаються ще в родині. Найбільш значущим для особистості в її розвитку є мікро-соціум. Із родині починається знайомство людини з основними цінностями стосунків, культурою, етнічними відмінностями. Розвиток особистості характеризується формуванням потребнісно-мотиваційної сфери, ціннісно-значеннєвої сфери; спрямованістю й активністю в системі відносин, формуванням самосвідомості й образа «Я».

Згідно з А. Петровським, розвиток соціальності — це проходження людиною трьох фаз: адаптації до чинних у спільності норм, культури, форм взаємодії, діяльності; індивідуалізації з потребою суб'єкта до персоналізації й інтеграції особистості в соціумі. Ці три фази виступають механізмами взаємодії людини й суспільства, соціалізації й розвитку особистості. Професійне становлення — це й адаптація до норм стосунків у професії й формам взаємодії як знаходження єдності із професією;

© М. Кандиба, 2013

виникнення професійного «Я» й індивідуальності в професійній діяльності; інтеграція професійно-важливих якостей, можливостей і особистісних характеристик [14].

Мета статті полягає у визначенні основних механізмів формування толерантності особистості професіонала-психолога.

Виходячи із мети статті, ми виділили такі **завдання**:

1) проаналізувати останні публікаці, та виокремити різні підходи до поняття «толерантність»;

2) проаналізувати основні механізми формування толерантності особистості;

3) дати характеристику особливостей професійного становлення психолога та розвитку толерантності як важливого його структурного компоненту.

Толерантність визначається в роботах як особливість особистості психолога, визначальна успішність його професійної діяльності і самореалізації (М. Губанова, Л. Ніколаєва, Г. Солодова та ін.). Водночас змістовні характеристики толерантності психолога в психологічних дослідженнях тільки починають виявлятися (Є. Касьянова, В. Каширіна та ін.)

Присвоєння й формування ціннісно-значеннєвої сфери в розвитку людини відбувається за допомогою двох основних процесів — ідентифікації й відокремлення (В. Мухіна, В. Столін, Д. Фельдштейн, А. Петровський і інші). У результаті цих процесів у значущій для індивіда системі відносин виникає спроможність представляти себе, оцінювати себе й ставити себе на місце іншого, тобто емпатійність у переживаннях, стійкість «Я», межі «Я», спрямованість і інтерес до іншого — відмінного від себе. Д. Фельдштейн, розглядаючи процеси соціалізації й індивідуалізації, відзначає пряму залежність між розвитком самосвідомості й індивідуальністю й стійкістю суб'єкта [18].

Толерантність суб'єкта певної культури надає йому стійкість позиції за допомогою усвідомлення себе носієм культурних цінностей. Поняття цінності пов'язане з потребнісною сферою конкретної особистості й суспільства в цілому й визначає систему відносин людини до себе, значущих інших, світу. Ціннісні орієнтації обумовлюють мотивацію дій і вчинків особистості [7].

Другий механізм — соціальна ідентичність як усвідомлення себе з погляду суспільної значимості, елемента соціального світу й окремої групи за допомогою присвоєння групових характеристик, стереотипів поведінки, цінностей [2].

А. Марков додає ще один рівень ідентичності — особистісну ідентичність [11]. Прийняття себе, стійкий образ «Я», адекватна самооцінка, рівень домагань — усе це становить особистісну ідентичність.

Таким чином, можна говорити про три складових толерантності з погляду ідентифікації суб'єкта із світом відносин і цінностей соціуму:

1) культурна й етнічна ідентичність (ототожнення себе з персоніфікованими цінностями, де є зразок для наслідування; ціннісна, духовна ідентичність);

2) соціальна ідентичність (включеність особистості в певні соціально-культурні інститути);

3) особистісна ідентичність (цілісний образ «Я»).

Головною умовою розвитку толерантності є система відносин. Система суспільних відносин, у яку включена людина з народження й до смерті, формує його суб'єктивні відносини до всіх сторін дійсності.

В. М'ясищев, розглядає природу всіх соціально-психологічних явищ через систему відносин. Категорія «відносини» визначається усвідомленістю, опосредкованістю соціальним досвідом, емоційною наповненістю, вибірковістю, спрямованістю на певну поведінку. Відносини — сила, потенціал, що визначає ступінь інтересу, ступінь виразності емоції, ступінь напруги бажання або потреби. Тому відносини є рушійною силою особистості [6]. Відносини, за В. М'ясищевим, — це «цілісна система свідомих, вибіркових, заснованих на досвіді психологічних зв'язків людини з різними сторонами дійсності, що виражається в його діях, реакціях і переживаннях» [5].

Є. Магомедова вважає: толерантність не властива людині від народження, вона є продуктом культури суспільства [10]. Із цього погляду, умовою розвитку толерантності є чітке усвідомлення свого «Я» за допомогою відбиття відносин з навколишнім, присвоєння суб'єктом підтримуваних культурою цінностей. Моральність переміщається з рівня мотивів поведінки на свідомо заданий рівень колективно вироблюваних загальних рамок і правил, за якими протікає відповідна діяльність. Виходячи з вищесказаного, можна визначити психологічну сутність толерантності як психічне відбиття відносин індивіда й соціуму для вибудовування образу «Я» і як соціальну функцію — побудова конструктивних відносин з іншими на основі вибудуваного внутрішнього світу, образу «Я».

С. Кон відзначає, що будь-яке психічне явище усвідомлюється лише в контексті певних відносин й залежить від природи цих відносин. Чим абстрактніший полюс, якому протиставляється «Я», тим менше конкретності в ньому самому.

В. Столін пише, що, опановуючи ту або іншу культуру за допомогою присвоєння, засвоєння, інтеріорізації, інтроекції, соціалізації, дитина стає повноправним членом суспільства. Під час цього оволодіння відбувається формування самосвідомості. У процесі спілкування, взаємодії дитина не тільки долучається до культури, ідентифікуючи себе з її носіями, а й диференціюється від інших людей. Внутрішніми передумовами толерантності, відповідно до підходу В. Століна, є здатність до співпереживання й можливість поставити себе на місце іншого, здатність представляти або бачити себе так, як бачать його інші, й здатність оцінювати себе за зразками, мірками інших людей [17].

Таким чином, можна визначити перший механізм толерантності як ідентифікацію і його вплив у вигляді толерантності: загальна толерантність (базується на культурній ідентифікації), міжособистісна толерантність (базується на соціальній толерантності), професійна (на прийнятті суб'єктом діяльності цінностей професійних відносин). Особистісна ідентифікація є механізмом виникнення образу «Я» у контексті «Я» — «Не — Я» і є присутнім у всіх видах толерантності, крім того, є зв'язком з наступним механізмом толерантності — відокремленням.

Механізм відокремлення розглядається в роботах як можливість людини окреслити межі прийняття іншого й виділити себе, певний ступінь свободи й незалежності. Для Г. Бардієр детермінантою толерантності є свобода вибору ідентичності: «...толерантність за своєю суттю визначається здатністю й можливістю людини до зміни (зміні) своєї ідентичності, що здійснюється ним як зміна вибору «альтернативного тлумачення свого існування», а інтолерантність як посилення відмінностей з безальтернативністю ідентичності».

Толерантність — це специфічна властивість особистості, що виникає там, де є відмінності. Факторами розвитку толерантності є загальногуманістичні вимоги, цінності, норми.

У професійному становленні толерантний фахівець здатний чітко окреслити границі свого «Я», ухвалювати відмінності у відносинах, залишаючись при цьому досить стійким. Дійсна толерантність фахівця-психолога — це внутрішня інтегративна характеристика, яка поєднує систему установок особистості, систему професійних цінностей, психологічну стійкість (емоційну й моральну), сукупність індивідуальних, суб'єктних, особистісних, індивідуальних якостей [9].

Серед останніх робіт, присвячених вивченню толерантності в структурі особистісних властивостей студентів ВНЗ (на основі факторного аналізу), розглядається дослідження Л. Ковун. Автор відзначає, що в структурі зв'язків толерантності з різними особистісними властивостями, механізмами формування толерантних установок особистості є децентрація — можливість встати на позицію клієнта, змінити пізнавальну перспективу. На наш погляд, це належить до когнітивного аспекту механізму відокремлення. Ми додаємо ще один механізм професійної толерантності — інтеграцію — прагнення до балансу в організації й взаємозв'язку факторів толерантності в особистості психолога.

Взаємозв'язок толерантності й стійкості особистості показані в роботах М. Мірімановоі, А. Обухова. Вони вказують на необхідність розгляду сутності толерантності через вивчення стійких властивостей системи особистості у разі виникнення несподіваних мінливих умов взаємодії її зі світом. Стійкість особистості визначається як відносна незалежність від зовнішніх впливів, що не виключає розвиток цієї особистості. Стійкість особистості М. Міріманова й А. Обухів розглядають із двох позицій — як стійкість системної організації особистості, що виражає активність і незалежність при зміні умов взаємодії суб'єкта й світу, і як ступінь організованості особистості або її особистісна якість. Толерантність позначається як фактор, що стабілізує систему (особистість) зсередини й міжособистісні відносини (зовнішні прояви). Виходячи із цього, багато дослідників вивчають внутрішню толерантність — внутрішньоособистісне утворення і зовнішню толерантність — міжособистісне. У дослідженні М. Мірімановоі виявляється «зовнішня нормативність» як прагнення відповідати зразку толерантної особистості, але внутрішньо йому не відповідати. «Зовнішня нормативність» — це наявність твердих правил і норм, яким мають слідувати всі інші. Гнучкість, креативність у відносинах відсутні в таких людей. Крім того, було показано, що така «зовнішня толерантність» прямо пов'язана із тривогою й запобіганням поразок.

Емоційну стійкість психологів у системі освіти на різних етапах професіоналізації досліджувала О. Ашихміна.

Емоційну стійкість вона розглядала як професійно важливу якість психолога, виявлені особистісні детермінанти емоційної стійкості — локус контролю, гнучкість розумова й поведінкова, здатність до рефлексії, самооцінка, комунікативна толерантність, емоційний самоконтроль. Було доведено, що чим вищий рівень професійного становлення, тим виразніша емоційна стійкість пси-

холога [1]. Можна припустити слідом за О. Ашихміною, що толерантність здобуває інтегративні властивості в динаміці професійного становлення.

У ряді досліджень започатковано спроби аналізу й виділення індивідних, суб'єктних і особистісних передумов утворення толерантності в структурі особистості і її поведінки. Спрямованість і кількісна виразність толерантності/інтолерантості визначається специфічним комплексом психічних властивостей людини, які Г. Бардієр поєднує в три групи: 1) психофізіологічні; 2) психологічні; 3) соціально-рольові властивості. В. Третьяк відзначає: «....психологічні механізми формування й функціонування ідеї толерантності слід шукати в різноманітних аспектах цілісної індивідуальності — від інтраіндивідуальних особливостей суб'єкта до його групового статусу, від біологічних характеристик людини як організму до соціопсихологічного змісту його особистості» [19].

А. Реан позначає психофізіологічні особливості індивіда як один з основних біогенетичних факторів, що обумовлює толерантність (терпимість в А. Реана). Усі можливі фактори автор поєднує в три групи [16]:

1) соціогенетичні — вплив суб'єктивно-об'єктивних умов на формування й прояв терпимості відповідно до прийнятних у суспільстві, групі цінностях, загальною спрямованістю соціуму;

2) психогенетичні — вплив сім'ї, неформальної групи на формування толерантності;

3) біогенетичний — фізіологічні особливості індивіда (стать, вік, темперамент і ін.).

Г. Солдатова розглядає толерантність від проявів і ступеня нервово-психічної стійкості суб'єкта до морального імперативу особистості: «як здатність у проблемних і кризових ситуаціях активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем з метою відновлення свого нервово-психічного стану, успішної адаптації, недопущення конфронтації й розвитку позитивних взаємин із собою й навколишнім світом» [15, с. 25].

Заслуговують на увагу результати, отримані О. Драгановою у дослідженні, де виявлені кореляційні зв'язки між психофізіологічними особливостями особистості й проявами толерантності: екстраверсія — нейротизм, агресивність — ворожість, ситуативна й особистісна тривожність, структура психологічних захистів і загальна напруженість. Так, для випробуваних з високим рівнем толерантності характерні низькі показники нейротизму, агресивності, ворожості; конкордантність (емоційна стійкість до зовнішніх впливів) і певна ієрархічність системи его — захисних механізмів (домінуючі — заперечення, проекції, інтелектуалізації).

Висновки. Професійна діяльність психолога спрямована на відносини з іншою людиною. Тому толерантність у професійному становленні залежатиме від цілей, завдань, засобів, дій, процесу й результатів професійної діяльності. Узагальнюючи проаналізовані вище підходи до визначення механізмів і функцій толерантності, спробуємо сформувати структурні компоненти й функції толерантності в професійній діяльності, що проявляється на трьох рівнях: процесуальному, операціональному, рефлексивному.

У кожному із цих рівнів присутні всі компоненти толерантності. Найяскравішим є процесуальний рівень — поле дійсних проявів толерантності психолога у відносинах з Іншим — клієнтом. Більшою мірою представлені на процесуальному рівні особистісний і поведінковий (конативний) компоненти, на рефлексивному — особистісний і когнітивний, на операціональному — особистісний і конативний компоненти.

На кожному з рівнів можна виявити зміст професійної діяльності. На процесуальному — це безпосередньо контакт і взаємодія. На рефлексивному — аналіз результатів діяльності як ефективності взаємодії професіонала-психолога й людину, що звернулася до нього за допомогою. Операціональний рівень припускає використання технік і засобів надання психологічної допомоги. У кожному з них проявляються якості толерантної особистості психолога.

Процесуальний рівень, як ми вже відзначали вище, припускає професійну взаємодію психолога із клієнтом. На цьому рівні безпосередньо проявляються якості толерантної особистості психолога у відносинах з іншою людиною, у професійній взаємодії із клієнтом. Під взаємодією в соціальній психології розуміється систематичне здійснення дій у процесі психологічного контакту з метою викликати відповідну реакцію партнера (Г. Андрєєва, Л. Петровська, Б. Паригін, А. Свєнцицький та ін.).

У кооперативній взаємодії, що є метою оптимальної професійної взаємодії психолога із клієнтом, передбачається наявність психічного контакту учасників процесу консультування, включеність їх у процес взаємодії, прийняття різних позицій, що насамперед забезпечує толерантний психолог.

Оскільки прояв толерантності присутній у професійній діяльності психолога на різних рівнях, то можна казати про компонентну структуру толерантності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Ашихмина О.А.* Эмоциональная устойчивость психологов системы образования на разных этапах профессионализации: автореферат ... кандидата психологических наук: 19.00.03. — М., 2010. — 26 с.

2. *Байчарова Л.Ш.* Социальная психология / Л.Ш. Байчарова, Г.М. Андреева. — 5-е изд., испр. и доп. — М., 2004. — 365 с.

3. *Бардиер Г.Л.* Социальная психология толерантности: докторская диссертация. — СПб, 2007.

4. *Дворникова Е.И.* Культура. Идентичность. Толерантность: монография / ред. Л.Л. Редько. — М.: Илекса, 2007. — 320 с.

5. Декларация принципов толерантности, утвержденная резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года.

6. Д*еркач А.А.* Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОД ЭК м, 2004. — 752 с.

7. *Здравомыслов А.Г.* Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. — М.: Политиздат, 1986. — 221 с.

8. *Киященко Н.И.* Грани толерантности // Философские науки. — 2008. — № 4. — С. 12–25.

9. *Лукаш Л.А.* Субъектные и личностные предпосылки толерантного профессионального становления специалистов гуманитарной сферы / Л.А. Лукаш // Человеческий капитал. — М.: РГСУ, 2010. — № 6. — С. 252–254.

10. *Магомедова Е.В.* Толерантность как принцип культуры: автореферат дис...кандидата философских наук: 09.00.11. — Ростов-на-Дону, 2000. — 186 с.

КРОС-КУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТОЛЕРАНТНОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ТА КАНАДСЬКОЇ МОЛОДІ

Лілія Король, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри міжнародної мовної комунікації
Національного університету «Острозька академія»
УДК 159.922.4:316.6.

Статтю присвячено емпіричному дослідженню крос-культурних особливостей толерантності у групах української та канадської молоді. Виявлено міжкультурні відмінності у показниках толерантності та типів етнічної ідентичності, а також проаналізовано кореляційні взаємозв'язки у діагностованих параметрах.

Ключові слова: соціальна толерантність, етнічна толерантність, етнічна ідентичність, гіпоідентичність, гіперідентичність.

Статтю посвящено эмпирическому исследованию кросс-культурных особенностей толерантности у групп украинской и канадской молодежи. Выявлено межкультурные отличия в показателях толерантности и типах этнической идентичности, а также проанализировано корреляционные взаимосвязи в диагностированных параметрах.

Ключевые слова: социальная толерантность, этническая толерантность, этническая идентичность, гипоидентичность, гиперидентичность.

The article is devoted to empirical study of cross-cultural peculiarities concerning tolerance of Ukrainian and Canadian youth groups. Intercultural differences of tolerance indices and ethnic identity types have been defined; correlation relations between diagnosed parameters have been analysed.

Key words: social tolerance, ethnic tolerance, ethnic identity, hypoidentity, hyperidentity.

Інтенсифікація інтеграційних процесів, налагодження зв'язків між різними країнами, мобільність світового населення зумовлює розмивання кордонів між державами та перетворення світового соціуму у єдину глобальну спільноту. Мультикультурність та мультилінгвальність є атрибутами сучасних суспільних трансформацій та визначають нові вектори розвитку кожної національно-культурної спільноти. Зазначені процеси мають вплив не лише на соціально-політичний розвиток країн, а, передусім, на формування майбутнього покоління, визначення психологічних особливостей становлення молодих людей та їхньої успішної адаптації до нових умов життєдіяльності. Першочерговим суспільним завданням у такому разі є розвиток у молоді толерантності, що сприятиме мирному співіснуванню мультинаціональних спільнот, формуванню позитивного сприйняття і ставлення до культурних відмінностей, поваги та прийняття «інших» як рівноцінних партнерів взаємодії й співпраці тощо.

У вітчизняній науковій школі психологічні та соціально-психологічні аспекти толерантності досліджували О. Бичко, М. Боришевський, В. Васютинський, П. Гнатенко, О. Донченко, В. Євтух, О. Лозова, П. Лушин, С. Максименко, Л. Орбан-Лембрик, В. Павленко, І. Пасічник, М. Пірен, М. Савчин, С. Таглін, М. Шульга та ін. У крос-культурній психології проблематика толерантності вивчається у контексті мультикультуралізму, ідентичності, міжкультурної адаптації тощо (Г. Бардієр, Дж. Беррі, М. Веркуйтен, С. Гурієва, Н. Лєбєдєва, Ю. Мартін, Д. Мацумото, Т. Накаяма, К. Оберг, М. Плізент, Л. Почебут, Г. Солдатова, Т. Стефаненко, Н. Тайєбех, О. Татарко, Г. Теджфел, Дж. Фіні, В. Хармз, Н. Хрустальова та ін.). Незважаючи на значну кількість праць у контексті запропонованої проблематики варто зауважити, що недостатнім є емпіричне дослідження питання толерантності, особливо вивчення її крос-культурних особливостей, що, на нашу думку, дасть змогу уточнити психологічний зміст цього поняття та проаналізувати відмінні психологічні прояви толерантності у представників різних культур.

© Л. Король, 2013

Мета статті — проаналізувати крос-культурні особливості толерантності української та канадської молоді.

Аналіз наукової літератури [1–8] дав можливість констатувати, що толерантність у площині психологічної парадигми означає повагу, прийняття, позитивне ставлення та розуміння різноманіття індивідуальних форм самовираження. Толерантність є особистісною властивістю, що є складовою гуманістичної направленості особистості та визначається її ціннісним ставленням до оточуючих [2]. Вона розуміється як соціальна установка на певний тип ставлень, що проявляються в індивідуальних діях та вчинках особистості [3]. Водночас толерантність є інтегративною властивістю, що передбачає те, що сформована толерантність проявляється у всіх життєвих ситуаціях та взаємовідносинах особистості з оточуючим світом [5; 6].

Варто також зазначити, що толерантність, яка проявляється у визнанні права «інших» бути відмінними, несхожими, не є тотожна терпимому ставленню до соціальної несправедливості, не означає відмову чи заперечення власних ідей, думок, переконань тощо. Толерантність жодним чином не зводиться до індиферентності, байдужості, конформізму, ущемлення власних інтересів, а передбачає, з одного боку, стійкість як властивість особистості реалізувати власні позиції, а з іншого — гнучкість як властивість поважати позиції та цінності інших. Толерантність не є байдужістю, безпринципністю, просто здатністю з усім вжитися та все прийняти, поблажливим ставленням до своєрідності та слабостей ближніх, пасивним спостеріганням процесів та явищ, що відбуваються, а навпаки — це активна та усвідомлена позиція індивіда, сильна, об'єктивно позитивна властивість, психологічна готовність до терпимості задля забезпечення взаєморозуміння та позитивної взаємодії між людьми [7, с. 42].

З точки зору російського психолога Ю. Зінченка толерантність доцільно розглядати у руслі культурно-діяльнісної психології, зокрема історико-еволюційного підходу (Л. Виготський, О. Леонтьєв). У площині історико-еволюційного підходу до розвитку складних систем феномен толерантності в жодному разі не варто зводити чи редукціонувати до повсякденного розуміння її лише як терпимості. Толерантність функціонує як норма культури, як цивілізаційна норма, що реалізовує свої функції. Першою та ключовою функцією толерантності, а також поліетнічності та полікультурності, виступає підтримка різноманіття складних систем. Толерантність також забезпечує право кожної індивідуальної особистості бути іншою, несхожою. Поняття толерантності розуміється як норма, що забезпечує баланс протидіючих сторін, а також можливість діалогу та накопичення згоди різноманітних світобачень, релігій, культур тощо [1, с. 7].

Іншими словами, теза про те, що кожна особистість є індивідуально неповторною та несхожою на інших, характеризується відмінними проявами власної індивідуальності (зовнішнім виглядом, поведінкою, ідеями, віруваннями, переконаннями, цінностями, вподобаннями тощо), є підґрунтям для становлення толерантності як позитивного та шанобливого ставлення до індивідуальних проявів «Іншого».

З метою з'ясування крос-культурних особливостей толерантності було проведене емпіричне дослідження, в якому взяло участь 76 респондентів, з яких 36 осіб — молодь Канади (середній вік досліджуваних 20, 27 років, серед яких 33% чоловіків та 67% жінок) та 40 осіб — студенти Національного університету «Острозька академія» (середній вік респондентів 21,1 рік, серед яких 85% жінок та 15% чоловіків). Отримані дані обраховувалися за допомогою методів математичної статистики із використання комп'ютерної програми SPSS Statistics 20.

З метою діагностики толерантності використовувався експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєв, Л. Шайгерова) [8]. Стимульним матеріалом опитувальника є твердження, які відображають як загальне ставлення до оточуючого світу та інших людей, так і соціальні установки у різних сферах взаємодії, де проявляються толерантність та інтолерантність. Використаний опитувальник дав можливість діагностувати етнічну толерантність, соціальну толерантність, толерантність як рису особистості, а також загальний рівень толерантності (низький, середній, високий) (див. табл. 1).

Задля оцінки статистично значущих відмінностей між середніми значеннями отриманих параметрів використовувався t-критерій Ст'юдента для незалежних вибірок, у результаті чого було отримано такі дані: для показника етнічної толерантності він становив $t_{емп} = 3,3$; соціальної толерантності — $t_{емп} = 8,6$; толерантності як риси характеру — $t_{емп} = 3$; загального рівня толерантності — $t_{емп} = 8$ ($t_{кр} = 1,99$ при $p \leq 0,05$, $t_{кр} = 2,64$ при $p \leq 0,01$).

Таблиця 1 — **Якісний аналіз видів толерантності у представників канадської та української молоді**

Вид толерантності	Канадська молодь				Українська молодь			
	Сер. зн.	Сер. відхил.	Мін. зн.	Макс. зн.	Сер. зн.	Сер. відхил.	Мін. зн.	Макс. зн.
Етнічна толерантність	32,72	4,17	27,00	41,00	29,63	3,91	22,00	37,00
Соціальна толерантність	38,69	4,97	30,00	47,00	29,15	4,69	14,00	43,00
Толерантність як риса характеру	33,69	2,77	29,00	38,00	31,03	4,55	18,00	40,00
Загальна толерантність	105,11	7,05	91,00	121,00	89,80	9,27	68,00	109,00

На основі порівняння середніх значень показників різних видів толерантності очевидним є той факт, що канадська молодь характеризується вищим рівнем толерантності в контексті етнічної, соціальної та міжособистісної взаємодії. Найбільш значущі відмінності у проаналізованих показниках двох вибірок спостерігаються у соціальній толерантності та загальному рівні толерантності. Цей факт, на нашу думку, пояснюється тим, що Канада є мультикультурною державою, яка пропагує ідею рівноцінного існування різноманітних національно-культурних груп у суспільстві, відсутності ідеї надання пріоритету представникам одних націй та ущемлення (чи навіть дискримінації) прав та свобод членів інших. Соціальна політика цієї держави спрямована на декларацію принципів культурного плюралізму, толерантності, білінгвізму (мультилінгвізму) тощо. Безумовно причинами високого рівня показників толерантності серед представників канадської молоді є не лише соціальна політика країна, а також історичні, культурні, соціально-політичні тощо фактори її розвитку.

Одним із наших завдань також був кількісний аналіз рівня толерантності у представників Канади та України, в результаті якого була отримана така картина результатів (див. рис. 1):

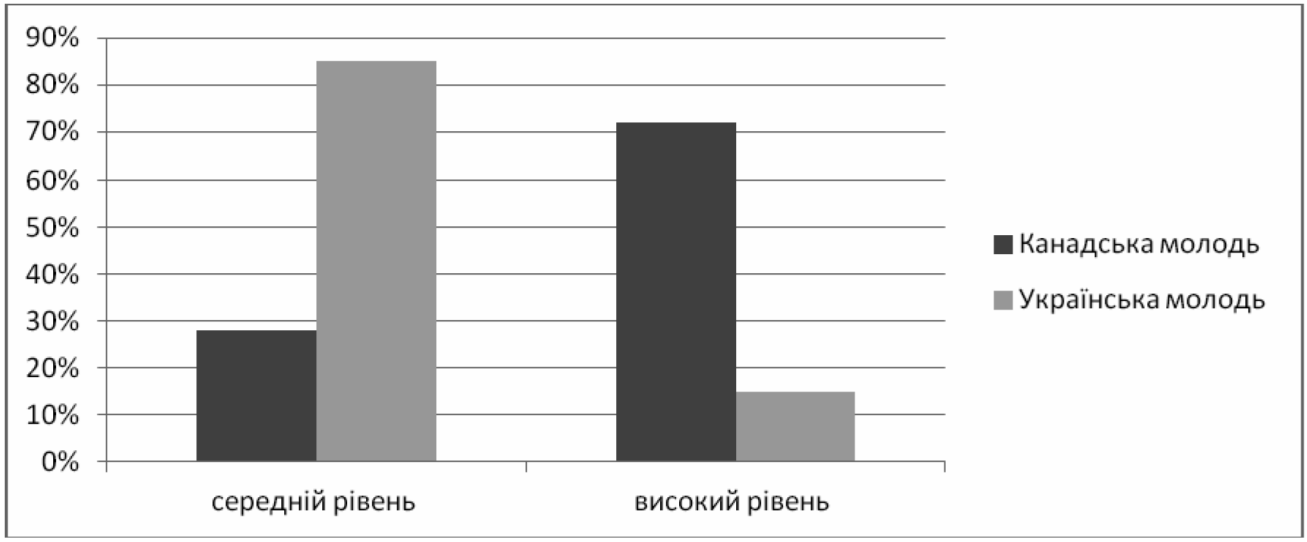

Рис. 1. Кількісний аналіз рівнів толерантності у представників канадської та української молоді

Як видно на рис. 1, і в канадській, і в українській групах не виявлено респондентів з низьким рівнем розвитку толерантності, проте спостерігаються відмінності щодо розподілу досліджуваних за середнім та високими рівнями. Так, в українській вибірці лише 6 (15%) респондентів характеризується високим рівнем толерантності та, відповідно, 34 (85%) — середнім, в той час як у канадській вибірці тенденція є дещо відмінною: 26 (72%) респондентів мають високий рівень розвитку толерантності та 10 (28%) — середній. Таким чином, мультикультурне та мультилінгвальне середовище Канади позитивно впливає на формування толерантності її громадян. Водночас дані, отримані у молоді української вибірки, свідчать про недостатній розвиток цього феномена в українському соціумі та наявність високого потенціалу щодо його формування.

У контексті аналізу крос-культурних особливостей толерантності було також застосовано методику «Типи етнічної ідентичності» (Г. Солдатова, С. Рижова) [8], яка дозволяє діагностувати етнічну

самосвідомість та її трансформації в умовах міжетнічної напруги. На думку авторів методики, одним із показників трансформації етнічної ідентичності виступає етнічна інтолерантність. Ступінь етнічної толерантності респондента оцінюється на основі таких критеріїв: рівня «негативізму» у ставленні до власної та інших етнічних груп, порогу емоційного реагування на іноетнічне оточення, вираженості агресивних та ворожих реакцій щодо інших груп. Типи етнічної ідентичності виокремлено на основі діапазону шкали етноцентризму, що включає континуум від «заперечення» ідентичності (характеризується негативізмом та нетерпимістю щодо власної етнічної групи) і до національного фанатизму (виступає апофеозом нетерпимості та є вищим ступенем негативізму щодо інших етнічних груп) [8]. Аналіз результатів дав змогу прослідкувати вираженість різних типів етнічної ідентичності, а також домінуючий тип етнічної ідентичності у студентів (див. табл. 2 та рис. 2).

Таблиця 2 — **Аналіз типів етнічної ідентичності у студентів канадської та української вибірок**

Типи етнічної ідентичності	Канадська вибірка		Українська вибірка		Т-критерій Ст'юдента
	Середнє значення	Середнє відхилення	Середнє значення	Середнє відхилення	
Етнонігілізм	2,33	2,64	6,75	4,31	5,3
Етнічна індиферентність	8,06	4,70	9,20	3,40	1,2
Норма	18,11	2,21	17,60	2,53	0,9
Етноегоїзм	2,56	1,98	4,62	3,22	3,3
Етноізоляціонізм	1,61	1,66	5,20	3,33	5,8
Етнофанатизм	2,67	2,06	6,78	4,27	5,3

Примітка: критичні значення $T_{Kp}=2,64\ p\leq 0.01$, $T_{Kp}=1,99\ p\leq 0.05$

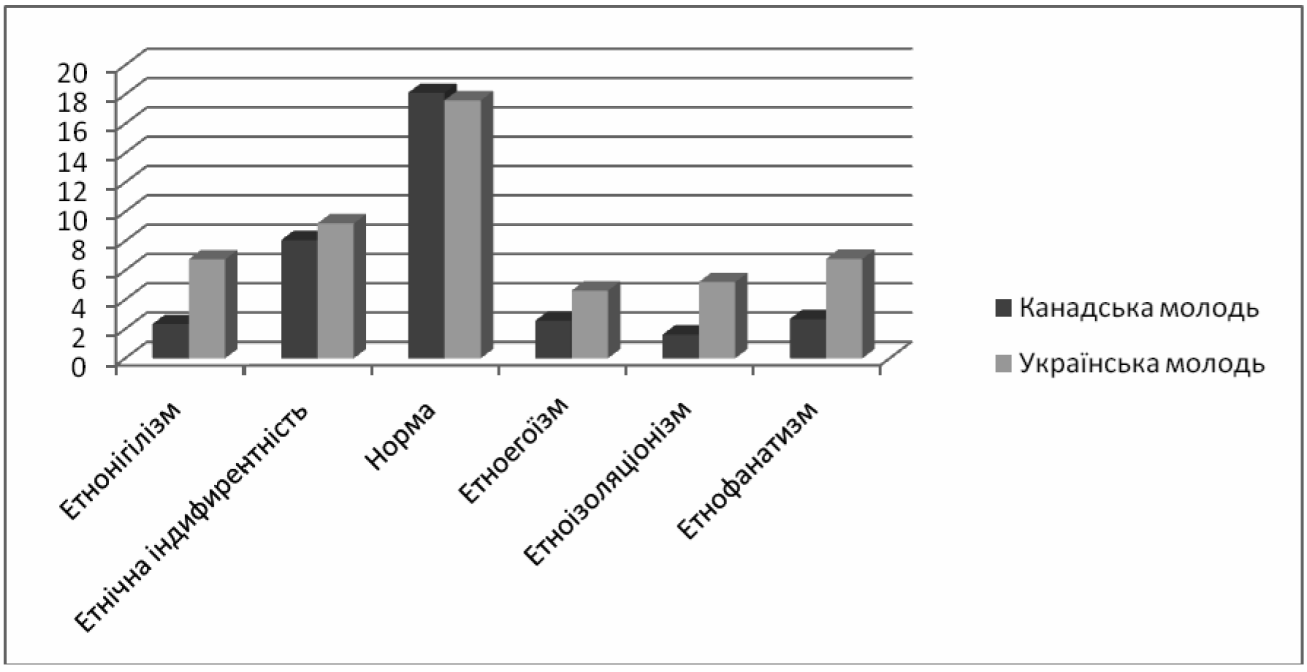

Рис. 2. Вираженість типів етнічної ідентичності в канадської та української молоді

Як видно із табл. 2 та рис. 2, домінуючим типом етнічної ідентичності у респондентів канадської та української груп є позитивна етнічна ідентичність (норма), що визначається як позитивне ставлення до представників своєї та інших національних спільнот та функціонує як баланс розвитку толерантності. Водночас значущі статистичні відмінності між отриманими показниками спостерігаються у респонден-

тів обох вибірок щодо таких типів етнічної ідентичності, як етнонігілізм, етноегоїзм, етноізоляціонізм та етнофанатизм, середні значення яких в українських досліджуваних є дещо вищими. Етнонігілізм є формою гіпоідентичності та характеризується відходом від власної етнічної групи й пошуком соціально-психологічних груп не за етнічним критерієм. Проте наступні три шкали, що теж продемонстрували вищі показники в української молоді, зокрема етноегоїзм, етноізоляціонізм та етнофанатизм, є формами гіперідентичності, що означають появу дискримінаційних форм міжетнічних відносин у суспільстві. Гіперболізація етнічної ідентичності зумовлює прояв етнічної нетерпимості та інтолерантності до представників «інших» національно-культурних груп та відстоювання, передусім, інтересів власної групи. Отримана картина результатів у респондентів української вибірки, на нашу думку, може бути пов'язана з нестабільною соціально-політичною ситуацією в Україні та тими трансформаційними процесами, що відбуваються в українському суспільстві. Це, водночас, визначає різні тенденції серед української молоді, а саме — спонукає певну частину молодих людей до пошуку не лише етнічних орієнтирів у визначенні свого майбутнього (етнонігілізм), а іншу — до захисту національних інтересів, надання пріоритету етнічної приналежності та етнічних прав у площині міжособистісної та міжгрупової взаємодії, що, у свою чергу, стимулює зростаня інтолерантності в українському соціумі.

Цікавим видається нам також у контексті цього дослідження аналіз кореляційних зв'язків за r-критерієм Пірсона між показниками толерантності у респондентів канадської (табл. 3) та української (табл. 4) груп. Як видно із табл. 3, у досліджуваних канадської вибірки значущими кореляційними зв'язками характеризуються такі види толерантності, як етнічна, та загальний рівень толерантності (r=0,768), соціальна толерантність та толерантність як риса характеру (r=0,391), соціальна толерантність та загальний рівень толерантності (r=0,680). Водночас відсутнім є кореляційний зв'язок між показниками толерантності як риса характеру та загальним рівнем толерантності.

Таблиця 3 — **Кореляційна матриця взаємозв'язків показників толерантності у канадській групі респондентів**

Вид толерантності	Етнічна толерантність	Соціальна толерантність	Толерантність як риса характеру	Загальна толерантність
Етнічна толерантність	1	,205	,025	,768**
Соціальна толерантність	,205	1	391*	,680**
Толерантність як риса характеру	,025	391*	1	,127
Загальна толерантність	,768**	,680**	,127	1

Примітка:
** — кореляція значуща на рівні 0,01;
* — кореляція значуща на рівні 0,05.

Кореляційна матриця взаємозв'язків української групи досліджуваних (табл. 4) є дещо відмінною. Зокрема, позитивною є кореляція між такими показниками толерантності, як етнічна, та толерантність як риса характеру (r=0,329), етнічна та загальний рівень толерантності (r=0,600), соціальна та толерантність як риса характеру (r=0,353), соціальна та загальний рівень толерантності (r=0,693), толерантність як риса характеру та загальний рівень толерантності (r=0,808).

Продемонстрована картина даних свідчить про те, що у канадської вибірки респондентів розвиток етнічної та соціальної видів толерантності позитивно впливає на підвищення рівня толерантності. Водночас формування толерантності як риси характеру жодним чином не корелює з загальним рівнем толерантності особистості, проте сприяє формуванню соціальної толерантності. Варто також зауважити про відсутність кореляційних зв'язків між етнічною та соціальною толерантністю, а також відсутністю взаємозв'язку між зазначеними показниками та толерантністю як рисою характеру.

В респондентів української групи наявними є кореляційні зв'язки між кожним із вимірюваних видів толерантності та загальним рівнем толерантності. Проте, так само і в канадській групі, показники етнічної та соціальної толерантності не корелюють. Водночас показник толерантності як риси характеру, на відміну від канадської вибірки, позитивно корелює із параметрами етнічної, соціальної та загальної толерантності. Таким чином, на підвищення загального рівня толерантності українських респондентів позитивно впливає розвиток етнічної, соціальної та особистісної толерантності (толерантності як риси характеру).

Таблиця 4 — **Кореляційна матриця взаємозв'язків показників толерантності в українській групі респондентів**

Вид толерантності	Етнічна толерантність	Соціальна толерантність	Толерантність як риса характеру	Загальна толерантність
Етнічна толерантність	1	,033	,329	,600**
Соціальна толерантність	,033	1	353*	,693**
Толерантність як риса характеру	,329*	353*	1	,808**
Загальна толерантність	,600**	,693**	,808**	1

Примітка:
** — кореляція значуща на рівні 0,01;
* — кореляція значуща на рівні 0,05.

Проведене крос-культурне дослідження особливостей толерантності у представників української та канадської національно-культурних спільнот дало можливість дійти таких **висновків**:

Виявлено значні міжкультурні відмінності у показниках розвитку видів толерантності в двох групах: канадська молодь характеризується вищими показниками сформованості етнічної, соціальної толерантності, толерантності як риси характеру, а також вищим загальним рівнем розвитку цього феномена.

У респондентів української та канадської вибірок домінуючим типом етнічної ідентичності є позитивна етнічна ідентичність, що слугує підґрунтям успішного формування толерантності у площині взаємодії з членами інших соціальних, етнічних та національних груп.

Існують відмінності у типах етнічної ідентичності: в українських респондентів вищими є значення таких типів етнічної ідентичності, як етнонігілізм, етноегоїзм, етноізоляціонізм та етнофанатизм.

Виявлено крос-культурні відмінності у кореляційних взаємозв'язках між діагностованими показниками толерантності: у канадців загальний рівень толерантності позитивно пов'язаний з етнічною та соціальною толерантністю, в українців — з етнічною, соціальною та толерантністю як рисою характеру; у канадських досліджуваних позитивним є кореляційний зв'язок між толерантністю як рисою характеру та соціальною толерантністю, тоді як в українських респондентів цей показник позитивно корелює з усіма видами толерантності.

Варто зазначити, що надане емпіричне дослідження крос-культурних особливостей толерантності не претендує на вичерпність у розкритті представленої проблематики, а радше слугує одним із аспектів вивчення комплексного феномена толерантності.

Перспективами подальших наукових розвідок є теоретико-методологічне та емпіричне дослідження питання міжнаціональної толерантності української молоді та розробка рекомендацій і технологій щодо її формування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Алиева Э.Ф.* Толерантность как фактор противодействия ксенофоби / Э.Ф. Алиева, Т.П. Скрипкина // Национальный психологический журнал. Реализация проекта Российского гуманитарного научного фонда «Толерантность как фактор противодействия ксенофобии». — 2011. — № 2(6). — С. 6–10.

2. Асмолов А.Г. О смыслах понятия «толерантность» [Текст] / А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова // Век толерантности : науч.-публ. вестн. — 2001. — Вып. 1. — С. 8–18.

3. *Бардиер Г. Л.* Социальная психология толерантности / Г. Бардиер. — СПб : Издательство С.-Петербурж-ского ун-та, 2005. — 120 с.

4. *Бондырева С.К.* Толерантность. Введение в проблему / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. — М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. — 239 с.

5. *Бондырева С.К.* Феномен толерантности в системе межэтнических отношений / С.К. Бондырева // Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства : избр. тр. — М. : Изд-во Москов. психолого-соц. ин-та; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. — С. 335–346.

6. *Гриншпун И.Б.* Понятие и содержательные характеристики толерантности / И.Б. Гриншпун // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений. — М., 2003. — С. 31–40.

7. *Жмырова Е.Ю.* Киноискусство как средство воспитания толерантности у учащейся молодежи : практико-ориентированная монография / Е.Ю. Жмырова, В.А. Монастырский. — М-во обр. и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина». Тамбов : Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2012. — 189 с.

8. Психодиагностика толерантности личности / под. ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. — М. : Смысл, 2008. — 172 с.

СПОРТИВНИЙ ПЕРФЕКЦІОНІЗМ: ТЕОРЕТИЧНІ КОНСТРУКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ

Іван Матієшин, аспірант кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
УДК 316.613.432

Презентований матеріал містить теоретико-емпіричне обґрунтування та окреслення категоріального апарату феномену перфекціонізму в спортивній діяльності. Конкретизація змісту спортивного перфекціонізму окреслює шляхи успішної професійної соціалізації спортсменів.

Ключові слова: перфекціонізм, спортивний перфекціонізм, високі особистісні стандарти.

Представленный материал содержит теоретико-эмпирическое обоснование и определение категориального аппарата феномена перфекционизма в спортивной деятельности. Конкретизация содержания спортивного перфекционизма определяет пути успешной профессиональной социализации спортсменов.

Ключевые слова: перфекционизм, спортивный перфекционизм, высокие личностные стандарты.

Presented material includes theoretical and empirical study and outline of the categories of the phenomenon of perfectionism in sports activities. Specifying sports perfectionism content outlines the ways of successful professional socialization of athletes.

Key words: perfectionism, sports perfectionism, high personal standards.

Останнім часом феномен перфекціонізму перебуває у центрі уваги багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, які вивчають цей феномен у різних видах професійної діяльності. Контекст вивчення перфекціонізму в спортивній діяльності не є новим, але досить зактуалізованим у межах практичної психології. Так, у межах одних досліджень вивчення цього феномену межує із вивченням депресивних, тривожних та соматичних розладів, розладів травної поведінки, різноманітних видів залежностей, а також низки особистісних розладів (пограничного, нарцисичного, істеричного, залежного тощо), які зустрічаються у спортсменів, а в межах інших досліджень, як потужний фактор у досягненні спортивних перемог.

Тому *метою* запропонованого матеріалу є презентація основних теоретико-емпіричних здобутків вивчення феномену перфекціонізму та визначення меж необхідності його вивчення у спортивній діяльності.

У класичному розумінні перфекціонізм («досконалий», «довершений», «бездоганний», «ідеальний», «неперевершений», «взірцевий») визначають як прагнення особистості до досконалості в усіх сферах її життєдіяльності.

Звертаючись до аналізу проблеми перфекціонізму важливо відмітити, що переважно ідеї перфекціонізму розкриваються в теоріях особистості З. Фройда, А. Адлера, К. Хорні через поняття «Его-ідеалу», «прагнення до переваги», «ідеалізованого образу Я». Зокрема, З.Фройд однією з підсистем Суперего визначив Его-ідеал, який веде до встановлення індивідумом високих стандартів [9]. Его-ідеал як відносно незалежне внутрішньо-психічне утворення, яке слугує для Я точкою відліку при оцінці своїх реальних досягнень, є заохочувальним аспектом Суперего. Його виникнення, на думку З. Фройда, пов'язане з нарцисизмом, який як стан ототожнюється із маренням величі. У працях А. Адлера рушійною силою особистості є існування єдиного «фундаментального закону людського життя» — прагнення до переваги («щось, без чого життя людини неможливо уявити») [9]. К. Хорні, розробляючи поняття «базальна тривога», визначила, що однією із можливих стратегій поведінки дитини в умовах розвитку почуття ізоляції та безпорадності може стати розвиток нереалістично ідеалізованого образу самого себе, викривленого образу Я, із якого виключена правда про самого себе, яка не задовольняє людину. Визначаючи «невротичні» потреби як наслідок особистісної динаміки конкретних стратегій, дослідниця серед низки перелічених називає невротичну потребу в любові та схваленні, невротичне

© І. Матієшин, 2013

прагнення до особистісних досягнень, невротичну потребу в значимості, потребу в тому, щоб бути об'єктом захоплення, невротичну потребу в досконалості та бездоганності [9].

Трансформація ідеї З. Фройда, А. Адлера та К. Хорні на сучасне розуміння проблем перфекціонізму показує, що вони знайшли своє вираження у типах перфекціонізму (функціональний перфекціонізм — компенсація почуття неповноцінності через розвиток умінь, навичок, соціальної компетенції; невротичний перфекціонізм — ригідні невротичні ідеали, викривлений нереалістичний ідеалізований образ Я).

Рівень розгляду перфекціонізму у сучасній психології характеризується багатогранністю трактувань, як-от: загострене прагнення до досконалості, яке може стосуватися як власної особи, так і результатів будь-якої діяльності [7]; поведінка, що є функцією позитивного підкріплення та включає готовність взаємодіяти зі стимулами [10]; повсякденна практика пред'явлення до себе вимог більш високої якості виконання діяльності, ніж того вимагають обставини [1]; інтегральна стильова характеристика психічної діяльності особистості, яка відносно стабільно проявляється в системних характеристиках психічної діяльності, структурі особистісної організації суб'єкта і є одним із чинників розвитку тривожних і депресивних розладів [6]; складний психологічний конструкт, який поєднує надмірно високі стандарти очікуваних результатів діяльності та домагання, порушення соціальних когніцій, персоналізацію, пов'язану з постійним порівнянням себе з оточуючими, поляризоване мислення за бінарним принципом оцінки результатів діяльності та її плануванню («все або нічого»), відбір негативної інформації про результати своєї діяльності [1].

Подані в психологічній літературі розробки проблеми демонструють різні підходи дослідників до визначення типів, форм та структури перфекціонізму. Зокрема, концепція Р. Фроста базується на шести компонентах перфекціонізму: «особистісні стандарти» (схильність висувати надвисокі стандарти у поєднанні з надмірною важливістю відповідати цим стандартам, що породжує коливання самооцінки й хронічну невдоволеність діяльністю); «стурбованість помилками» (негативна реакція на помилки, схильність вбачати в помилці невдачу); «сумніви у власних діях» (перманентні сумніви щодо якості виконання діяльності); «батьківські очікування» (сприйняття батьків такими, які мають дуже високі очікування); «батьківська критика» (сприйняття такими, що надмірно критикують); «організованість» (відображення важливості порядку й організованості) [5].

В концепції канадських учених Г. Флетт, П. Хьюітт за основу взято об'єктну спрямованість перфекціонізму. Вони описали багатовимірну структуру цього конструкту через такі параметри: «Я-адресований», «адресований до інших», «адресований світу», «соціально приписуваний» перфекціонізм [1]. Зокрема Я-адресований перфекціонізм (орієнтований на себе) — широкий особистісний стиль, в якому співіснують афективні, поведінкові та мотиваційні компоненти. Перфекціонізм, адресований до інших людей, — переконання й очікування щодо здібностей інших людей передбачає нереалістичні стандарти для значущих людей із близького оточення, очікування людської досконалості та постійне оцінювання інших [1]. Автори вважають, він породжує часті звинувачення на адресу інших людей, дефіцит довіри та відчуття ворожості щодо інших. Соціально приписуваний перфекціонізм відображає потребу відповідати стандартам та очікуванням значущих інших. Цей параметр перфекціонізму відображає суб'єктивне переконання в тому, що інші люди нереалістичні у своїх очікуваннях, схильні дуже строго оцінювати і чинити тиск на індивіда з метою змусити бути досконалим.

Щодо типології перфекціонізму, то в психологічній літературі описуються як позитивні, так і негативні прояви перфекціонізму. Зокрема, виділяють діаметрально протилежні його типи: *нормальний або здоровий* («здорові» перфекціоністи здатні відчувати глибоке задоволення від виконання завдання, підвищувати самооцінку на основі досягнень; керуються надією на успіх, можуть відчувати незначну схвильованість та азарт; легко залучаються до активності; концентрують увагу на власних ресурсах і на думках про те, як зробити правильно) і *патологічний або невротичний* («невротичні» перфекціоністи перманентно незадоволені зробленим, результат ніколи не видається достатнім; керуються лише вкрай високими очікуваннями від себе; діють під впливом страху невдачі, відчувають сильну тривогу, сором, провину; демонструють поведінку уникнення); *адаптивний* (сприяє пристосуванню до умов) та *неадаптивний* (викликає супротив адаптивності); *пасивний* (супроводжує порушення самоідентичності, викривлення об'єктних репрезентацій, негативне вороже ставлення до самого себе і до оточуючих людей, важкі емоційні переживання, порушення когнітивного функціонування та афективної регуляції) та *активний* (виражається як цінна особистісна риса, оскільки пов'язана з постановкою позитивних, соціально схвалюваних цілей); *функціональний* (поєднує високі особистісні стандарти результативності власної діяльності, якостей та здібностей) та *дисфункціональний* (характеризується нетерпимим ставленням до помилок, тривожністю з приводу результатів діяльності, переживанням невідповідності між бажаною досконалістю та реальним станом справ, відстороненням від інших).

Аналіз перфекціонізму на загальному рівні дає змогу виділити позитивні явища нормального (функціонального) перфекціонізму, як-от: перфекціонізм є результатом самоактуалізації суб'єктного потенціалу особистості в царині професійної діяльності (І. Гуляс); перфекціонізм — невід'ємна частина буття обдарованої людини (О. Лоза); перфекціонізм виявляє лідерські якості, високу працездатність, активність, мотивацію для досягнення мети, при цьому людина адекватно оцінює свої можливості та здібності, ставить реалістичні цілі (Д. Хамачек); перфекціонізм корелює з низкою позитивних характеристик, а саме: сумління, терплячість, задоволеність життям, академічні успіхи (Дж. Стоєбер, К. Отто).

У роботах А. Холмогорової та Н. Гаранян знаходимо такі форми патологічного перфекціонізму як *нарцисичну* та *обсесивно-компульсивну*. Так, нарцисичний перфекціонізм визначається як домінування мотивації досягнення досконалості, отримання схвалення і захоплення на шкоду всім іншим мотивам, перетворення досягнення та визнання на сенс життя. Головна ознака нарцисичного перфекціонізму — відсутність інтересу до змісту діяльності, патологічна фіксація на її результатах та на увазі до них з боку оточуючих. За менш складної форми перфекціонізму — обсесивно-компульсивній — ідеалізований образ Я не витісняє усі інші мотиви та інтереси. Обсессивно-компульсивний перфекціоніст зацікавлений не лише в результаті, а й у самій діяльності; акцент на досягненні у нього пов'язаний з цінністю цієї діяльності, а не з однією лише нав'язливою потребою викликати захоплення [8]. Таким чином, нереалістично завищений характер цілей, ідеалів, стандартів може провокувати виникнення депресії, підвищеної тривожності, страху невдачі, нав'язливих сумнівів та побоювань, низької самооцінки, невдоволення собою, розчарування, порушення адаптації, повний відхід від соціально активної діяльності, виникнення проблем у комунікативних зв'язках та діяльності.

Разом з тим у низці досліджень підтверджено позитивні сторони перфекціонізму. Зокрема, І. Грачова, вивчаючи рівень перфекціонізму та зміст ідеалів особистості підлітків, робить висновок, що «найбільш продумані, складні і диференційовані уявлення про ідеал у осіб з високим рівнем перфекціонізму. Найменш продумані, відрефлексовані уявлення про ідеал у досліджуваних з низьким рівнем перфекціонізму — вони описують ідеальні образи, що є більшою мірою результатами різного роду зовнішніх впливів, ніж результатами власних роздумів самостійного пошуку зразка для наслідування [2]. І. Гуляс у дослідженні перфекціоністських настанов як чинника професійної готовності майбутніх практичних психологів розглядає перфекціонізм як готовність до самовдосконалення, самовиховання та розвитку професійних досягнень. Як висновок вона стверджує, що «перфекціоністські настанови розвиваються унаслідок закріплення мотивації досягнення як діалектичної єдності прагнень до афіліації та до влади на рівні стійкої особистісної риси (перфекціонізму), що проявляється у повсякчасній готовності прагнути до успіху і добиватися досконалості у значущих сферах діяльності» [3]. Л. Данилевич у дослідженні перфекціонізму як особистісного чинника академічної обдарованості студентів засвідчує, що функціональний перфекціонізм прямо пов'язаний з проявом академічної обдарованості. «Найвищий рівень академічної обдарованості мають представники типу з функціональним перфекціонізмом, найнижчий — протилежного перфекціонізму (нонперфекціонізм); тип з дисфункціональним перфекціонізмом та тип без ознак перфекціонізму — нижчий за середній чи близький до середнього рівня академічної обдарованості» [4].

Проведений огляд теоретико-емпіричних досліджень з проблеми перфекціонізму дає змогу стверджувати, що феномен перфекціонізму перебуває в стадії його категоріально-понятійного опрацювання. Існують різні підходи до окреслення структури перфекціонізму (одні базуються на особистісній спрямованості перфекціонізму, другі — поряд із високими особистісними стандартами включають низку когнітивних та інтерперсональних параметрів, треті — містять потребнісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, соціальний та особистісний компоненти). Тому питання про конкретну психологічну структуру перфекціонізму залишається дискусійним. У дослідженнях визначаються позитивні та негативні аспекти перфекціонізму. Якщо не обмежувати вивчення перфекціонізму лише рамками клінічного феномену (його патологічним проявами), то його прояви у позитивних характеристиках, а саме як активно-позитивне прагнення до досягнень, високі особисті стандарти результативності власної діяльності, висока організованість та працездатність дуже тісно межують із вивченням спортивної успішності особистості.

Передусім спрямованість спорту на досягнення високих результатів передбачає необхідність попередження фізичних та психічних перенавантажень. Класичне розуміння перфекціонізму визначається як прагнення до досконалості та неперевершеності, яке містить завищені стандарти виконання дій у поєднанні з тенденцією до надмірно критичних оцінок своєї поведінки, здатність слідувати завищеним стандартам діяльності та висувати до власної особистості надмірно високі вимоги. Перфекціонізм як багатовимірне явище включає три компоненти: *перфекціонізм, орієнтований на себе* (схильність ставити високі високі вимоги до себе); *перфекціонізм, орієнтований на інших* (висування високих вимог до оточуючих); *соціально зумовлений перфекціонізм* (людина оцінює вимоги, які ставляться до неї оточуючими як завищені, яким важко відповідати, щоб заслужити прийняття та схвалення).

У зв'язку з тим, що перфекціонізм є багатовимірним явищем, його різноманітні форми можуть як стимулювати діяльність, спрямовану на досягнення, так і надавати негативний вплив, викликаючи емоційну перенапругу. При цьому перфекціонізм, орієнтований на себе, є конструктивним, а соціально зумовлений перфекціонізм надає негативного впливу на діяльність. Також слід враховувати готовність спортсменів до конструктивного реагування на перфекціоністські вимоги, яка зумовлена не тільки віковими і кваліфікаційними характеристиками спортсмена, а й рівнем сформованості його особистісної зрілості. Додамо, що перфекціонізм розглядається у взаємозв'язку із такими особистісними властивостями спортсменів, як самооцінка, мотивація до успіху і уникання невдач, змагальна тривожність й цілепокладання, де визначальним фактором є зовнішні вимоги, як-от вимоги тренерів, батьків, ситуації оцінювання на змаганнях. Конструктивні прояви перфекціонізму спортсменів збігаються із позитивним ставленням до діяльності, впевненістю в ситуаціях конкуренції і змагань, орієнтацією на успіх. Неконструктивність перфекціонізму пов'язана із підвищенням напруженості спортсменів, збільшенням тривожності, зниженням впевненості в собі та схильності до емоційного вигорання.

З огляду на проведений аналіз слід сказати, що результати дослідження перфекціонізму в спорті та його взаємозв'язку із особистісними детермінантами досить суперечливі в межах його конструктивного чи то неконструктивного прояву, але суттєвими неопрацьованими питаннями залишаються його неконструктивні (невротичні) ознаки, які впливають на успішність діяльності спортсмена: постійне невдоволення собою та досягнутим, «параліч» діяльності в ситуаціях, де немає впевненості у високій якості її виконання, конкурентні відносини з оточуючими внаслідок постійного порівняння себе з ними. Кожна з перелічених проблем має невротичний характер, які з часом викликають стійкі невротичні форми реагування на професійні ситуації у спорті.

Людина з патологічним перфекціонізмом спонукається страхом перед невдачею. У такої людини бажання стати ще краще, ніж вона є, стає ідеєю фікс, тому переважно вона невдоволена. І як наслідок, таке прагнення до ідеалу, неперевершеної досконалості відображається у таких невротичних характеристиках зниження самооцінки, аж до переживання депресивних станів; нездорова самокритика, почуття вини, які не дають змогу радіти досягненням; максималізм (принцип «все або нічого») заставляє відмовлятися від багатьох моментів життя; надмірна скрупульозність, дріб'язковість, надмірна увага до дрібниць; інші сфери людського буття (сім'я, кохана людина, діти) не входять у надумані стандарти, і як наслідок вони потрапляють у розряд «недостойних».

Проведений аналіз соціально-психологічних меж невротичних ознак спортивного перфекціонізму ще раз дає змогу переконатися, що знання соціальної детермінації структурує логіку шляхів її подолання в груповій та індивідуальній роботі з спортсменами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Гаранян Н.Г.* Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) / Н.Г. Гаранян. — Современная терапия психических растройств. — 2006. — № 1. — С. 31–41.

2. *Грачева И.И.* Уровень перфекционизма и содержание идеалов личности : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 « Общая психология, история личности, история психологии» / И.И. Грачева. — М., 2006. — 25 с.

3. *Гуляс І.А.* Перфекціоністські настанови як чинник професійної готовності майбутніх практичних психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.А. Гуляс. — Івано-Франківськ, 2007. — 21 с.

4. *Данилевич Л. А.* Перфекціонізм як особистісний чинник академічної обдарованості студентів : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Л.А. Данилевич. — К . — 2010. — 20 с.

5. *Лоза О.О.* Моделі перфекціонізму та методики його діагностики / О.О. Лоза. — Вісник Дніпропетр. ун-ту економіки та права імені Альфреда Нобеля. — 2011. — № 1. — С. 122–125. — (Серія «Педагогіка і психологія»).

6. *Парамонова В.В.* Перфекционизм при тревожных и депрессивных расстройствах : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.04 «Медицинская психология» / В.В. Парамонова. — М., 2011. — 25 с.

7. *Степанов С.С.* Популярная психологическая энциклопедия / С.С. Степанов. — М. : Изд-во «Эксмо». — 2005. — 672 с.

8. *Холмогорова А.Б.* Нарциссизм, перфекционизм и депрессия / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян // Консультативная психология и психотерапия. — 2004. — № 1. — С. 18–35.

9. *Хьелл Л.* Теории личности. Основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д.Зиглер. — СПб : Питер Пресс, 1997. — 608 с.

10. *Чепурна Г.Л.* Перфекціонізм як чинник соціальної активності молоді / Г.Л. Чепурна // Вісник Черніг. пед. ун-ту. Том 2 . — 2009. — № 1. — С. 112–125. — (Серія «Психологічні науки») .

АНАЛИЗ ВЫБОРА АРТ-МАТЕРИАЛОВ ГАНДИКАПНЫМИ КЛИЕНТАМИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОКОРРЕКЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Виктория Назаревич, кандидат психологических наук, профессор
Ровенского института Университета «Украина»
УДК: 159.96.7.021.37.048.4

В статье автор раскрывает особенности работы с гандикапными клиентами в рамках арт-терапевтического процесса. Автор проводит экспериментальный анализ выбора арт-материалов, которым дает предпочтения клиент в рамках психокоррекционной работы.

Ключевые слова: арт-материалы, гандикапность, психокоррекция, арт-терапия.

У статті автор розкриває особливості роботи з гандикапними клієнтами в рамках арт-терапевтичного процесу. Автор проводить експериментальний аналіз вибору арт-матеріалів, яким дає перевагу клієнт у рамках психокорекційної роботи.

Ключові слова: арт-матеріали, гандікапність, психокорекція, арт-терапія.

In this article, the author reveals the peculiarities of therapy handicap clients with in the art therapy process. It is presented experimental analysis of choosing art materials. This gives preference to the client with in psychological correction work.

Key words: art Materials, handicap, psychological correction, art therapy.

Использование разных материалов для изобразительного творчества — важный аспект первичной диагностики клиента арт-терапевта. Учитывая личную историю клиента, можно предположить, что выбор инструмента обеспечивает для клиента высокий уровень комфортности в арт-терапевтическом процессе.

Использование конкретного материала для самовыражения и преодоления проблемы гандикапности обеспечивает фактор экологичности и персонализации арт-терапевтической помощи. Данная статья базируется на изучении выбора клиентом изобразительных инструментов на начальном этапе психокоррекции. Экспериментальный анализ, полученный при изучении более 120 выборов материалов для изобразительной деятельности у гандикапних клиентов, дает четкое представление о характеристики данного выбора. Полученная информация является важной основой эффективного арт-терапевтического процесса помощи людям с проявлениями гандикапности.

Актуальность и практическая востребованность помощи людям с проявления гандикапности, возможность обеспечить теоретические представления и практическую ценность оказания помощи людям с психофизиологическими особенностями являются основными векторами анализа данного явления. Постановка проблемы и изучение методической системы использования арт-терапии при работе с людьми с психофизиологическими особенностями дает возможность выделить такие **задачи**:

1. Определение психологического портрета гандикапного клиента.
2. Методологическое описание видов арт-материалов в арт-терапевтической роботе.
3. Определение тенденций и характеристик клиента в соответствии с выбором арт-материалов в психокорекционом процессе.

Значение арт-терапии и изобразительных техник, в частности описано в работах таких ученых, как М. Бурно, А. Будза, А. Копытина, Т. Яценко, А. Осипова, Л. Лебедева, Ю. Никонорова, Н. Тараканова С. Кузикова, Т. Зинкевич-Евстигнеева, Г. Бреслав, З. Королева, Э. Вачнадзе, Н. Рыбников, Х. Уильямс. Н. Пурнис, И. Сусанина, М. Киселева, В. Яковлев, А. Гройсман, Ю. Орлов, Р. Хайкин, К. Малкиоди, Дж. Остер, П. Гоулд, С. Дженингс, А. Минде, Дж. Келлог, К. Хорни, Р. Мэй, Г. Барбара, Л. Мардер.

© В. Назаревич, 2013

Так, Т. Яценко указывает на значимость процесса интерпретации рисунка в условии спонтанного рисования, дает возможность отобразить как сознательное, так и несознательное клиента [3]. Арт-терапия — метод психодинамической психотерапии, использующий искусство и самовыражение через искусство как терапевтический фактор для передачи чувств и эмоций, ощущений, проявлений психики человека с целью изменения структуры его мироощущения. Термин «арт-терапия» был введен А. Хиллом в 1938 г. при описании собственной работы с туберкулезными больными в санаториях, что и послужило основой методологического описания воздействия арт-терапии на психофизиологические состояния человека. Современный этап реализации данного метода относит к арт-терапии такие средства и формы, как музыка, живопись, литературные произведения, театр, танец и другие методы творческого самовыражения.

В основе механизма арт-терапии лежат понятия спонтанной экспрессии, неосознанной коммуникации с сознательным и неосознанным «Я» через символизацию, образность, перенос и рефлексирование. Психодинамичность воздействия арт-терапии рассматривалась в контексте психоаналитических идей З. Фрейда и К. Юнга.

На современном этапе развития практической психологии и арт-терапии характерным выступает многообразие форм и приемов отражения в различных моделях аспектов личности. Метод основан на убеждении, что внутреннее «Я» человека отражается в зрительных образах всякий раз, когда спонтанно, то есть не задумываясь о том, что именно и каким образом должно быть создано через рисунок, скульптуру, коллаж, моделирование.

Арт-терапия может использоваться как основной метод терапии, так и как вспомогательный. Основное преимущество арт-терапевтических методик в том, что искусство позволяет в скрытой символической форме реконструировать конфликтную травмирующую ситуацию и найти ее разрешение благодаря тому, что творчество является одной из трансформирующих сил для преодоления страха, тревоги, возникших в связи с внутренним экзистенциальным конфликтом [1].

Определение и значимость арт-терапии клиентов с проявлениями гандикапности выступает важным транспонирующим экспериментом в преодолении социально актуализированных проблем. Гандикапность как психологическая характеристика представлена у людей с деструктивными и деформированными представления о себе. Так, О. Ставицкий рассматривает гандикап как психологический комплекс индивидуального, внутреннего принятия себя под воздействием функциональных особенностей. Л. Выготский называл данный феномен социальной инвалидностью [2].

Интересным выступает тот факт, что гандикапными чувствуют себя люди и без психофизиологических особенностей, что наводит нас на мысль о психологической категории данного явления. Гандикапный клиент — это человек как с определенными физическими и функциональными нарушениями, так и с деформированными представлениями о составляющих своего «Я» без официального диагноза, как личностная характеристика. Доказательство этому было найдено при первичном интервьюировании клиентов и определении их состоянии. Так, предлагалось найти свою характеристику из вышеперечисленных фраз:

1. Я чувствую себя не таким, как все вокруг.
2. Мне кажется, что я хуже всех и не могу многого.
3. Во мне много ограничений.
4. Все, что я делаю, у меня не выходит так, как у других.
5. У меня нет сил на достижения.
6. Часто я чувствую себя зажатым и больным.
7. Меня часто раздражают сильные люди.
8. Мне намного легче сдаться, а потом на себя злиться.
9. Когда мне комфортно, я стараюсь не показать это другим.
10. Я никогда не испытываю гордости за себя.
11. Мои состояния разочаровывают близких мне людей.
12. Иногда мне кажется, что я создан для страданий.
13. Мне часто хочется, чтобы все были одинаковыми.
14. Если бы я мог, я бы не общался с самим собой.
15. Я чувствую себя неполноценным.
16. Если бы я был инвалидом, мне было бы намного легче.
17. Для меня важно дать понять людям, что мне плохо.
18. Лучше бы я заболел или даже умер.

19. Хотелось бы передать свои страдания другим.
20. Часто я чувствую усталость от жизни.

Так, при выборе более 16 фраз можно предположить, что человек воспринимает себя неполноценным, подтверждая гандикапные характеристики личности. Такой своеобразный комплекс неполноценности при наличии и совокупности психологических, эмоциональных ощущений человека, часто выражающихся в чувстве собственной ущербности, иррациональной вере в превосходство окружающих над собой, и подкрепляются проявлениями психофункциональной и физической слабости. Вышеописанный симптомокомплекс можно расценивать как гандикапность по отношению к самому себе. В нашем исследовании такого клиента называем гандикапным. При анализе интервью с клиентами были определены категории клиентов, которые указывают на свои качества гандикапности и чувствуют себя «психологическими инвалидами», Определилось три категории клиентов, у которых проявлялась гандикапность. Первая группа — люди в затяжных кризисных ситуациях (86%), вторая категория клиентов — родители детей с психофизиологическими нарушениями в развитии (72%), третья категория клиентов — люди, пребывающие в хронических стрессовых условиях жизни (67%). Результаты представлены на рисунке 1.

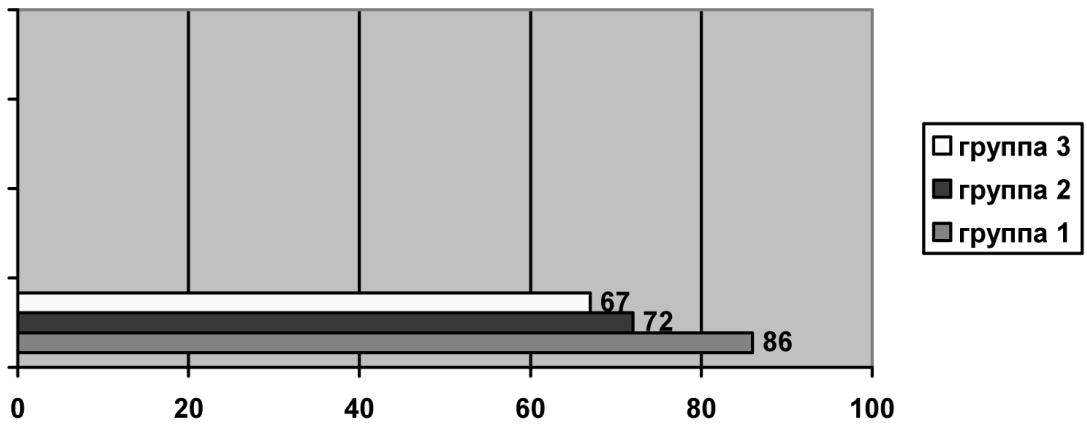

Рис 1. Категории гандикапных клиентов

Следующей задачей исследования было изучение выбора арт-материалов для изобразительной деятельности в процессе психологической коррекции. Процесс рисования начинается с подбора изобразительных материалов, и этим фактом нельзя пренебрегать в организации работы клиента в арт-терапии. Четкое представление о том, что рисование и любая другая творческая деятельность — важный механизм взаимодействия со своим «Я», дает психологу индикатор для понимания основы деструкций. Творчество выступает средством общения с самим собой и формой организации понятия и определения характера чувств, гармонизации психического состояния. Эмоционально-чувственные и когнитивные процессы стабилизируются, происходит внутреннее упорядочивание сознания человека, уравновешиваются внутриличностные конфликты. Установленная связь между умом, телом, душой и визуальным образом, созданным человеком в изобразительном продукте, выступает производной для психологической интервенции. Управление и понимание движения руки на чистом листе и проявляющееся изображение возвращают клиента в реальность самопознания.

Выражение накопленных эмоций, болей, переживаний, стрессов на бумаге и их вербализация при анализе выступает уже осознанным и принятым результатом терапии. Средства творческого самовыражения, помогающие излить эти актуальные для человека переживания, выступают целебной «психологической таблеткой», которую может предложить арт-терапевт.

Анализ закономерностей, которые важно проследить при подборе изобразительных материалов в работе с гандикапными клиентами. Выбор инструмента для творчества выступает основой для арт-терапевтической интервенции с клиентом.

Начнем с анализа выбора бумаги, с которой взаимодействует клиент в консультативном процессе. Выбору бумаги мало кто уделяет большое значение, хотя это выступает сильным диагностическим элементом арт-терапевтической сессии. Рекомендовано для изобразительной деятельности иметь разные виды бумаги. Вот приблизительный необходимый список бумаги, которая должна быть на виду и доступна клиенту на рабочем месте арт-терапевта.

Необходимые материалы, обеспечивающие эффективный консультативный процесс (бумага):

1. Белая бумага формата А3 для создания психологических рисунков.
2. Белая бумага формата А4, которая часто используется для диагностики и промежуточного рисования или зарисовок состояний.
3. Рулоны бумаги для сознания коллажей или объемных инсталляций.
4. Картон разного цвета и разного формата для работы над ассамбляжами и аппликациями.
5. Фактурная бумага разной плотности, мармурированная бумага для декорирования или украшения деталей в работах клиента, акцентирования, декорирования.
6. Фольга или блестящая, перламутровая бумага — часто используется для того, чтобы придать работе дороговизну, значимость, шик.
7. Наборы цветной бумаги для детализации пространства в арт-работах.
8. Мягкая бумага — часто могут быть салфетки с разными изображениями, бумажные полотенца.
9. Старые газеты и журналы, открытки, календари.
10. Куски гофрированного картона — часто используются как основа для арт-работ или подложка для удобства выполнения изобразительного продукта.

Арт-терапевт, наблюдая за процессом выбора, может провести анализ манипуляций клиента с бумагой. Если клиент начинает создавать рисунок или другой продукт и перекладывает лист бумаги по горизонтали, то это может указывать на использование всего психологического пространства и определенную свободу в творческом процессе. Лист бумаги клиент использует вертикально — это, скорее всего, может указывать на определенную суженность психологического понимания себя или ситуации, рассматриваемой в консультативном процессе. Бывает, что лист бумаги, который предлагает психолог, клиент берет и сворачивает либо вдвое, либо вчетверо, оставляя для работы маленькое пространство. Такой факт может свидетельствовать о самоограничениях, в сознательном сужении и притеснении себя в творческой деятельности. Лимитирование, притеснение, самодепривация в самопроявлениях манипуляций с листом бумаги может в дальнейшем быть темой психологической роботы и самоанализа клиента.

Процесс диагностики дает возможность детализировать и кристаллизировать психологические проявления актуальных состояний, что дает возможность психологу все выборы клиента в арт-материалах рассматривать неоднозначно и приводить вариативную интерпретацию, условно определяя тенденции гандикапных клиентов. Важно учитывать и независимые факторы, влияющие на выбор клиента: его личная история взаимодействия с изобразительным искусством, опыт, привычки и даже желания.

Причинная обусловленность может быть кардинально разной и зависеть от множества фактов жизненного опыта человека, его установок и привычек, культурных и ментальных предпочтений, социального уровня, вероисповедания и понимания искусства в целом.

При первичных консультациях гандикапных клиентов часто можно столкнуться с отказом от создания арт-продукта. Клиент мотивирует это тем, что не умеет рисовать и не хочет этого делать. Это вполне закономерное явление в арт-терапевтическом процессе на современном этапе развития метода, поскольку популяризация форм и средств арт-терапии находится в становлении, и социальные границы ее использования еще достаточно узкие. Основой успешного взаимодействия выступает уважение и безусловное принятие выбора клиента. Хотя это можно расценивать как сигнал страха относительно того, как воспримут и оценят роботу. Отказ клиента от работы — это временное явление, связанное с базовым доверием к миру. И тут необходимо дать понять клиенту, что арт-терапия — это не рисование, а форма самовыражения через цвет, линии, пятна на бумаге, метод передачи чувства и средство понимания и принятия «Я». Анализ психологической роботы с гандикапными клиентами в рамках арт-терапевтического процесса создает возможность систематизировать наблюдения за клиентами при выборе материалов для изобразительного творчества и проекции сознательных и несознательных проявлений личности.

В табл. 1 представлены тенденции и характеристики клиента в соответствии с выбором материалов для изобразительной деятельности в психокоррекционном процессе.

Полученная информация дает возможность понять и систематизировать психоэмоциональные характеристики гандикапного клиента в процессе психокоррекционной работы, сформировать и усовершенствовать использование арт-материалов в процессе психологической помощи.

Таблица 1 — **Тенденции и характеристики клиента в соответствии с выбором материалов для изобразительной деятельности**

№	Выбор клиентом материала	Описание причинной обусловленности выбора такого материала	Основные характеристики и психологические интерпретации выбора материала	Рекомендации для расширения творческого пространства изобразительной деятельности
1	Клиент, выбор которого останавливается на простом карандаше или черной ручке	Когда клиент для рисования выбирает из множества материалов для изобразительной деятельности только простой карандаш, это указывает на стериотипизацию в восприятии творчества. Выбор простого карандаша – это всегда возможность стереть или исправить, чтобы кто-то не увидел, как получилось. Простой карандаш дает шанс все исправить или сделать все по-новому	Психологически это часто символизирует про творческую ограниченность, неуверенность в своих силах. Такая психоэмоциональная чувствительность иногда может свидетельствовать о депрессивном состоянии. Возможен недостаточный интерес к творчеству и жизни. Часто простой карандаш – это удобное средство для привыкания к процессу творчества и выступает важный оружием для адаптации к процессу арт-терапии	Продолжая роботу с таким клиентом, важно помнить, что для него такой выбор инструмента сейчас самый комфортный и удобный. Постепенно можно предложить поработать углем, цветными карандашами или, еще лучше, восковыми мелками, которые не требуют от клиента «правильного» использования
2	Клиент, который выбирает фломастеры	Клиент часто для работы выбирает фломастеры, мотивируя это тем, что только фломастерами у него получается рисовать. Это определенная форма самоконтроля и самозащиты.	Облегченная форма контроля, отсутствие усилия и давления. Легкость в восприятии реальности. Потребность в психоэмоциональной свободе	Рекомендовано постепенно предлагать клиенту восковые мелки или масленую пастель с целью расширения психоэмоционального восприятия художественного материала
3	Клиент выбирает парафиновые или восковые мелки	Мотивирует выбор интересом и тем, что хочет попробовать. Часто выбор мелков выступает формой регресса на ранние стадии онтогенеза развития личности	Готовность к экспериментам, принятие нового опыта. Регрессивная потребность в творческом самовыражении переживаний	Прямое взаимодействие с материалом дает возможность качественно использовать арт-материал
4	Клиент выбирает краску	Часто выбор краски возможен у клиентов зрелых, имеющих опыт работы с данным материалом за пределами кабинета психолога. Проявляет желание поэкспериментировать и готовнось принятия нового	Творческая свобода, способность к самовыражению, открытость, творческая активность	Предложить поработать с пластилином, создать арт-работы из ниток или разноцветных кусочков ткани или бумаги. Использование таких техник стимулирует креативность, дает возможность клиенту разнообразить способы самовыражения внутренних структур «Я»

Материал выступает для клиента объектом переноса, и через возможность принять новые ощущения происходит принятие самого процесса терапевтической помощи. Впоследствии, когда процесс психологической помощи прогрессирует и развивается, выбор изобразительных материалов теряет свою актуальность и значимость. Итак, проследим закономерности, связанные с этапами психокоррекционой работы. На первом этапе клиент часто ограничивает себя в материалах, стараясь отдать приоритет уже знакомым или удобным для использования материалам. Можно заметить, что второй этап коррекции характеризуется изменениями в поведении клиента и желанием познавать новое; использовать экспериментальные материалы, такие как глина, уголь, разноцветная пыль, краски; упрощать работы, делать их более символичными. На заключительном этапе психокоррекции выбор материала часто проходит спонтанно и ориентирован на результат и творческое самовыражение.

Выводы. Полученные данные не исчерпывают анализ данной темы, а выступают начальной точкой для понимания системы взаимодействия клиента и материалов для самовыражения.

Подводя итоги проведенной работы, необходимо отметить, что условия организации и предварительный анализ выборов гандикапных клиентов и создание психотерапевтических условий в преодолении «социальной инвалидности» обеспечивают психолога первичной диагностичной информацией для оптимального ритма интервенции.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Моргунова Т.* Что такое арт-терапия [Электронный ресурс] / Т. Моргунова. — Режим доступа : http://www.nvppl.ru/show_articles_191.htm

2. *Ставицький О.О.* Психологія гандикапізму / О.О. Ставицький. — Рівне : Принт Хаус, 2011. — 356 с.

3. *Яценко Т.С.* Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: навчальний посібник / Т.С. Яценко. — К. : Вища школа, 2004. — 679 с.

ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОТРЕНІНГОВИХ МЕТОДІВ У ПРАКТИЦІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ БЕЗРОБІТНІЙ МОЛОДІ

Олег Рудюк, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології та психодіагностики
Рівненського державного гуманітарного університету
УДК 159.9-057.19

Обґрунтувано можливість застосування психотренінгових методів у практиці психологічної допомоги безробітним як ефективного інструменту подолання неконструктивних способів переживання професійних криз.

Ключові слова: груповий тренінг, психологічна технологія, психологічна корекція, переживання, професійна криза, безробіття.

Обоснована возможность использования психотренинговых методов в практике психологической помощи безработным как эффективного инструмента преодоления неконструктивных способов переживания профессиональных кризисов.

Ключевые слова: групповой тренинг, психологическая технология, психологическая коррекция, переживание, профессиональный кризис, безработица.

The article gives reasons to application of psychological training methods in psychological counseling to the unemployed that proves to be an efficient instrument for dealing with unconstructive apprehensions of both professional crises.

Key words: group training, psychological technology, psychological correction, apprehensions, professional crisis, unemployment.

Необхідність суміщення різних видів і форм зайнятості, вимушена трудова й професійна міграція, безробіття та інші феномени соціально-трудових трансформацій у своїй сукупності генерують для багатьох українців кризову психологічну реальність. Мова йде саме про психологічну реальність, оскільки ці кризові феномени розглядаються з позиції особистості, яка сприймає і осмислює їх, прагне протистояти труднощам і вибудовувати нові стосунки зі світом або упокорюється, або навіть руйнується при зіткненні з ними. Супроводжуючись при цьому втратою почуття визначеності і прозорості щодо власного майбутнього, депривацією базових потреб, професійною й соціальною маргіналізацією, вони стали сьогодні для багатьох джерелом гострого переживання особистісно-професійної кризи.

З огляду на це, наукова рефлексія кризових процесів, які відбуваються у площині відношень зайнятості, вимагає ґрунтовного психологічного осмислення та концептуальної розробки шерегу найбільш актуальних проблемних аспектів, пов'язаних передусім з кваліфікованим супроводом та ефективною психологічною допомогою особистості в процесі її адаптації до нових умов соціально-трудової динаміки. Такий супровід та адаптація особистості можуть бути успішно реалізовані за умов ефективної асиміляції психологічною практикою інноваційного технологічного й методичного базису сучасної психологічної науки. Власне обґрунтування необхідності і доцільності впровадження у практику психологічної допомоги безробітним деяких психотехнологічних засобів та методів і визначили **мету дослідження**.

Очевидно, що особистість, яка перебуває в ситуації кризи, потребує своєчасної і кваліфікованої психологічної підтримки. Така психологічна підтримка повинна бути професійною і здійснюватися на основі науково обґрунтованого підходу з використанням ефективних психотехнічних засобів.

Однією із важливих умов успішного подолання професійно зумовлених криз, на нашу думку, виступає активність особистості у напрямі оволодіння засобами активізації конструктивних способів

© О. Рудюк, 2013

вирішення життєвих проблем, навичками підвищення соціально-професійної аутокомпетентності і прийомами самоактуалізації особистісно-професійного потенціалу в процесі переживання професійних криз. Проте така суб'єктна професійно спрямована активність особистості може бути реалізована в процесі застосування спеціальних психологічно обґрунтованих технологій.

Узагальнюючи основні характеристики і особливості методів психологічного впливу в контексті психологічної корекції неконструктивних способів переживання професійних криз у безробітних, зазначимо, що найбільш адекватним інструментом ми вважаємо психотренінгові методи як такі, що відповідають змісту процесів самоактуалізації особистісно-професійного потенціалу безробітних в напрямі віднаходження нової ціннісно-професійної і суб'єктно-смислової основи для конструювання оптимального життєвого й професійного сценарію в ситуації професійного виключення.

Спираючись на праці Ю. Ємельянова, Л. Карамушки, С. Макшанова, Г. Марасанова, Л. Петровської, Т. Яценко та ін., а також узагальнюючи досвід використання групових форм активного психологічного впливу у вітчизняній практиці психологічної допомоги, ми вважаємо, що найбільш дієвою організаційною формою психологічної корекції неконструктивних способів переживання професійних криз у безробітних є груповий тренінг.

На підставі аналізу сучасного стану проблеми психологічного впливу провідним у контексті побудови системи розвитку конструктивних способів переживання професійних криз у безробітних ми обрали підхід, що ґрунтується на використанні групових психотренінгових методів.

Базуючись на роботах таких учених, як: І. Вачков, О. Донченко, Ю. Ємельянов, В. Захаров, Е. Зеєр, Г. Ісуріна, Л. Карамушка, С. Макшанов, Г. Марасанов, А. Маркова, К. Мілютіна, Л. Мітіна, А. Осіпова, Л. Петровська, Н. Пов'якель, Т. Яценко та ін., ми розробили соціально-психологічну програму, яка спрямована на розвиток конструктивних способів переживання професійних криз у молодих безробітних у процесі їх професійної перепідготовки.

В основі програми лежать три основні змістові модулі: інформаційно-пізнавальний, діагностичний та корекційно-розвивальний.

Інформаційно-пізнавальний модуль спрямований на постановку проблеми, формулювання цілей групового тренінгу, активізацію мотиваційно-смислової сфери та пізнавального інтересу учасників. Він складається з міні-лекцій, бесід, групових дискусій, вправ на аналіз власного досвіду в ситуації професійного виключення. Завдяки цьому модулю учасники отримають інформацію про зміст, структуру і фактори виникнення професійно зумовлених кризових явищ і ситуацій.

Діагностичний модуль спрямований на вивчення особливостей і характеру власного переживання професійних криз у ситуації безробіття, а також інших учасників тренінгу. Також модуль дозволяє визначити соціальні і психологічні чинники, які детермінують професійні кризи. Завдяки цьому учасники тренінгу оволодіють інформацією про особливості виникнення, перебігу і переживання особистої критичної ситуації, пов'язаної з професійним виключенням.

Корекційно-розвивальний модуль спрямований на оволодіння учасниками тренінгу психологічними засобами активізації конструктивних способів переживання професійно зумовлених кризових явищ і ситуацій, а також навичками підвищення соціально-професійної аутокомпетентності і прийомами самоактуалізації особистісно-професійного потенціалу в процесі переживання професійних криз.

Реалізація мети та завдань психотренінгу в процесі занять передбачає використання елементів (прийомів, технік) різних форм психологічного впливу (І. Вачков [2], Ю. Ємельянов [4], Л. Петровська [6], О. Юрченко [9], Т. Яценко [12]): психорегуляції (методи емоційного напруження, соціально-психологічної трансформації, емоційного насичення, катарсису, діяльнісного переключення), психокорекції (методи соціально-психологічного тренінгу: сенситивності, дискусійний, психодраматичний; методи соціально-психологічного навчання з використанням сугестивних і психодинамічних можливостей гри), групової дискусії та ситуаційно-рольової гри.

Слід зазначити, що змістовою і методичною основою психотренінгової програми стали методи і психотехнічні прийоми, які активно використовуються вітчизняними психопрактиками при проведенні тренінгів *особистісного й професійного зростання* (Н. Пов'якель, О. Сидоренко); *професійного самопізнання та самореалізації* (Н. Литовченко); *самосвідомості* (Н. Ганджиєва, Н. Нікітіна, Н. Кислинська); *акмеологічного і психологічного розвитку* (І. Вачков, В. Захаров, О. Юрченко); *особистісної самореалізації* (Л. Коростильова); *свободи і відкритості* (Н. Сарджвеладзе).

Базовими тренінговими методиками програми виступили спеціально дібрані комплекси прийомів і технік, що застосовуються у вітчизняній психологічній практиці у контексті психологічної підтримки і допомоги безробітним. Таким чином, відповідно до цілей і завдань нашої програми було адаптовано вправи і використані психотехнічні прийоми таких тренінгових програм:

«Психокорекційного тренінгу для безробітних» (К. Мілютіна) [5]; «Тренінгу психологічної підтримки безробітних» (Г. Бойко) [1]; «Тренінгу рефлексивності» в контексті подолання професійно зумовлених криз (Е. Симанюк) [8]; «Тренінгу корекції стратегій подолання криз професійного становлення особистості» (А. Печеркіна) [8]; «Тренінгу подолання кризи професійного вибору» (О. Теліцина) [8]; «Навчального тренінгового курсу управління часом» (О. Винославська) [3]; «Тренінгу профілактики і корекції навченої безпорадності», «Тренінгу формування професійної ідентичності» (Е. Симанюк) [7]; «Тренінгу розвитку життєвих цілей» (М. Алієва, Т. Грішанович, Л. Лобанова, Н. Травнікова, Є. Трошихіна) [10]; психотехніки роботи з образами професійного минулого, теперішнього і майбутнього (Ф. Ісмагілова) [8].

Психотренінгова програма включає комплекс занять, об'єднаних у три змістові блоки: адаптаційний, рефлексивний та інтегративно-продуктивний.

Перший блок занять, *адаптаційний*, передбачає групову роботу з дослідження причин і факторів виникнення проблемних ситуацій у професійному житті людини та оволодіння елементарними прийомами виходу з проблемного простору. Засобами такого дослідження виступають: елементи групової дискусії; творчі, ситуаційно-рольові та імітаційні ігри; вербальні і невербальні техніки особистісного і професійного зростання, самопізнання та самореалізації. Важливими умовами і результатом психологічного впливу в межах цього блоку є:

— створення атмосфери психологічного комфорту, виникнення групової згуртованості, що сприятиме актуалізації процесів самопізнання і саморефлексії;

— усвідомлення особливостей індивідуальної ситуації професійного виключення, а також індивідуального способу реагування у проблемних ситуаціях професійного життя;

— актуалізація суб'єктної життєвої позиції і особистісних ресурсів для конструювання нового сценарію професійного розвитку;

— ознайомлення з ефективними психотехнічними прийомами і оволодіння навичками відпрацювання актуальних особистісних проблем у ситуації професійного виключення;

— відкриття в собі резервів позитивних змін і джерела розвитку конструктивних стратегій переживання професійно зумовлених криз.

Результати суб'єктивного аналізу індивідуальної ситуації професійного виключення у житті молодих безробітних дозволять констатувати кризовий характер її перебігу. Як показує практика, у результаті застосування методів поступового наближення більшість учасників психотренінгового процесу відмічає визначальну роль переживання професійно зумовлених критичних ситуацій і явищ як моменту, який у разі наявності або створення умов їх конструктивного вирішення може стати початком процесу їх професійного самовизначення і особистісної зрілості. Це у свою чергу спонукатиме безробітних до подальшого самоусвідомлення і рефлексії.

Другий блок занять, *рефлексивний*, спрямований на активізацію сфери самосвідомості, системи суб'єктивно-смислових відношень особистості безробітного. Засобами реалізації тут виступають: рефлексивні психотехніки, вербальні і невербальні техніки самопізнання та самореалізації, техніки позитивного мислення, творчі, ситуаційно-рольові та імітаційні ігри. Технології цього блоку спрямовані на:

— переосмислення уявлень про себе і про інших на підставі зворотного зв'язку від інших і саморефлексії;

— розширення репертуару прийомів рефлексивного самоусвідомлення і активізація процесів професійної і особистісної самоідентифікації;

— оволодіння навичками і прийомами конструктивного переживання ситуації професійної депривації;

— моделювання нової ситуації професійного самовизначення і програвання нового сценарію професійного розвитку.

Фактично в умовах запропонованого психотехнологічного алгоритму безробітний за допомогою механізмів рефлексивного пошуку розширюватиме зони актуалізації особистісної аутокомпетентності, внаслідок чого підсилюватиметься інтегрованість його особистісних структур, підвищуватиметься ступінь позитивності і конгруентності. Важливою умовою позитивних змін на цьому етапі стане рух у напрямі самоусвідомлення власних ідентифікацій і поступова дезактуалізація психологічних механізмів захисту. Безробітний поступово змінюватиме рефлексивну позицію з об'єкта психологічного впливу на позицію саморефлексуючого суб'єкта.

В межах третього блоку занять, *інтегративно-продуктивного*, у молодих безробітних формуватиметься відчуття інтегрованої суб'єктності. Новоутворенням цього етапу стане відчуття смислової інтегрованості і безконфліктності, а також оптимістичного оцінювання власної особистісної

і професійної перспективи. Засобами реалізації цього блоку є техніки управління часом і розвитку часової перспективи і цілепокладання, цілеспрямованості і особистісно-професійної самовизначеності, техніки роботи з образами професійного минулого, теперішнього і майбутнього, творчі, ситуаційно-рольові та імітаційні ігри. Застосування методик третього блоку передбачає:

— узагальнення отриманого досвіду пізнання себе та інших учасників на основі нової цільової визначеності особистісної і професійної перспективи;

— інтеграція особистісної структури на основі смислової визначеності образів професійного минулого, теперішнього і майбутнього;

— закріплення і програвання нових конструктивних патернів вирішення критичних життєвих ситуацій;

— формування і реалізація конструктивної стратегії переживання життєвих і професійно зумовлених кризових явищ.

Саме на цьому етапі завдяки особливій внутрішній діяльності смислопородження (Ф. Василюк) відбуватиметься актуалізація і фіксація нових патернів смислової визначеності і перспективи безробітного. На основі нової ціннісно-професійної і суб'єктно-смислової визначеності буде забезпечено актуалізацію процесів професійного самовизначення і конструювання нового оптимального життєвого й професійного сценарію його розвитку.

Впровадження тренінгової програми здійснюватиметься на основі реалізації схеми послідовних кроків у рамках кожного тренінгового заняття: активізація фізичної і психоемоційної сфери учасників; мотивування до активної тренінгової роботи; підготовка до сприйняття, отримання та засвоєння нової інформації; практичне опанування та програвання технік, прийомів і підходів; ретельне відпрацювання нових способів реагування і вирішення складних життєвих і професійних ситуацій; моделювання і апробація засвоєних способів конструктивного переживання професійних криз; їхнє самостійне закріплення і відпрацювання в реальному житті з обов'язковим звітом та обговоренням на початку кожної зустрічі. Кожне заняття ми розглядаємо як окремо завершену, послідовну ланку цілісної системи спрямованого психологічного впливу.

В основу структурної організації тренінгового заняття було покладено і використано схему, запропоновану В. Ямницьким при апробації технології розвитку життєтворчої активності особистості [11]. В структурі кожного тренінгового заняття ми виділили такі етапи: рефлексивний, підготовчо-розігрівальний, інформаційно-комунікаційний, практично-відтворювальний та узагальнюючий.

Зміст рефлексивного етапу тренінгового заняття передбачає звіт кожного учасника про виконання домашнього завдання, відстеження позитивних змін у їхньому житті на підставі застосування попередньо засвоєних технологій, обговорення їх особливостей.

Підготовчо-розігрівальний етап тренінгового заняття забезпечить активізацію фізичної і психоемоційної сфери учасників за допомогою спеціальних психогімнастичних вправ, підготовку до сприйняття нової інформації.

В рамках інформаційно-комунікаційного етапу тренінгового заняття здійснюватиметься повідомлення нової інформації і обговорення її зв'язку зі структурою вже відомої, демонстрація й пояснення практичних методів реалізації набутої інформації.

Зміст практично-відтворювального етапу тренінгового заняття передбачає опанування практичними методами, їх засвоєння і апробація в уявних ситуаціях життя, створення ефективних моделей і стратегій вирішення критичних життєвих ситуацій.

Останній, узагальнюючий, етап тренінгового заняття забезпечить узагальнення теоретичного і практичного матеріалу заняття, ознайомлення учасників з новим домашнім завданням у контексті практичної реалізації засвоєних умінь.

Повний курс психотренінгової програми розрахований на 40 годин (10 занять тривалістю 4 години кожне) в режимі одного заняття на тиждень. Періодичність і тривалість тренінгових занять зумовлена особливостями змісту програми та організацією і тривалістю процесу професійної перепідготовки і навчання безробітних у центрі зайнятості. Як свідчить практика, такий формат організації занять є оптимальним у досягненні мети психотренінгу.

Висновки. На підставі аналізу особливостей та форм психологічного впливу на особистість було визначено групові тренінгові методи як ефективні засоби психологічної допомоги безробітним у ситуації професійного виключення. Обґрунтовано доцільність розробки і впровадження в процес професійної перепідготовки безробітної молоді спеціальної тренінгової програми, яка забезпечить ефективну психологічну корекцію неконструктивних способів переживання професійних криз. Зміст такої психотренінгової програми повинен забезпечити розвиток процесів самоактуалізації

особистісно-професійного потенціалу безробітної молоді в напрямі віднаходження нової ціннісно-професійної і суб'єктно-смислової основи для конструювання оптимального життєвого і професійного сценарію в ситуації професійного виключення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Бойко Г.В.* Трансформація уявлення про себе і втрата роботи / Г.В. Бойко. — Запоріжжя, 2005. — 220 с.

2. *Вачков И.В.* Основы технологии группового тренинга: психотехники / И.В. Вачков. — М.: Издательство МПСИ, 2000. — 224 с.

3. *Винославська О.В.* Самоменеджмент у структурі психологічної культури викладача технічного університету / О.В. Винославська // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць. — К.: ІВЦ «Політехніка», 2002. — № 2. — С. 83–94.

4. *Емельянов Ю.Н.* Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. — Л.: ЛГУ, 1985. — 166 с.

5. *Мілютіна К.Л.* Форми психокорекційного впливу / К.Л. Мілютіна. — К.: Главник, 2007. — 142 с.

6. *Петровская Л.А.* Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. — М.: МГУ, 1982. — 168 с.

7. *Сыманюк Э.Э.* Психологические барьеры профессионального развития личности / Э.Э. Сыманюк. — М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005. — 252 с.

8. *Сыманюк Э.Э.* Психология профессионально обусловленных кризисов / Э.Э. Сыманюк. — М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004. — 320 с.

9. *Юрченко О.А.* Исследование эффективности СПТ драматической импровизации: дис. ... канд. психол. наук / О.А. Юрченко. — Самара, 1999. — 194 с.

10. Я сам строю свою жизнь / М.А. Алиева, Т.В. Гришанович, Л.В. Лобанова и др.; под ред. Е.Г. Трошихиной. — СПб: Речь, 2001. — 216 с.

11. *Ямницький В.М.* Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: монографія / В.М. Ямницький. — Одеса : ПНЦ АПН України, 2006. — 362 с.

12. *Яценко Т.С.* Психологічні основи групової психокорекції / Т.С. Яценко. — К.: Либідь, 1996. — 264 с.

СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ СЛУЖБОВЦІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ: ТЕОРІЯ ПИТАННЯ

Ольга Скляренко, старший викладач Горлівського інституту іноземних мов Донбаського Державного педагогічного університету
УДК 159.9

Надано теоретичний аналіз наукових досліджень з проблеми вивчення різних особистісних якостей службовців органів внутрішніх справ. Проаналізовано основні підходи щодо вивчення особистості правоохоронців. Визначено психологічні особливості, закономірності і прояви особистості офіцерів ОВС.

Ключові слова: особистість, стресостійкість, кризова ситуація, професійна деформація, готовність до професійної діяльності.

Предоставляется теоретический анализ научных исследований по проблеме изучения различных личностных качеств служащих органов внутренних дел. Проанализированы основные подходы к изучению личности правоохранителей. Определены психологические особенности личности офицеров ОВС.

Ключевые слова: личность, стрессоустойчивость, кризисные ситуации, профессиональная мотивация, готовность к профессиональной деятельности.

The theoretical analysis of scientific researches is given on issue of study of different personality qualities of servings organs of internal affairs. Forming conceptions and basic going are analysed near the study of personality. The psychological features of personality of officers of organs of internal forces are certain.

Key words: personality, стрессоустойчивость, crisis situations, professional motivation, readiness to professional activity.

Характерними рисами розвитку українського сучасного суспільства є різноманітні соціальні, економічні, політичні перебудови, які викликають у громадян відчуття загальної нестабільності, руйнування культурних, економічних, наукових, інтелектуальних, моральних та інших зв'язків, виникнення диспропорцій у соціальній динаміці, фізичному та психічному здоров'ї нації. Усі ці процеси відбиваються на професійний діяльності насамперед співробітників системи міністерства внутрішніх справ (МВС), тому що охорона громадського порядку та забезпечення безпеки українського суспільства є головним завданням, яке покладено саме на органи внутрішніх справ (ОВС). У своїй життєдіяльності правоохоронцям доводиться постійно стикатися із кризовими, стресовими ситуаціями, які несприятливо впливають на їхній психічній стан, ставлення до роботи, до себе і до інших людей. Вирішення цієї проблеми повинно відбуватися у декількох напрямах. І передусім під час підготовки працівників органів внутрішніх справ бути відданими своєї справі правоохорони. Саме тому на сучасному етапі, в епоху соціальних змін і криз, пріоритетним є формування таких особистісних якостей правоохоронців, як психічне здоров'я, моральний стрижень, емоційна стабільність, вольові якості, вибір правильної життєвої стратегії, розкриття своїх можливостей, збереження цілісності і гармонії свого внутрішнього світу і його вдосконалення.

Проблемами вивчення особистості та різних концепцій її формування, окремих аспектів особистісного розвитку займалися такі зарубіжні та вітчизняні дослідники, як К. О. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, А. Асмолов, Л. Виготський, Є. Головаха, І. Кон, Д. Леонтьєв, К. Ломов, А. Маслоу, З. Фрейд, Е. Еріксон та інші. Серед сучасних українських учених слід зазначити Г. Балла, М. Боришевського, Л. Бурлачука, В. Роменеця, М. Савчина та інших.

Слід зауважити, що питання особистісного розвитку постійно розробляється в науковій психологічній літературі. Досліджені окремі аспекти особистісних проявів: формування компетентності особистості у соціальному та психологічному вимірі (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, О. Бодальов,

© О. Скляренко, 2013

Л. Орбан-Лембрик, Ю. Швалб, Т. Яценко та ін.). У руслі розробки проблеми вивчення психологічних особливостей особистості співробітника ОВД, що формуються під впливом умов професійної діяльності, розроблялися такі напрями наукових досліджень, як: морально-психологічні аспекти професійної діяльності та деформації особистості співробітників ОВД (І. Андреєв, С. Безсонов, А. Буданов, І. Віденєєв, Н. Гранат, В. Медведєв, Е. Кин, О. Мартиненко, С. Піняєва та ін..); адаптивність, стресостійкість, саморегуляція особистості та особливості проявів емоційно-вольової сфери особистості в екстремальних умовах (О. Бандурка, В. Бодров, М. Калашникова, В. Корольчук, Н. Мілорадова, С. Миронець, А. Москаленко, Д. Кобзін, О. Тимченко та ін.); професійна мотивація, готовність та підготовка до діяльності правоохоронної діяльності (В. Вахніна, А. Дубнякова, Н. Іванова, С. Лях, А. Маркова, Я. Когут, О. Кокун, І. Платонов та ін.); особистісні характеристики керівників, специфічність та компоненти управлінського спілкування керівників підрозділів МВС (Б. Авреньєв, В. Барко, В. Бочелюк, Ю. Ільїна та ін.) та інші проблеми [1; 2; 4; 7; 11; 12].

Наше дослідження присвячене вивченню та аналізу сучасних психологічних досліджень особистісних характеристик офіцерів органів внутрішніх справ. *Завданням* цієї статті є теоретичний аналіз існуючих підходів щодо проблеми формування та виявлення особливостей прояву особистісних якостей у сучасних службовців ОВС.

Проблема дослідження особистості в психології не є новою, але завжди була актуальною і активно досліджуваною в усі часи, не втратила вона своєї актуальності і на сучасному етапі, широке коло вчених приділяють розробці цього питання велику увагу і дотепер, розроблено багато концептуальних методологічних та прикладних напрямів досліджень в цій галузі, ми зупинимося на деяких із них.

Одним із провідних чинників становлення особистості спеціаліста вважається професійна діяльність. Особистісні якості, сформовані в період виховання та навчання у певній мірі можуть вплинути на професійне становлення спеціаліста. З іншого боку, характер і особливості професійної діяльності можуть обумовити зміну якостей особистості. Вказано, що тривалий вплив трудової діяльності на особистість може супроводжуватися розвитком процесу професійної деформації. Одним з основних чинників, що детермінують формування та розвиток професійної деформації працівників міліції, є порушення ними юридичних вимог, інструкцій та правової регламентації їхньої службової діяльності, ефективність якої страждає за наявності досліджуваного феномену. Але домінуючу роль має специфіка службової діяльності, оскільки саме її чинники ставлять відповідні вимоги щодо особистісних особливостей спеціаліста. Так, установлено, що оперативні працівники карного розшуку і державної автомобільної інспекції дуже суттєво відрізнялися за показниками ціннісної, потребово-мотиваційної і емоційної сфер у порівнянні з працівниками перших відділів і відділів по роботі з персоналом.

Ціннісні орієнтації, притаманні працівникам перших відділів і відділів по роботі з персоналом, значною мірою можна охарактеризувати як морально-духовні, а працівникам державної автомобільної інспекції і оперативним працівникам карного розшуку більш властиві матеріальні цінності. Прояви професійної деформації у працівників різних підрозділів міліції характеризувалися відмінностями в їхній потребово-мотиваційній сфері. Так, у працівників перших відділів і відділів по роботі з персоналом домінують потреби вдосконалюватися у своїй професійній діяльності, тоді як у других домінує страх за своє життя і здоров'я і матеріально значущі компоненти їхньої праці, вони також у більшій мірі відчувають виражені труднощі в адаптації до оточуючих обставин у зв'язку з дією на них психологічного стресу. Для працівників перших відділів і відділів по роботі з персоналом більш характерним є емоційний дискомфорт і фрустрація потреб у соціальному визнанні, любові і самореалізації. При цьому у всіх учасників дослідження виявлено підвищений рівень тривожності і депресивності. Негативно відбиваються на службовій діяльності і впливають на стереотип професійної поведінки дисфункційні наслідки емоційного вигоряння [1].

В науковій літературі широко представлені дослідження емоційно-вольового компоненту особистості службовців ОВС [2; 4–8]. У дослідженні М. Калашнікової було виявлено сформованість функціональної структури цілісного процесу саморегуляції діяльності, а також рівень стрестійкості співробітників оперативного складу МВС. Вказано, що сформованість функціональної структури цілісного процесу саморегуляції діяльності, а також рівень стресостійкості співробітників оперативного складу МВС залежить від стажу професійної діяльності. Здатність співробітників із стажем до психологічної регуляції цілісної професійної дії, яка складається в результаті стажу професійної діяльності, забезпечує високу їхню стресостійкість. Характеристиками, що відповідають високим показникам саморегуляції діяльності і, як результат, високому рівню стресостійкості в оперативників із стажем, є такі: високий рівень розвитку стійких особистісних якостей; невисокі показники

ситуативної емоційної нестійкості і ситуативної тривожності; усвідомлення великої кількості власних емоційних переживань, що свідчить про емоційну розвиненість при низьких показниках інтенсивності і тривалості емоційних переживань модальностей страху й печалі; добре розвинені властивості саморегуляції; високий рівень успішності діяльності; велика інтегрованість структури взаємозв'язків. Характеристиками, що відповідають низьким показникам саморегуляції і, як результат, низькому рівню стресостійкості початкуючих оперативних співробітників, виділені такі: низькі показники розвитку стійких особистісних якостей; вираженість таких ситуативних якостей, як емоційна нестійкість і тривожність; менше усвідомлення різних відтінків своїх емоційних переживань, висока інтенсивність і тривалість емоційних переживань модальностей печалі й страху; погано розвинені властивості саморегуляції; низький показник успішності, ізольованість, автономність багатьох показників [5].

Дослідження Н Мілорадової та Г. Попової показало, що використання певних способів саморегуляції є вираженням особистісних характеристик працівників ОВС та залежить від інтернальності або екстернальності особистості. Висока інтернальність пов'язана з позитивною самооцінкою, більшим збігом образів реального та ідеального «Я». Інтернали мають більшу активність та частіше турбуються про своє здоров'я. Крім того, екстернальність більш корелює з тривожністю, а деякі автори стверджують про зв'язок екстернальності з психічними захворюваннями. Порівнюючи результи, отримані у процесі вивчення способів саморегуляції психічних станів, між групами, що мають високий (інтернали) та низький (екстернали) рівень суб'єктивного контролю, ми отримали дані, які свідчать про те, що для інтерналів більш характерні такі способи: фізичні навантаження, ризикована поведінка, самоконтроль, вольові зусилля, аналіз ситуації, розмірковування. Тоді як мовну розрядку частіше обирають екстернали, також для них характерно справлятися з негативними психічними станами за допомогою сну, пасивного відпочинку, відключення, свідомого відходу від ситуації [8].

В деяких роботах наголошується на тому, що пріоритетним показником оцінки професійного потенціалу кандидатів на службу в ОВД є мотивація. Відмічено, що мотивація співробітників ОВД, як основна детермінанта професійної правоохоронної діяльності, являє собою мотиваційну систему, що включає вимоги нормативних актів, керівництва і конкретної ситуації, ціннісні орієнтації, заклопотаність службовими і особистими проблемами, імпульс до дії та реальні дії. Вказано, що високо мотивовані співробітники мають значимо кращі показники з адаптивних здібностей, комунікативного потенціалу, підозрілості, відчуття провини, домінантності, експресивності, радикалізму, самоконтролю, мотиву вибору престижної роботи, потреби в гідних санітарно-гігієнічних умовах. Серед мотиваційних факторів найбільш високі оцінки отримали ті, що сприяють процесу самоактуалізації особистості, викликають почуття осмисленості буття та сприяють особистісному зростанню [3].

Н. Іванова визначила психологічні детермінанти та компоненті підготовки фахівця екстремальних професій. До них віднесено: 1) психологічні особливості та особистісні якості фахівця; 2) динаміку особливостей пізнавальних та емоційно-вольових процесів, індивідуально-психологічних особливостей, рівня розвитку професійно важливих якостей; 3) психологічну готовність до діяльності в екстремальних ситуаціях, що передбачає наявність системи знань, необхідних професійно важливих якостей, психофізіологічних та психологічних характеристик, високого рівня емоційно-вольової стійкості та мотивації до діяльності, здатності до саморегуляції; 4) Розвиток психологічного рівня професійної придатності (суму фізіологічних, психологічних, характеристик, якостей і професійних можливостей особистості, її психологічної готовності) [4].

О. Кокун, описуючи психологічну готовність фахівця до екстремальних видів діяльності, визначає її як інтегративне особистісне утворення, яке складається із короткочасної та тривалої готовності і забезпечує його психологічну придатність до діяльності в екстремальних умовах. У тривалій психологічній готовності виділено дві основні складові: особистісну й функціональну готовність.

Особистісна готовність передбачає наявність 4-х компонентів:

моральну готовність (усвідомлення обов'язку, відповідальності, небезпеки для власного життя, соціального та особистісного сенсу професійної діяльності, активну життєву позицію, самокритичність, потребу у професійному самовдосконаленні); *вольову готовність* (впевненість у собі, зібраність, організованість, сміливість, рішучість, самоконтроль, витримку, готовність до ризику); *комунікативну готовність* (наявність загальних та професійних комунікативних якостей: комунікабельності, переконливості, володіння професійною мовою, вміння віддавати чіткі команди, поваги до колег, готовності до взаємодопомоги та ін.); *загально-психологічну готовність* (оптимальний рівень особистісної тривожності, високі здібності саморегуляції психічного стану; розвинуті

інтелектуальні якості, розвинені здібності до планування, моделювання, програмування, оцінки результатів діяльності).

Функціональна готовність включає шість компонентів: *мотиваційну готовність* (відданість професії, переконання в її необхідності, потреба у самовдосконаленні, в успішному вирішенні професійних завдань, бажання досягти успіху та ін.); *когнітивну готовність* (знання професійних обов'язків, функцій, оцінка їх суспільної значущості, знання способів, методів, засобів вирішення професійних завдань, усвідомлення своїх можливостей, здібностей, знання особливостей та ймовірних змін у службовій діяльності та ін.); *креативну готовність* (здатність генерувати ідеї, гнучкість розуму та ін.); *орієнтаційну готовність* (знання й уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); *операційну готовність* (наявність умінь і навичок, необхідних для вирішення професійних завдань, володіння способами і прийомами професійної діяльності, здатність до модулювання своєї діяльності та антиципації); *оцінювальну готовність* (адекватна самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідності результатів вирішення професійних завдань визначеним вимогам).

У короткочасній психологічній готовності виділено п'ять компонентів: *мотиваційну готовність* (мотивацію на виконання безпосередніх професійних завдань); *орієнтаційну готовність* (знання і уявлення про особливості та умови поточної діяльності, вирішуваних у ній завдань, вимог, які вона висуває до особистості та ін.); *операційну готовність* (актуальну можливість до реалізації наявних умінь і навичок, необхідних для вирішення професійних завдань); *оцінювальну готовність* (адекватну самооцінку своїх можливостей щодо вирішення поставлених завдань); *емоційну готовність* (оптимальний рівень ситуативної тривожності, позитивну настроєність на вирішення професійних завдань, зібраність, впевненість у своїх силах та ін.) [6].

Висновки і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Таким чином, ми бачимо, що розробка питань у сфері дослідження особливостей розвитку та особливостей прояву особистості працівників ОВС є актуальною, розроблені окремі напрямки в дослідженні цього питання. Але потрібно відзначити, що в сучасних наукових дослідженнях людина розглядається як активний суб'єкт, який створює власне життя, життєтворчість розглядається як вищий прояв сутнісних сил, життєвого та творчого потенціалу особистості. У наших подальших дослідженнях ми плануємо вивчення та аналіз життєвого шляху, особистісного саморозвитку, духовного зростання, а також здатності до життєтворчості у офіцерів органів внутрішніх справ. Нами планується вивчення і аналіз психологічних умов та основних чинників формування життєтворчості у офіцерів органів внутрішніх справ, а також вивчення особливостей здатності до життєтворчості у правоохоронців на різних вікових етапах їх життєвого шляху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Александров Ю.В.* Професійна деформація працівників органів внутрішніх справ і шляхи її корекції : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.06 / Ю.В. Александров; Нац. ун-т внутр. справ. — Х., 2003. — 18 с.

2. *Бандурка О.М.* Екстремальна юридична психологія в діяльності персоналу ОВС України: науково-практич. Посібник / О.М. Бандурка. — Харків: Вид-во Нац. ун-ту внутр. справ, 2005. — 319 с.

3. *Дубнякова А.И.* Мотивация как фактор профессионального развития сотрудников органов внутренних дел: автореф. дис. канд. психол наук: 19.00.06 / А.И. Дубнякова; Санкт-Петербургский университет МВД России. Санкт-Петербург, 2009. — 18 с.

4. *Іванова Н.Г.* Психологічні основи підготовки фахівців екстремальних професій // Проблеми екстремальної та кризової психології: збірник наукових праць. — Вип. 7. — Харків: УЦЗУ, 2010. С. 147–156.

5. *Калашникова М.М.* Развитие стрессоустойчивости сотрудников оперативного состава МВД: автореф. дис. канд. психол наук: 19.00.13 / М.М. Калашникова; Казанский государственный ун-т. — Казань, 2009. — 19 с.

6. *Кокун О.М.* Зміст та структура психологічної готовності фахівця до екстремальних видів діяльності // Проблеми екстремальної та кризової психології: збірник наукових праць. — Вип. 7. — Харків: УЦЗУ, 2010. С. 181–189.

7. *Медведєв В.С.* Проблеми професійної деформації співробітників ОВС (теоретичні та прикладні аспекти): [монографія] / В.С. Медведєв. — К.: Національна академія внутрішніх справ України, 1996. — 192 с.

8. *Мілорадова Н.Е., Попова Г.В.* Особливості саморегуляції психічних станів працівників органів внутрішніх справ // Проблеми екстремальної та кризової психології: збірник наукових праць. — Вип. 7. — Харків: УЦЗУ, 2010. С. 378 — 397.

9. *Москаленко А.П., Кобзін Д.О.* Професійна адаптація працівників ОВС: Методичні рекомендації / за ред. Соболєва В.О . — Харків: ун-т внутр. справ, 2000. — 70 с.

10. *Платонов І.В.* Структура психологічної готовності особистості до правоохоронної діяльності / І.В. Платонов // Психологія. — К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. — Вип. 11. — С. 320–326.

Розділ XIX
ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ

Тетяна Ціпан, кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри теорії і методики виховання
Рівненського державного гуманітарного університету
УДК — 373.5:371.84-053.5

Розглянуть педагогічні основи функціонування дитячо-юнацьких об'єднань.

Ключові слова: дитячо-юнацьке об'єднання; соціальний, психологічний, педагогічний аспекти, функції дитячо-юнацьких об'єднань.

Рассмотренны педагогические основы деятельности детско-юношеских объединений.

Ключевые слова: детско-юношкеское объединение; социальный, психологический, педагогический аспекты; функции детско-юношеских объединений.

The article deals with the pedagogical basis of functioning children-youth associations.

Key words: children-youth associations, social, psychological, pedagogical aspects, functions of children-youth associations.

Однією з найважливіших соціальних потреб людини є її потреба і прагнення ствердити себе в очах оточуючих людей, а також у суспільстві та власній думці, продемонструвати себе в позитивному образі, набути визнання та почуття особистісної значущості. Реалізації цих потреб сприяють дитячо-юнацькі організації та об'єднання, які функціонують відповідно до Законів України «Про молодіжні і дитячі громадські організації», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні».

Аналіз сучасної наукової психолого-педагогічної літератури щодо проблеми громадянського виховання молодого покоління засвідчує про наявність низки праць, у яких розглядаються цілі й завдання, виховні можливості дитячих організацій та об'єднань у становленні молодого покоління (Л. Алієва, Ю. Жданович, Е. Мальцева, Р. Охрімчук, Ж. Петрочко та ін.); роль дитячо-юнацьких організацій та об'єднань у формуванні громадянської позиції їх членів (Н. Карпач, Г. Ніколаєв, Л. Мастикіна, О. Шамич); соціально-педагогічні умови соціалізації підлітків у дитячо-юнацьких об'єднаннях (О. Безпалько, А. Кірпічнік, В. Москаленко).

Низка вітчизняних і зарубіжних учених розглядають дефініцію «дитячо-юнацьке об'єднання» у трьох аспектах: соціальному, психологічному та педагогічному.

1. Соціальний аспект дитячо-юнацького об'єднання закладений у таких визначеннях:

— суб'єктивна соціальна реальність суспільного характеру, в якій відображена найбільш прогресивна суспільно-політична самодіяльність молодого покоління [4, с. 48]; складова частина соціального руху, яка представляє спільні дії дітей і підлітків, об'єднаних з метою накопичення

© Т. Ціпан, 2013

соціального досвіду», одна із форм соціальної активності дітей і підлітків [3, 56]; спосіб освоєння дітьми світу і впливу на нього шляхом колективної діяльності в колі ровесників [1, 48];

З **психологічної точки зору** дитячо-юнацьке об'єднання розглядається як: психологічне середовище становлення і розвитку особистості підлітка [4, с. 34]; колективне соціально-психологічне утворення, яке поширює у суспільстві погляди на взаємовідносини між суспільством і особистістю в плані виконуваних ними суспільних функцій: створює умови для задоволення інтересів і потреб підлітків; регулює дії членів громадських об'єднань у рамках соціальних відносин; забезпечує інтеграцію прагнень, дій і інтересів індивідів, які беруть участь у дитячо-юнацьких громадських об'єднаннях; мала група — соціально-психологічна сутність, для якої характерна організаційна структура, демократична ієрархія «дорослий — дитина» й активні особистості соціальні стосунки, які здійснюються у ролях, зміст яких формує взаємодію всередині групи [8, с. 138].

Педагогічний зміст дефініції «дитячо-юнацьке громадське об'єднання» вчені обґрунтовують у такий спосіб:

— особливий тип громадського об'єднання, для якого характерні: наявність ціннісної мети, заради якої здійснюється спільна діяльність дітей і дорослих; добровільне та фіксоване членство, самоврядування: наявність організаційної структури, норм і правил [5, с. 48];

— особлива педагогічна система, через яку здійснюється цілеспрямований вплив середовища на дитину, визначаються види і форми участі дитини у його перетворенні, виявляються і розвиваються індивідуальні потреби [2, с. 6].

В. Оржеховська наголошує на виховній функції дитячих об'єднань, зазначаючи, що «перебування дитини у громадському об'єднанні, набуття нею різноманітного досвіду, способів діяльності та статусу повноправного члена об'єднання є ефективним інструментом її духовного становлення як члена суспільства» [7, с. 16].

Спільним для більшості авторів, які розкривають педагогічні смисли поняття «дитячо-юнацьке об'єднання», є, як показав аналіз, визначення у ньому дітей і дорослих за принципом спільності їх особистих і суспільних прагнень.

За даними Центру інновацій та розвитку, на початку 2010 р. в Україні функціонувало близько 20 тис. громадських організацій з різним рівнем активності — від місцевого до регіонального та загальнонаціонального й інтернаціонального. Серед них понад 5 тисяч молодіжних громадських організацій і об'єднань, в т.ч. більше 300 дитячо-юнацьких [2].

Сучасний стан дитячо-юнацького руху в Україні характеризується наявністю дитячих і молодіжних громадських організацій і об'єднань, різних за цілями, ідеологічними орієнтирами, формами і методами роботи. Характерним для них є: єдність демографічної групи, що має недостатній соціальний досвід; вікова категорійність, яка прагне самореалізуватися та має перспективу майбутнього, добровільне об'єднання самих дітей, самоорганізація, самоуправління і самодіяльність як джерело об'єднання, його основа, принцип, механізм і результат діяльності; автономність, відносна самостійність; співпраця, співтворчість дітей і дорослих; життєдіяльність дитини і підлітка; різноманітність соціально і особистісно значущої діяльності, яка формує у дітей та підлітків нову соціальну позицію; неполітичність.

Найчисленнішим Всеукраїнським дитячим об'єднанням є масова спілка дітей і дорослих Федерація дитячих об'єднань України (1999). Вона сприяє самовираженню, самореалізації дитячих здібностей, спрямовує їх зусилля на добрі та корисні справи, готує дітей до самостійного життя, виховує молодих людей гідними громадянами своєї Батьківщини, котрі цінують своїх батьків, поважають старших, дбають про молодших, готові прийти на допомогу, бути корисними, прагнуть бути духовно багатими й фізично здоровими.

Первинні дитячі громадські формування, що входять до складу членів ФДО України, різноманітні за своїм устроєм, видами органів дитячого самоврядування, програмами, ритуалами тощо. Найпоширеніші з них:

— традиційні дитячі громадські організації (піонерські дружини), якими керують ради (штаби) дружин, у яких існують чіткі структурні підрозділи (загони, групи), діють чіткі статутні норми, закони, системи дитячих доручень, справ;

— дитячі громадські об'єднання за інтересами, тематикою, спеціалізацією, місцем проживання, об'єднання клубів, секцій тощо;

— дитячі громадські організації, що імітують державний устрій країн: шкільні республіки, держави дитинства, країни хлопчиків і дівчаток, казкові країни тощо. Керівні органи таких формувань — парламенти, уряди. Дорослі члени організацій діють як консультанти, координатори;

— ігрові організації створюють у дитячому формуванні цікаву структуру первинних мікрогруп, органів управління, змагання, систему заохочень, програмну ігрову діяльність. Наприклад, дитяче об'єднання «Веселкова галактика» має первинні групи — екіпажі, космічні кораблі; орган самоврядування — центр управління польотами, до якого входять діти і дорослі, обрані екіпажами; екіпажами керують капітани. Екіпажі мандрують галактикою веселкових справ, відвідуючи планети «Помагай», «Берегиня», «Котигорошко», «Краю мій лелечий», «Повір у себе», «Лідер», «Червона калина». В кінці року визначаються кращі екіпажі-майстри планет програм-орієнтирів ФДО(У) [2].

Варіативність дитячо-юнацьких громадських об'єднань дає підстави для узагальнення існуючих класифікації. Наприклад, вітчизняна дослідниця дитячого руху Р. Охрімчук пропонує розрізняти їх за такими ознаками: ціль, організаційна структура, вид діяльності, місце проживання [7, с. 47–50]. Російський соціокінетик А. Кірпічнік виокремлює такі типи дитячо-юнацьких об'єднань:

— класно-урочні, де дорослий є керівником, ставить завдання, вимагає їх виконання і оцінює виконану роботу;

— факультативно-гурткові, у якому дорослий теж виступає у ролі наставника, але дитина має право вибору того чи іншого гуртка;

— клубний, де дорослий є організатором роботи, а дитина має право вибору виду діяльності;

— громадсько-організаційні, у яких превалює активність дітей; діяльність пов'язана із самоорганізацією і самоуправлінням, а дорослий є активним лідером і спрямовує виховну діяльність дітей і підлітків;

— спонтанно-організовані, які відрізняються саморегуляцією свого функціонування [3, с. 68].

Для дитячо-юнацьких об'єднань характерна багатофункціональність. Функція (лат. *funcinito* — здійснення, використання) характеризує роль, яку виконує система чи певний елемент системи (її підсистема) щодо неї як цілісної.

Функція забезпечення соціальних гарантій для розвитку інтересів, схильностей і творчих можливостей дітей. Високий рівень активності дітей і підлітків викликаний їх гострою потребою розкрити свій творчий потенціал. У ньому кожен збагачує свій життєвий досвід, задовольняє потребу у спілкуванні, долучається до культури, а також реалізовує свої творчі можливості у спільних справах.

Функція захисту соціальних і моральних прав дітей. Дитячо-юнацькі об'єднання захищають дітей і підлітків від негативних впливів середовища, від одинокості; дають право і свободу на участь у культурній, творчій і соціальній діяльності. Ця функція передбачає поважне ставлення до права вихованців мати свою точку зору, погляди, переконання, і, крім цього, цілеспрямоване формування почуття власної значущості і поваги до себе.

Функція адаптації членів об'єднань до умов суспільного життя. Кожне дитяче формування являє собою мікросоціум, отже, йому притаманні ті ж атрибути, що й суспільству в цілому. Засвоєння суспільних норм, цінностей установок і зразків поведінки не тільки збагачують життєвий досвід підростаючої особистості, але й формує її в перетворювача як оточуючого середовища, так і своєї особистості. Успішне виконання цієї функції можливе тільки в тому випадку, коли зміст діяльності дитячо-юнацьких об'єднань насичений ситуаціями, що сприяють розвитку емоційних переживань, допомагають адекватно сприймати світ з усіма його суперечностями [8, с. 136–151].

Реалізація **орієнтовно-розвиваючої функції** сприяє усвідомленню мети вступу дітей і підлітків у дитячо-юнацьке об'єднання, їх індивідуальності і неповторності, відчуттю ними своєї приналежності до нього, отриманню можливості виконати суспільно значущі вимоги, норми, соціальні ролі. Усвідомлена участь у діяльності об'єднання робить особистість не тільки вільною у виборі дій, але й відповідальною за них.

Інформаційно-аналітична функція орієнтована на усвідомлене включення дітей і підлітків у діяльність дитячо-юнацького об'єднання. За її допомогою здійснюється збір та обробка інформації про інтереси та захоплення членів об'єднання, що сприяє своєчасній корекції та перебудові діяльності дитячо-юнацького об'єднання відповідно до потреб підростаючої особистості.

У системі діяльності дитячо-юнацьких об'єднань **комунікативна функція** виконує подвійну роль: встановлення зовнішніх зв'язків (між дитячо-юнацькими об'єднаннями та зовнішнім оточуючим середовищем) та внутрішніх (між усіма компонентами системи діяльності дитячо-юнацьких об'єднань).

З **функцією прогнозування** пов'язано конкретне передбачення змін системи діяльності. Вона також спрямована на моделювання процесу діяльності системи, її розвитку та удосконалення. Прогнозування здійснюється на узагальнено-аналітичному матеріалі і дозволяє виявляти основні закономірності розвитку об'єкта, що досліджується. Реалізація функції прогнозування спрямовує

дитячо-юнацьке об'єднання на вивчення запитів та потреб дитячо-підліткового колективу, на аналіз особливостей діяльності колективу дорослих, індивідуальності інтересів.

Успішна реалізація функцій дитячо-юнацького об'єднання дозволяє його членам не замикатися в межах одного об'єднання, а бути у взаємодії з іншими дитячими і молодіжними формуваннями, соціальними інституціями, сприяє самореалізації й самовизначенню молодої людини.

Висновок. Педагогічна цінність дитячо-юнацьких об'єднань полягає в тому, що вони сприяють: вихованню гуманної особистості, свідомого громадянина України; формуванню активної життєвої позиції особистості; захисту прав та свобод дітей, створенню умов для самореалізації їх членів; формуванню здорового способу життя, профілактиці негативних явищ у дитячому середовищі; залученню дітей і підлітків до суспільно-корисних справ, формуванню відповідального ставлення до праці; забезпеченню гармонії фізичного, психічного, соціального та духовного розвитку підростаючого покоління українців; задоволенню життєво необхідних на різних вікових етапах потреб в емоційному контакті з ровесниками, друзями; розвитку інтересів, уподобань; організації змістовного розвиваючого дозвілля, розвитку мистецьких, наукових, технічних, організаційних, господарських здібностей, таланту, обдарованості, фізичної активності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Алиева Л.* Детские общественные объединения в воспитательном пространстве социума / Л. Алиева // Педагогика. — 2000. — № 7. — С. 48–50.

2. Дитячі об'єднання України // Шкільний світ. — № 21–23(245–247). — Червень. — 2004. — 127 с.

3. *Кирпичник А.Г.* Скрытые возможности / А.Г. Кирпичник // Социокинетика: книга о социальном движении в детской среде: в 2 ч. / сост. и ред. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. — М., 2000. — Ч. 1. — 240 с.

4. *Мальцева Э.А.* Детская общественная организация как пространство социального воспитания подростков / Э.А. Мальцева. — Ижевск, 2006. — 423 с.

5. *Николаев Г.Г.* Воспитание гражданских качеств подростков в детских общественных объединениях / Николаев Г.Г. — Изд-во Челябинского гос. пед. ун-та, 2002. — 167 с.

6. *Оржеховська В.М.* Учнівське самоврядування: пошук ефективних моделей і технологій: навч. посіб. // В.М. Оржеховська, Г.Г. Ковганич. — К.: Ін-т проблем виховання АПН України, 2007. — 234 с.

7. *Охрімчук Р.* Дитячі громадські об'єднання в Україні їх виховні можливості та пропозиції школі / Р. Охрімчук // Початкова школа. — 2005. — № 7. — С. 47–50.

8. *Трухачева Т.В.* Функции детских объединений / Т.В. Трухачева // Социокинетика: книга о социальном движении в детской среде: в 2 ч. / сост. и ред. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. — М., 2000. — Ч. 1. — С. 236.

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ С ДЕТЬМИ

Елена Ничипорук, магистр психологических наук,
преподаватель кафедры психологии Брестского
государственного университета им. А.С. Пушкина
УДК 159.9 + 372.3/.4

Предпринята попытка выявить особенности процессуального компонента взаимодействия родителей и педагогов с ребенком-дошкольником. В теоретическом плане проблема изучения процессуального компонента взаимодействия значимых взрослых с детьми проработана недостаточно, отсутствует единый подход к пониманию содержательных характеристик процессуального компонента взаимодействия. На материале эмпирического исследования показаны особенности взаимодействия значимых взрослых с ребенком в реальной ситуации. Констатируется необходимость поиска путей развития профессиональной компетентности педагогов и повышения психолого-педагогической грамотности родителей.

Ключевые слова: взаимодействие, процессуальный компонент, родители, педагоги, ребенок дошкольного возраста.

Здійснено спробу виявити особливості процесуального компонента взаємодії батьків і педагогів з дитиною-дошкільням. У теоретичному плані проблема вивчення процесуального компонента взаємодії значущих дорослих з дітьми пропрацьовано не достатньо, відсутній єдиний підхід до розуміння змістовних характеристик процесуального компонента взаємодії. На матеріалі емпіричного дослідження показано особливості взаємодії значущих дорослих з дитиною у реальній ситуації. Констатується необхідність пошуку шляхів розвитку професійної компетентності і підвищення психолого-педагогічної грамотності батьків.

Ключові слова: взаємодія, процесуальний компонент, батьки, педагоги, дитина дошкільного віку.

In this article there have been made an attempt to reveal the peculiarities of the procedural component of the parents' and pedagogues' cooperation with children of late pre-school age. In the theoretical approach the problem of examination of the procedural component of the cooperation between the significant adults with children have been worked out not enough, there is no single approach to understanding of substantial features of the procedural component. According to the materials of empirical research one can see the basic peculiarities of the cooperation between the significant adults with children in the real situation. It states a necessity of the search of the way of development of the pedagogues' professional competence and increase of parents' psycho-educational competence.

Key words: cooperation, procedural component, parents, pedagogues, child of pre-school age.

Одной из наиболее актуальных проблем современной педагогической психологии является эффективное взаимодействие значимых взрослых с ребенком, обеспечивающее его гармоничное развитие. Очевидно, что психическое развитие детей возможно только в условиях взаимодействия с взрослым [1]. В настоящее время существуют различные модели, отражающие сущностные характеристики взаимодействия [2; 3; 4] и т.д. Выделены основные параметры и типы взаимодействия взрослых с детьми, созданы концептуальные модели взаимодействия [4; 5; 6].

Изучение взаимодействия взрослого и ребенка должно быть основано на понимании сущностных характеристик взаимодействия как явления и как процесса. Исходя из сущностных характеристик, взаимодействие ребенка и взрослого представляет собой процесс их взаимовлияния друг на друга [4]. Сущность взаимодействия взрослого и ребенка реализуется в понятии «зоны ближайшего развития», предложенного Л. Выготским [7]. С одной стороны, создание взрослым зоны ближайшего развития является условием психического развития ребенка, с другой стороны, переход от уровня

© Е. Ничипорук, 2013

ближайшего развития на уровень реального развития и возникновение нового уровня ближайшего развития составляет содержание развития ребенка [7]. При взаимодействии с ребенком взрослый выступает как носитель культуры и посредник в ее усвоении ребенком, поэтому взаимодействие взрослого и ребенка не является взаимосвязью равных участников. Роль взрослого состоит в том, что он должен так участвовать в совместной деятельности, чтобы организация и регуляция, которую он вначале осуществляет, превратилась бы в саморегуляцию и самоорганизацию ребенка [4].

Как отмечает И. Валитова, взаимодействие взрослого с ребенком содержит ряд компонентов, вступающих между собой в сложную структурную взаимосвязь, — процессуальный, целевой, рефлексивный [4]. Целевой компонент предполагает постановку взрослым целей и задач взаимодействия до начала его осуществления. При этом взрослый исходит из двух оснований: уровня наличного развития ребенка и уровня его ближайшего развития. Цели и задачи могут быть выстроены в зависимости от значимости их реализации для процесса психического развития ребенка и их отдаленности во времени реализации [4]. Один и тот же акт взаимодействия может быть направлен на реализацию нескольких задач одновременно. Целевой аспект предполагает ориентацию взрослого в фактах, закономерностях и механизмах психического развития ребенка, и в основных показателях развития в определенном возрасте.

Процессуальный компонент взаимодействия представлен процессом взаимного влияния, воздействия участников друг на друга. Процесс взаимодействия предполагает обмен воздействиями, в каждом из которых учитывается результат предыдущего воздействия. Для этого участники взаимодействия должны принять тот факт, что другой является отличным от него самого. Таким образом, процесс взаимодействия предполагает не только взаимный обмен воздействиями, но и отражение результатов этих воздействий, регуляцию на их основе следующих воздействий. Рефлексивный компонент предполагает формирование образа себя и образа другого как участников взаимодействия и образа ситуации. Участник взаимодействия при этом связывает свои воздействия с изменениями, которые происходят в другом, в себе и в результатах взаимодействия, что приводит к развитию каждого участника [4].

В моделях разных авторов особая роль отводится процессуальному компоненту (А. Бодалев, Я. Коломинский, Б. Ломов, Н. Обозов и др.). Изучая особенности взаимодействия значимых взрослых с детьми в реальной практике воспитания, исследователи выделяют ряд проблем: неготовность педагогов к организации эффективного взаимодействия с детьми (А. Исмагилова, А. Маркова, Т. Чиркова, Е. Юдина), дефицитарность проявления эмоций (В. Козиев, Ю. Кулюткин), отсутствие гуманистических технологий (Л. Башлакова, Р. Стеркина, У. Ульенкова). Такая ситуация является негативной для развития личности ребенка, его эмоционального благополучия.

Обширный понятийный аппарат, используемый исследователями педагогического взаимодействия и детско-родительских отношений, раскрывает различные аспекты процессуального компонента взаимодействия и подчеркивает его многогранность и неоднородность. Однако исследований, детально раскрывающих содержание процессуального компонента взаимодействия значимых взрослых с ребенком, в литературе не обнаружено.

Целью работы явилось изучение процессуального компонента взаимодействия родителей и педагогов с ребенком дошкольного возраста.

Можно предположить, что взаимодействие ребенка с родителями и педагогами будет иметь ряд существенных различий. Основанием для такого предположения служат данные о том, что, вступая во взаимодействие с ребенком, значимые взрослые руководствуются разными мотивами, что задает разные образы ребенка [4]. Поскольку мотивы взаимодействия различны, можно предположить, что и вся структура взаимодействия будет различной. Кроме того, различия во взаимодействии могут быть обусловлены и тем, что педагог является профессионалом и может более эффективно организовать совместную деятельность с ребенком.

В данной статье отражены результаты, полученные в ходе исследования процессуального компонента взаимодействия родителей и педагогов с ребенком старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось на базе дошкольных учреждений г. Бреста. Выборка составила 120 детей-дошкольников, 120 родителей и 60 воспитателей (каждый воспитатель взаимодействовал с 2 детьми). *Метод исследования* — наблюдение за специально организованными ситуациями, в которых ребенок демонстрирует недостаточно освоенные действия и нуждается в помощи взрослого. В предварительном исследовании было установлено, что к таким ситуациям можно отнести совместное рисование на заданную тему и подпись рисунка, а также совместное сочинение сказки. Родителям предлагалось совместно с ребенком нарисовать рисунок на тему «Мы дома», а педагогам —

«Мы в детском саду». Для интенсификации интеракций в процессе рисования предлагался один лист бумаги и один маркер на двоих.

Анализ процессуального компонента взаимодействия ребенка с родителями и педагогами позволяет выделить ряд особенностей (таблица).

Таблица. — **Особенности организации и процесса совместной деятельности в диаде «взрослый — ребенок»,** *%*

Параметры совместной деятельности	Родители	Педагоги
вводная беседа	0	24
выбор содержания деятельности	33	23
принятие и сохранение задачи	56	86
предварительное обсуждение замысла	18	40
ситуация обучения	3	20
закрепление знаний	1	19
согласованность действий	53	63
диалогичность	32	57
воздействие	47	27
сотрудничество	29	74
учет точки зрения партнера	68	85
учет инициативы ребенка	64	82
помощь в трудной ситуации	55	56
коррекция действий ребенка	32	22
конфликтные ситуации	6	0

Из представленных в таблице данных следует, что имеются значимые различия в организации взрослыми совместной деятельности с ребенком. Статистический анализ подтверждает значимость различий (I= 0,01). Так, в процессе наблюдения не было выявлено ни одного случая использования родителями предварительной беседы с ребенком, в то время как педагоги готовят ребенка к предстоящей деятельности, используя этот прием. Вводная беседа актуализирует знания ребенка, помогает ему понять и принять задачу, а также помогает взрослому наладить контакт с ребенком. Возможно, наличием вводной беседы, предварительным обсуждением замысла, активным участием в деятельности педагога и объясняется тот факт, что при взаимодействии с ним дети лучше принимают и сохраняют задачу.

У взрослых зафиксированы существенные различия по параметру принятие и сохранение задачи. Например, в процессе сочинения сказки, большинство родителей переформулировали цель, давая ребенку следующую инструкцию: «Нам надо рассказать сказку, какую сказку ты знаешь? Рассказывай». Если среди педагогов приняли и сохранили задачу 84%, то среди родителей только 46%. При этом 36% родителей приняли, но не сохранили задачу, переключившись на пересказ знакомой сказки, а 18% родителей задачу вовсе не приняли. По-разному взрослые формулируют цели деятельности. Родители чаще, чем педагоги, формулируют цель в виде указания, а педагоги — в виде просьбы. При формулировке задания педагоги использовали проблемные ситуации, обыгрывали их, обосновывали для ребенка необходимость данной деятельности. Педагоги гораздо чаще, чем родители, предварительно обсуждают замысел, активно участвуют в деятельности, используют ситуации повторения и закрепления знаний.

Наибольшие различия в процессе совместной деятельности значимых взрослых с детьми отмечены по параметрам сотрудничество, диалогичность, учет точки зрения партнера, учет взрослым инициативы ребенка. А именно данные параметры имеют ключевое значение для эффективной организации совместной деятельности. Важным является и параметр согласованности действий, поскольку если согласованность действий отсутствует, то деятельность либо распадается, либо носит односторонний характер.

Активно участвуя в деятельности, педагоги используют большое количество совместных действий с ребенком, родители же предпочитают не совместную деятельность, а деятельность «рядом», либо изолируют ребенка от выполнения деятельности. Многие родители в процессе деятельности

торопят ребенка, что является свидетельством отсутствия учета индивидуальных особенностей ребенка. В процессе совместной деятельности педагогов с детьми часто наблюдаются дидактические моменты (показ образца, закрепление новых навыков), в то время как в процессе взаимодействия с родителями такие ситуации наблюдаются крайне редко.

Родители гораздо чаще, чем педагоги оказывают воздействие на ребенка, не всегда учитывают его точку зрения, его инициативу. Это позволяет утверждать, что в процессе взаимодействия родители ориентируются не на ребенка, не на его развитие, а прежде всего на себя. Возможно, подавление активности ребенка ведет к тому, что дети не проявляют инициативу и не участвуют в деятельности. Показателен тот факт, что в процессе взаимодействия с педагогами этого не происходит. Родители чаще занимают доминирующую позицию, корректируют действия ребенка, однако и чаще помогают в трудной ситуации. При этом они предпочитают не развивающее взаимодействие, действуя вместе с ребенком, а действуют за него. В процессе взаимодействия с родителями в 10% случаев наблюдались конфликтные ситуации.

Анализ вербальных проявлений взрослых позволяет утверждать, что в процессе взаимодействия у педагогов (88%) и родителей (76%) преобладает доброжелательный тон, однако встречается и резкий, раздраженный тон, причем у родителей (24%) чаще, чем у педагогов (12%). Родители часто используют недоумевающую интонацию, сопровождающуюся негативной оценкой деятельности ребенка. Педагоги же предпочитают одобряющие интонации (48%), подбадривают, стимулируют ребенка к выполнению задания, что существенно влияет на отношение ребенка к деятельности. Необходимо также отметить, что родители используют тормозящие (32%) и корригирующие (38%) обращения к детям чаще, чем педагоги (24% и 36% соответственно). Можно утверждать, что обращения педагогов к детям более эффективны, поскольку носят стимулирующий, организующий, оценочный характер. Косвенные речевые операции (в форме указаний и требований) гораздо чаще используются педагогами (54%), чем родителями (28%).

К невербальным проявлениям были отнесены такие параметры, как отношение к физическому контакту, пространственное расположение партнеров в процессе деятельности, мимика, формы физического контакта. В процессе деятельности взрослые предпочитали сидеть рядом с ребенком либо напротив. Что касается форм физического контакта, то родители предпочитали объятия (30%), поглаживания (34%), иногда использовали поцелуи (2%). Педагоги реже использовали такой способ выражения чувств как объятия (22%), зато чаще, чем родители использовали поглаживания (42%) и держали ребенка за руку (6%) поддерживая его, выражая одобрение. Таким образом, большинство взрослых (66% родителей и 48% педагогов) предпочитают близкий контакт с ребенком. Однако были зафиксированы и неблагоприятные для развития ребенка позиции взрослых. Так, 16% родителей и 24% педагогов избегали контакта с ребенком, кроме того, для 18% родителей и для 28% педагогов была характерна некоторая отстраненность. Различия в отношении взрослых к физическому контакту с детьми подтверждаются статистически (I= 0,05).

В отношении к завершению деятельности значимых различий у педагогов и родителей не выявлено, отношение же к продукту деятельности несколько различно. Отношение к продукту деятельности многих взрослых было нейтральным либо положительным. При этом педагоги чаще использовали оценку продукта, причем, только положительную. Такое отношение стимулирует деятельность детей, вызывает положительные эмоции, побуждает ребенка взаимодействовать с взрослым.

В процессе исследования фиксировались и особенности поведения ребенка в ситуации совместной деятельности с взрослыми. Различия в особенностях поведения ребенка с разными взрослыми являются статистически значимыми (I= 0,01). В процессе деятельности с педагогом дети более активны как в выборе сюжета, так и в процессе деятельности, они лучше принимают и сохраняют задачу, чем в процессе взаимодействия с родителями. По-разному реагируют дети и на инициативу взрослых: в процессе взаимодействия с педагогами положительно реагировали (86%), с родителями (52%). В 26% случаев при взаимодействии с родителями и в 14% случаев при взаимодействии с педагогами дети демонстрировали подчинение. В ситуации взаимодействия с педагогами дети чаще демонстрируют положительное отношение к продукту деятельности, нежели отрицательное или нейтральное. Количество обращений детей к педагогам больше, чем к родителям. К родителям дети чаще обращались за помощью, а к педагогу — за подсказкой и похвалой.

Полученные данные позволяют утверждать, что ребенок занимает более активную позицию при взаимодействии с педагогом, кроме того, именно с педагогом он охотнее взаимодействует. Несмотря на этот факт, предпочтение близкого контакта с педагогом зафиксировано у 47% детей, с родителем — у 66%. У 26% детей было зафиксировано избегание контакта и у 27% отстраненность при

взаимодействии с педагогами. При взаимодействии с родителями эти показатели значительно ниже и составляют 13% и 21%. Можно утверждать, что более эффективно ребенок взаимодействует с педагогом, о чем свидетельствует активность ребенка в процессе деятельности, принятие и сохранение задачи, желание взаимодействовать с взрослым, реакция на его инициативу. Однако близкий контакт с родителями дети предпочитают контакту с педагогом, что свидетельствует о сильной эмоциональной связи. При этом показателен тот факт, что дети обращаются за оценкой к педагогу чаще, чем к родителю, что может быть обусловлено боязнью ребенка, что его деятельность будет низко оценена родителем.

Данные, полученные в процессе исследования, позволяют сделать следующие выводы. В теоретическом плане проблема изучения процессуального компонента взаимодействия значимых взрослых с детьми проработана недостаточно; отсутствует единый подход к пониманию содержательных характеристик процессуального компонента взаимодействия значимых взрослых с ребенком-дошкольником.

Взаимодействие ребенка с родителями и педагогами существенным образом различается по содержанию, по процессу и по эмоциональной окраске. Общение родителей с детьми является в большей степени эмоционально насыщенным, чем общение педагогов. Родители по отношению к детям чаще демонстрируют стремление к близости, тактильному контакту. Дети по отношению к родителям демонстрируют больше положительных эмоций и стремления к близкому контакту, чем с педагогами. Однако в процессе взаимодействия родители ориентируются не на ребенка, а прежде всего на себя. Возможно, подавление активности ребенка ведет к тому, что дети не проявляют инициативу и не участвуют в деятельности. Родители чаще занимают доминирующую позицию, чем педагоги, чаще корректируют действия ребенка. При этом они предпочитают не развивающее взаимодействие, действуя вместе с ребенком, а воздействие, действуя за него, не организуя эффективного взаимодействия с ребенком.

Педагоги гораздо чаще занимают позицию «вместе с ребенком», что подтверждают показатели по таким параметрам, как сотрудничество, диалогичность, учет точки зрения и инициативы ребенка. В совместной деятельности педагоги реализуют больше задач, составляющих зону ближайшего развития, чем родители. Ребенок в ситуации взаимодействия с педагогом более активен, лучше принимает и сохраняет задачу, охотнее идет на контакт. Это обеспечивает более продуктивную совместную деятельность.

Таким образом, в ситуации взаимодействия ребенка с педагогом процесс и результат деятельности эффективнее, нежели при взаимодействии ребенка с родителем. Описанные особенности процессуального компонента взаимодействия значимых взрослых с ребенком свидетельствуют о необходимости развития профессиональной компетентности педагогов и повышения психолого-педагогической грамотности родителей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Венгер А.Л.* Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности / А.Л. Венгер // Вопросы психологии. — 2001. — № 3. — С. 17–26.

2. *Коломинский Я.Л.* Психология детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. — Мн. : Універсітэцкае, 1999. — 316 с.

3. *Сенько Т.В.* Диагностика и коррекция личностного поведения / Т.В. Сенько. — Мн. : Карандашев, 1998. — 272 с.

4. *Валитова И.Е.* Концептуальные основы взаимодействия взрослого и ребенка / И.Е. Валитова // Проблема взаимодействия в исследованиях философов, психологов, педагогов. — Брест : БрГУ, 1997. — С. 79–83.

5. *Сенько Т.В.* Психология взаимодействия. Ч. 1: Базисная структура межличностного взаимодействия / Т.В. Сенько. — Мн. : Карандашев, 1999. — 120 с.

6. *Марковская И.М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Маруковская. — СПб : Речь, 2000. — 150 с.

7. *Выготский Л.С.* Психология / Л.С. Выготский. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Галина Мешко, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та гендерної рівності;
Олександр Мешко, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології Тернопільського національного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
УДК 159.923.2:37.032

Розкрито особливості психолого-педагогічного тренінгу, його роль у гармонізації особистості майбутнього вчителя, попередженні виникнення професійного стресу, профілактиці «емоційного вигорання». Описано досвід проведення тренінгової практики з майбутніми вчителями. Охарактеризовано змістове наповнення психолого-педагогічного тренінгу, форми і методи його проведення.

Ключові слова: професійне здоров'я, гармонізація особистості, «емоційне вигорання», професійний стрес, психолого-педагогічний тренінг, майбутні вчителі, методи роботи.

Раскрыты особенности психолого-педагогического тренинга, его роль в гармонизации личности будущего учителя, предупреждении возникновения профессионального стресса, профилактике «эмоционального выгорания». Описан опыт проведения тренинговой практики с будущими учителями. Охарактеризовано содержательное наполнение психолого-педагогического тренинга, формы и методы его проведения.

Ключевые слова: профессиональное здоровье, гармонизация личности, «эмоциональное выгорание», профессиональный стресс, будущие учителя, методы работы.

The article reveals the peculiarities of psychological and pedagogical training, its role in the harmonisation of future teacher's personality, prevention of work stress genesis, prophylaxis of the «teachers' emotional burnout». The article describes training course experience of the future teachers. It is also characterised the semantic content of the psychological and pedagogical training, its forms and methods of realisation.

Key words: professional health, harmonization of personality, «emotional burnout», professional stress, psychological and pedagogical training, future teachers, work methods.

Професійне довголіття вчителя досягається шляхом гармонізації особистості, яка розуміється як процес поступового подолання й усунення невротичних компонентів власного внутрішнього світу, підвищення аутентичності, узгодженість інтегральних якостей особистості [4]. Розуміння шляхів гармонізації свого внутрішнього світу сприяє позитивному емоційному сприйняттю себе та інших, допомагає уникати стресових і конфліктних ситуацій.

Гармонізації внутрішнього світу особистості майбутнього вчителя сприяють: розуміння себе, адекватна самооцінка своїх особистісних та професійно значущих рис і якостей, дій і вчинків; усвідомлення самого себе у контексті взаємин з собою, іншими людьми, суспільством; відповідність, зближення Я-реального та Я-ідеального, намагання бути таким, яким би хотів себе бачити; прийняття себе реального, справжнього, віра у свої можливості, значущість, привабливість, неповторність, унікальність; здатність бути самим собою у взаєминах з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі, іншими людьми; осмисленість життя і власної професійної діяльності, усвідомлення та прийняття меж своєї свободи у ставленні до інших людей, навколишнього світу, відповідальність перед своїм «Я» за вибір цінностей, стратегій життя і поведінки; сформованість гнучкої Я-концепції, що призводить автоматично до зміни поведінки у результаті перебудови уявлень про себе; здатність знаходити баланс професійного та індивідуального; прагнення до самозмін і саморозвитку, творчої самореалізації у професії.

© Г. Мешко, О. Мешко, 2013

Тому у контексті досліджуваної проблеми актуальними є питання пошуку шляхів і засобів гармонізації особистості майбутніх вчителів. В арсеналі таких засобів є різні види тренінгів і терапій.

Тренінгова практика має ряд різновидностей. Г. Ковальов називає її «колективом активного соціального навчання, Л. Петровська, Ю. Ємельянов і Є. Кузьмін використовують термін «соціально-психологічний тренінг», Т. Яценко — «активне соціально-психологічне навчання». Відомі й інші види тренінгової практики: відеотренінг (Х. Міккін), тренінг самосвідомості та особистісного росту (Н. Осухова), баллінтівські групи (Б. Барабаш), тренінг з використанням системи К. Станіславського та ін. Більшість вітчизняних авторів тренінгове навчання називають «навчально-тренувальна група». Серед зарубіжних учених розповсюджені терміни: «тренінгові групи у сфері міжособистісних відносин» або «Т-групи» (В. Байон, Л. Бредфорд, Й. Гібб, А. Маслоу), «групи зустрічей» або «групи особистісного росту» (К. Роджерс), «групи сензитивності» (М. Лейкін, Г. Сміз) та ін.

Тренінги як форма практичної психологічної роботи своїм змістом відображають певну парадигму (узагальнений принцип діяльності, певний культурний стандарт, зразок). І. Вачков виділяє чотири типи таких парадигм:

1) тренінг як своєрідна форма дресури, за якої жорсткими маніпулятивними прийомами за допомогою позитивного підкріплення формуються патерни поведінки, а за допомогою негативного підкріплення «стираються» шкідливі, непотрібні;

2) тренінг як тренування, в результаті якого відбувається формування вмінь і навичок ефективної поведінки;

3) тренінг як форма активного навчання, метою якого є, перш за все, засвоєння психологічних знань та деяких практичних умінь і навичок;

4) тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних проблем [1, с. 18].

Розроблений нами психолого-педагогічний тренінг реалізує третю і четверту парадигми.

Мета статті полягає в розкритті ролі психолого-педагогічного тренінгу в гармонізації особистості майбутнього вчителя, попередженні виникнення професійного стресу, профілактиці «емоційного вигорання», описі досвіду його проведення з майбутніми вчителями.

Психолого-педагогічний тренінг, розроблений нами, являє собою цілісну динамічну систему тренінгових вправ і ґрунтується на принципах активної групової роботи. Під час тренінгу через міжособистісну взаємодію відбувається розкриття особистісної проблематики членів групи та її психокорекція. Психолого-педагогічний тренінг ми орієнтували не тільки на розв'язання особистісних психологічних проблем, розвиток професійно-важливих якостей, а й на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, формування властивостей та якостей, які сприяють збереженню і зміцненню професійного здоров'я, досягненню високого рівня професіоналізму.

Розробляючи тренінгової програми, ми використали принципи, технології і вправи з інших методик активного соціально-психологічного навчання (Ю. Ємельянов, С. Кратохвіл, Х. Міккін, Л. Петровська, А. Прутченков, К. Рудестам, Т. Яценко та ін.). Під час створення програми тренінгу ми також запозичили деякі методики, запропоновані у дослідженнях Л. Марковець [2], Н. Назарук [5].

Методологічною основою при створенні програми тренінгу виступало вчення гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) про самосприйняття і самоактуалізацію особистості, її адекватне особистісне зростання. Теоретико-методологічним підґрунтям системи роботи з попередження виникнення професійного стресу став раціонально-емотивний підхід, а також теорія психологічного стресу (Р. Лазарус, С. Фолкмен), згідно з якою основною ланкою, що спричиняє стресову реакцію, є когнітивна оцінка, детермінована взаємодією особистісних факторів і стимулів середовища.

Програма психолого-педагогічного тренінгу розрахована на 10 групових занять загальним обсягом 40–50 годин [3, с. 419–442].

Діяльність тренінгової групи спрямувалася на:

— формування рефлексії, вміння розпізнавати свій емоційний стан, мотиви поведінки, наслідки вчинків;

— розвиток адекватної самооцінки;

— позитивне сприймання себе і прийняття себе, своїх достоїнств і недоліків, усвідомлення власної цінності й унікальності, своїх здібностей і можливостей, формування позитивної Я-концепції, асертивної поведінки;

— профілактику соціально і професійно небажаних якостей, деформацій, деструктивних змін особистості;

— формування саногенного мислення;
— активізацію психологічних механізмів саморегуляції, навчання основам саморегуляції;
— розвиток готовності до самозмін, саморозвитку, самореалізації у сфері професійної діяльності;
— формування індивідуального стилю педагогічного спілкування;
— формування стресостійкості як уміння знаходити власні ресурси у складних ситуаціях.

Тренінг створював умови для розвитку таких метапрофесійних якостей, як комунікативність, рефлексивність, асертивність (упевненість у собі), толерантність. Участь у тренінговій групі також сприяла формуванню умінь відкрито говорити про себе, свої почуття, труднощі, слухати інших; досягненню відкритості свого внутрішнього світу та виробленню вміння довіряти його іншим; формуванню психотерапевтичної позиції майбутнього вчителя; оволодінню технологіями професійного самозбереження; створенню оптимістичної перспективи. Тому можна стверджувати, що діяльність тренінгових груп спрямовувалася на реалізацію чотирьох «с»: самопізнання → самоприйняття → саморозкриття → саморозвиток (самовдосконалення).

Навчання учасників тренінгових груп здійснювалося на основі реалізації принципу зворотної інформації, що передбачає: звернення безпосередньо до члена групи, про якого йде мова, і на «ти», незалежно від статусу і віку, а не говорити про нього в третій особі; говорити іншому члену групи про те, які почуття викликає його поведінка і дії, а не давати йому поради й оцінки; зворотна інформація повинна стосуватися тих властивостей особистості, які вона у змозі змінити. При цьому важливо, щоб учасники тренінгу навчилися приймати зворотну інформацію, не пред'являючи контраргументів, що заважатимуть її розумінню.

Групове навчання ми орієнтували не на засвоєння готових істин, а на рефлексивні знання, які пройшли через досвід кожного члена групи. Важливим було також не «підганяння» особистості учасника тренінгу під якийсь шаблон чи еталон, а досягнення ним індивідуально значущих результатів.

У групі тренінгу одним з основних принципів виступає прийняття учасників навчання іншими членами групи такими, якими вони є. Тому навчання спрямовувалося на встановлення гуманних стосунків у групі, створення атмосфери доброзичливості, довіри, співпереживання, поваги, захищеності і безпеки, що сприяло виявленню студентами власних психологічних проблем, труднощів у спілкуванні, апробації ними нових способів взаємодії.

Операційний аспект групового процесу у тренінговій групі структурувався нами згідно з принципами активного соціально-психологічного навчання, що досить ґрунтовно описано у багатьох наукових джерелах (Ю. Ємельянов, Л. Петровська, Т. Яценко та ін.). Тому детальніше розглянемо тільки змістові аспекти і методи психолого-педагогічного тренінгу.

Одним із найголовніших методів тренінгу виступала групова дискусія. Суть цього методу полягає у формально нерегламентованому спілкуванні між членами групи. Дискутування містить у собі всебічний розгляд, заперечення необґрунтованих гіпотез щодо себе, інших і світу в цілому. Завдяки груповій дискусії учасники навчання спонтанно наповнюють робочий процес конкретно-змістовим матеріалом, який відкриває можливості для виявлення неусвідомлених стереотипів поведінки, що спричиняють труднощі у взаємодії з іншими людьми, внутрішній дискомфорт, погіршують самопочуття. Бажаний когнітивний результат обговорення певних ірраціональних переконань — це корекція переконань, поява ефективної нової філософії життєдіяльності.

У процесі дискусії її учасники повинні уникати порад один одному, нав'язування рішень, установок, теми розмови. Члени групи спонукаються до вираження своїх безпосередніх емоційних реакцій і особистісного ставлення, а не загальних думок, суджень і оцінок. Серед проблем, що дискутувалися на різних етапах навчання в групах, були, зокрема: «Ідеал сучасного вчителя», «Імідж учителя», «У чому секрет душевної рівноваги педагога», «Сходинки до гармонії у спілкуванні», «Труднощі у педагогічній діяльності», «Стресори у педагогічній діяльності», «Самоефективна особистість учителя», «Професійна кар'єра без стресу і «вигорання», «Професійне довголіття: шлях до нього», «Секрети педагогічної взаємодії», «Шляхи самореалізації у педагогічній професії», «Професійні деформації — неминуче у роботі вчителя?», «Дієта від поганих думок» тощо.

Групова дискусія є базовим методом тренінгового навчання, оскільки вона у тій чи іншій модифікації майже завжди входить у всі інші методи. Допоміжними методами роботи у тренінговій групі виступали: психомалюнки, розігрування рольових ситуацій, психодрама, психологічні ігри і вправи, психогімнастика (методи вербальної взаємодії), медитативні психотехніки та вправи-релаксації, використання притч.

Психомалюнок ми використовували як засіб безсловесного вираження учасниками свого емоційного стану, передачі ними певного психологічного змісту чи психологічного портрету. Психомалюнок слугував для контролю за характером групового процесу та особистісними змінами учасників навчання, самоаналізу членами групи своїх особистісних проблем, емоційного стану, самопочуття. Аналіз психомалюнків сприяв формуванню у студентів рефлексивних знань про свій образ «Я», гармонізації їх Я-концепції. Цей вид роботи давав можливість учасникам тренінгового навчання передати внутрішній психологічний зміст, сприяв виробленню навичок роботи з власними почуттями та психоемоційними станами, їх усвідомленню та аналізу.

Після кожного заняття студенти виконували психомалюнки на одну із тем («Мої враження від заняття», «Наша група», «Я і група»), що давали змогу побачити результативність навчання та зрозуміти емоційні переживання його учасників. Внутрішні зміни, які відбувалися у членів тренінгу впродовж кількох занять, простежувалися на основі результатів аналізу психомалюнків на такі теми: «Я реальний, Я ідеальний», «Яким я є і яким мене бачать люди», «Я-реальний учитель, Я-ідеальний учитель», «Що даю іншим людям і чого від них чекаю», «Динаміка групи і мій особистісний розвиток», «Я в стресовій ситуації», «Я в конфліктній ситуації», «Я долаю професійні труднощі» і ін. Залежно від теми і конкретних цілей малюнки виконувалися вдома або під час занять. Психомалюнки сприяли самопізнанню, саморозкриттю, взаєморозумінню учасників навчання, їх звільненню від напруження, негативних емоцій.

Для глибшого розуміння особистісної проблематики кожного члена тренінгових груп ми використовували метод розігрування рольових ситуацій. Цей метод дає змогу учасникам навчання долати труднощі у вербалізації окремих психологічних проблем, почуттів, емоцій. Він також дозволяє побачити члена групи у ролі вчителя у процесі взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі. На заняттях тренінгу без попередньої підготовки програвались рольові ситуації на теми: «Я — учитель», «Я — класний керівник», «Я на педраді», «Я на батьківських зборах».

Програвання рольових ситуацій завершувалось обговоренням побаченого і почутого. Спочатку сам «учитель» аналізував свої дії, а потім по черзі висловлювалися члени групи, вказуючи на те, які почуття у присутніх викликали виконавці ролі педагога. Особлива увага зверталася на продуктивність педагогічної взаємодії та емоційне самопочуття «вчителя» під час «уроку» чи «виховного заходу», його вміння керувати своїм емоційним станом.

Близьким до розігрування рольових ситуацій є метод психодрами. У психодрамі програється ситуація, пов'язана з особистою історією життя члена групи, значущою для нього. У рольовій грі кожен учасник функціонує у рамках своєї ролі, у психодрамі може вставляти репліки за іншого у певні моменти і в дозволеній мірі говорити від його імені. Психодрама передбачає використання не тільки слів, але й рухів, міміки, жестів. Ми використовували такі форми психодрами: «програвання ролі самого себе» у взаємодії з іншим чи іншими; «монолог», коли член групи програє свою роль і відповідну позицію партнера; «обмін ролями», коли учасник бере на себе роль тієї особистості, з якою він конфліктує, а інший член групи виконує його роль; «дзеркало», коли будь-хто з членів групи виконує роль протагоніста, а останній спостерігає за собою, ніби в дзеркалі. У деяких випадках використовувалися й інші психодраматичні прийоми: «чарівний магазин», «гарячий стілець», «порожній стілець» та інші.

Психодрама передбачає роботу всієї групи з якимось одним членом — протагоністом, котрий у результаті програвання виносить «на поверхню» багато думок і почуттів, що сприяють розширенню його уявлення про себе, а іншим членам групи дають матеріал для аналізу. Спостереження членів групи під час психодрами допомагають протагоністу подивитись на себе з боку, виявити неусвідомлені приховані мотиви поведінки, усвідомити причину певного власного психоемоційного стану.

Психологічні ігри і вправи сприяли формуванню саногенного мислення, здатності адекватно і повно пізнавати себе та інших, активізації особистісного потенціалу членів групи, пізнанню причин, що породжують труднощі і внутрішній дискомфорт при взаємодії з іншими. Вирішенню цих завдань у процесі роботи тренінгових груп слугували такі психологічні ігри і вправи: «Асоціації», «Прокурор і адвокат», «Дерево», «Що взяв би ти в іншої людини для себе, що подарував би їй, а що б відкинув», «Шлюбне оголошення», «Символ здоров'я», «Боротьба з незавершеними справами», «Валіза» та ін. Виконання вправ «Написати своєму кривднику невідправленого листа», «Намалювати карикатуру на свого кривдника», «Змивання», «Чарівна паличка», «Прощення» сприяє звільненню від застарілих образ, негативних емоційних станів, формуванню саногенного мислення, впевненості у собі.

Формувальний ефект мало і виконання вправ, запозичених із практики М. Норбекова [6], зокрема, «Приємний сюрприз своєму кривднику», «Подарунок незнайомому», «Комплімент незнайомому», «Здійснення найзаповітніших мрій», «Хід короля (королеви)» та інші.

Допоміжним методом, який спирається на засоби невербальної комунікації (міміку, жести, рухи), виступає психогімнастика. Головною метою цього методу є пізнання, а також зміна особистісних характеристик суб'єкта невербальними засобами. Невербальні методи є ефективними засобами оптимізації соціально-перцептивної сфери особистості, оскільки зосереджують увагу на «мові тіла». Чутливість до невербальної мови є дуже важливою для вчителя, формування продуктивного стилю педагогічної взаємодії, розуміння внутрішнього світу інших людей.

Для розкриття індивідуальної проблематики пропонувалися такі вправи, як «Який я є», «Яким мене бачать люди», «Криве дзеркало», «Заборонений плід», «Зустріч на вузькій доріжці», «Перебороння перешкоди». Групові стосунки виявлялися у процесі виконання вправ «Моя сім'я», «Перебування на безлюдному острові», «Показати своє ставлення до інших», «Я і моя група». Після програвання вправ свої переживання висловлювали ті, хто виконував певну вправу, і ті, хто спостерігав за цим. Ми зосереджували увагу на типових проявах психологічних особливостей у вербальній і невербальній поведінці. Це давало змогу будувати психодіагностичні прогнози і робити висновки стосовно особистісної проблематики учасників навчання та орієнтувало їх на цілеспрямовану роботу над собою.

Використання притч у роботі тренінгових груп давало змогу центрувати майбутніх учителів на певних особистісних і професійних проблемах, активізувати мислення, задіювати глибинні несвідомі процеси, вносити корективи в особистісні переконання членів групи. Учасники групи використовували окремі притчі для розв'язання своїх особистісних проблем, деякі притчі породжували дискусії, спонукали до роздумів, прийняття себе та інших, активізували професійну самосвідомість, творчий потенціал особистості учасників навчання.

Учасникам навчання пропонувалися вправи-релаксації, спрямовані на зняття втоми, поповнення енергії, позбавлення від негативних емоцій. Ці вправи майбутні вчителі можуть використовувати у своїй майбутній діяльності. Члени тренінгової групи виконували такі вправи-релаксації: «Подорож на дно океану», «Верби-тополі», «Храм тиші», «Небо», «Занедбаний сад», «Дотягтися до зірок», «Сунична галявина», «Зоряний екран», «Антистресова релаксація», «Із стресу витягніть себе за вуха» та ін.

Члени групи створювали «Психологічну аптеку для вчителя», а згодом на заняттях групи презентували, рекламували її «асортимент»: на одних полицях — засоби для хорошого настрою, впевненої асертивної поведінки, високої працездатності, емоційної збалансованості, а на інших — засоби від злості, заздрості, поганого настрою, втоми, песимізму, дратівливості, агресивності,підвищеної конфліктності. На окремих полицях розміщені засоби від емоційного вигорання, професійних деформацій, професійного стресу, професійних хвороб. Все це не чудо-ліки, а вправи, методи, прийоми, технології, які дозволяють зміцнити професійне здоров'я, відновити душевну рівновагу, досягти емоційного благополуччя, гармонії в душі. Цікавими є надписи «при вході» до аптеки та на її стінах: «Психологічне мистецтво професійного довголіття», «Дорожче за здоров'я тільки лікування», «Якщо немає грошей на лікування — будь здоровим», «Сучасна медицина не лікує, а продовжує можливість вести неправильний спосіб життя», «Пігулки емоційно занедбаній людині», «Здоров'я не купиш — його розум дарує» та ін.

Засобом самоконтролю за особистісним і груповим розвитком у процесі тренінгового навчання виступали самозвіти учасників.

Майбутні вчителі у процесі навчання у вищій школі часто перебувають у стані змагання, суперництва, що спричиняє заздрощі, амбіційність, неадекватну самооцінку через навішування «ярликів» залежно від результатів навчальної діяльності, нецілісність сприйняття особистістю самої себе. Тому у процесі роботи тренінгових груп ми прагнули використати енергію тривожності, агресивності, амбіційності як трамплін для переходу на якісно новий рівень — асертивна поведінка, саногенне мислення, продуктивний стиль взаємодії, стресостійкість.

Висновок. Психолого-педагогічний тренінг спрямовувався, з одного боку, на мобілізацію особистісних і нервово-психічних ресурсів майбутніх учителів, а з іншого, — опанування ними психотехніками суб'єктного самовпливу. Отже, психолого-педагогічний тренінг виступав комплексним засобом попередження виникнення професійного стресу, профілактики «емоційного вигорання» у майбутніх учителів, гармонізації їх особистості.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у виявленні можливостей психолого-педагогічнго тренінгу щодо корекції та гармонізації професійно-педагогічної позиції вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Вачков И.В.* Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебное пособие / И.В. Вачков. — М.: Изд-во «Ось-89», 1999. — 176 с.

2. *Марковець О.Л.* Профілактика виникнення професійного стресу у майбутніх учителів / О.Л. Марковець // Наукові записки : збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова / укл. П.В. Дмитренко, Л.Л. Макаренко. — К. — 2003. — Вип. LII (52). — С. 87–91.

3. *Мешко Г.М.* Підготовка майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я: монографія / Г. М. Мешко; за ред. В.П. Кравця. — Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. — 468 с.

4. *Митина Л.М.* Концепция профессионального долголетия / Л.М. Митина // Директор школы. — 1998. — № 5. — С. 31–36.

5. *Назарук Н.В.* Психологічні засоби профілактики «професійного вигорання» вчителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Наталія Володимирівна Назарук ; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. — Івано-Франківськ, 2007. — 320 с.

6. *Норбеков М.С.* Уроки Норбекова / М.С. Норбеков. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2004. — 192 с. (Серия «Исцели себя сам»).

СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОПТИМІЗАЦІЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Наталія Старинська, асистент кафедри психології
Донбаського державного педагогічного університету
УДК 159. 923: 378

Розкрито поняття психолого-педагогічного супроводу, його складові; подано систему психолого-педагогічного супроводу, яка спрямована на оптимізацію самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки; розглянуто програму розвитку властивостей самоактуалізованої особистості майбутніх психологів; проаналізовано результати впровадження інформаційно-аналітичного блоку програми.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, студенти-наставники, куратори академічних груп, викладачі-психологи.

Раскрыто понятие психолого-педагогического сопровождения, его составляющие; представлено систему психолого-педагогического сопровождения, которая направлена на оптимизацию самоактуализации будущих психологов в процессе профессиональной подготовки; рассмотрена программа развития свойств самоактуализирующейся личности будущих психологов; проанализированы результаты внедрения информационно-аналитического блока программы.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, студенты-наставники, кураторы академических групп, преподаватели психологи.

The article discloses the concept of psychological and pedagogical supports, its components; given the system of psychological and pedagogical support which is aimed at optimizing the self-actualization of the future psychologists in the process of professional preparation; the program of development of properties of self-actualized personality of future psychologists is under review; the results of introduction of information-analytical bloc of the program are analyzed.

Key words: psychological and pedagogical support, the students-mentors, curators of academic groups, teachers-psychologists.

Процес підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти повинен забезпечувати не лише оволодіння спеціальними знаннями, уміннями, навичками, а й створювати умови для становлення творчої особистості майбутнього фахівця, основне завдання якого зробити зростання та самовдосконалення метою свого подальшого особистісного та професійного розвитку. Особливо це важливо для майбутнього психолога, оскільки здійснити психологічну допомогу, сприяти перетворенню іншої людини може тільки фахівець, який сам постійно працює над удосконаленням своєї особистості та прагне розкрити свій потенціал, досягти успіху в житті. У зв'язку з цим об'єктивною необхідністю є пошук шляхів і засобів оптимізації самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Поняття «психолого-педагогічний» супровід розглядається вченими як психологічна допомога й підтримка реакцій, процесів і станів особистості, які природньо розвиваються (В. Мухіна); як недирективна форма надання допомоги, яка спрямована на розвиток і саморозвиток самосвідомості особистості, що запускає механізми саморозвитку та активізує власні ресурси людини (Ю. Слюсарев); як сприяння процесу розвитку й саморозвитку, самореалізації, збереження психологічного здоров'я учнів (І. Дубровіна, К. Гуревич); як допомога особистості в її особистісному зростанні; як емпатійність розуміння вихованця, як відкрите спілкування (В. Слободчиков); як створення соціально-психологічних умов для успішного навчання й розвитку (Н. Бітянова).

© Н. Старинська, 2013

Складовими психолого-педагогічного супроводу виділяють процеси психологічної та педагогічної підтримки, допомоги з боку «супроводжуючих» педагогів, психологів, наставників, консультантів (І. Дубровіна, О. Газман, В. Слободчиков, А. Мудрик та ін.).

Педагогічну підтримку можна представити як систему спільних дій педагогів і студентів, спрямованих на визначення інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем) студентів, що заважають їм самостійно досягти бажаних результатів у професійно-навчальній діяльності, самоактуалізуватися в ній. Водночас необхідно орієнтуватися на наявні у студентів реальні й потенційні можливості та здібності [1].

Психологічна підтримка є багатовимірним процесом, який зосереджений на позитивних якостях і перевагах особистості, сприяючи відновленню віри в себе і свої можливості, підвищенню резистентності особистості до дестабілізуючих зовнішніх і внутрішніх чинників [4, с. 5]. Характерним для психологічної підтримки є встановлення характеру особистісних проблем, надання допомоги в їх вирішенні, організація необхідної профілактичної роботи. Психологічна підтримка «допомагає впоратися з життям, з труднощами і проблемами, що виникають» [3, с. 105].

Виходячи з цього, ми визначили психолого-педагогічний супровід як цілісну, системно-організовану діяльність, що забезпечує створення в межах ВНЗ комплексу соціально-психологічних і педагогічних умов для успішної навчально-професійної підготовки, розвитку та самоактуалізації особистості студента.

Основною метою супроводу є створення умов для прояву таких властивостей особистості студентів, які сприяють ефективній реалізації їх потенційних можливостей, особистісному зростанню. Шлях досягнення цієї мети полягає через організацію студентів на власне самовдосконалення за опосередкованої участі працівників вищого навчального закладу. Тільки діяльність самого студента розкриває його потенційні можливості й особистісні властивості.

Основне завдання психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу полягає у створенні оптимальних умов для особистісного і професійного розвитку студентів. Як окремі завдання психолого-педагогічного супроводу майбутніх психологів виокремлюємо: створення умов для успішної соціально-психологічної адаптації студентів в умовах ВНЗ; створення умов для формування позитивної Я-концепції, впевненості у власних силах, своєму творчому потенціалі, незалежності у прийнятті рішень, здатності до глибоких міжособистісних стосунків; формування установок на постійний саморозвиток і самовдосконалення; підтримка особистості у визначенні й проектуванні життєво професійної стратегії на наступні етапи життєдіяльності; сприяння адекватному сприйняттю вимог професії та корегуванню їх зі своїми здібностями, можливостями, індивідуально типологічними характеристиками; навчання конструктивним способам подолання професійних та особистісних проблем; формування психологічної компетентності як динамічного новоутворення особистісного й професійного розвитку.

Суб'єктами спільної діяльності при організації психолого-педагогічного супроводу є студенти психологічного факультету, які виконують роль наставників, його викладачі, куратори академічних груп.

Дослідники (М. Губанова, Є. Лопатін, М. Якушина) відзначають важливість взаємодії студентів різного рівня здібностей, умінь, досвіду, різного року навчання, віку, адже це може сприяти передачі досвіду самоактуалізації, знань про техніки та прийоми саморозвитку та самовдосконалення. «...«Сильні» студенти можуть виконувати роль дорослих і забезпечувати необхідну індивідуалізацію для більш «слабких» однолітків у зоні їх найближчого розвитку» [2]. Ефективність роботи студентів-наставників під час психолого-педагогічного супроводу обумовлено тим, що вони мають такий само соціальний статус, як і їхні підопічні, добре уявляють собі їхні труднощі та проблеми та, оскільки вони обираються кураторами зі складу успішних студентів, є гідним прикладом для наслідування.

До студентів-наставників висувають певні вимоги: знання основних функцій студентів-наставників, завдань і змісту їхньої діяльності, основних проблем студентів молодших курсів; а також вони повинні виявляти такі вміння, як: здійснення рефлексивної діяльності, прийняття відповідальності, саморозвиток, міжособистісне спілкування, робота в команді, організаторські тощо.

Куратори академічних груп здійснюють функції організатора (організація підготовки студентів-наставників), консультанта (консультація та супровід діяльності студентів-наставників), координатора (організація взаємодії між усіма суб'єктами психолого-педагогічного супроводу розвитку здатності до самоактуалізації). Також куратори повинні проводити моніторинг діяльності студентів-наставників; мотивувати їх на самоосвіту, самовдосконалення та самоактуалізацію особистості; проводити спеціальні семінари для студентів-наставників, на яких вони проходять підготовку

з метою оволодіння необхідними їм знаннями й уміннями; організовувати знайомство й зустрічі студентів-наставників та тих, кому буде надано допомогу, на так званих «зустрічах-консультаціях», на яких студенти-наставники самі проводять бесіди з питань, що цікавлять молодших.

Викладачі-психологи забезпечують науковий, прикладний та практичний аспекти супроводу. Суть наукового аспекту полягає у визначенні теоретичних і методичних основ розвитку та самоактуалізації особистості під час професійної підготовки; теоретичному обґрунтуванні та розробці психодіагностичних і психокорекційних методів супроводу. Прикладний аспект спрямований на вирішення завдань методичного забезпечення супроводу. Практичний аспект передбачає реалізацію всіх зазначених напрямів через безпосередню роботу зі студентами. Основними формами роботи викладачів-психологів є психодіагностика, психокорекційна робота, психологічне консультування.

Одним з елементів психолого-педагогічного супроводу майбутніх психологів в процесі професійної підготовки можна вважати розроблену нами експериментальну програму розвитку властивостей самоактуалізованої особистості майбутніх психологів у процесі професійної підготовки, реалізація якої здійснюється викладачами-психологами.

Теоретичними підвалинами для побудови програми слугували такі механізми розвитку особистісних властивостей, як: самопізнання, самостимулювання, самопрограмування, самореалізація та самопрезентація.

Самопізнання забезпечує усвідомлення, з'ясування своїх можливостей, своїх позитивних та негативних якостей, особистісних властивостей, що сприяють або перешкоджають повному вияву себе. Самостимулювання як внутрішнє спонукання до саморозвитку, самостійної роботи над удосконаленням своєї особистості передбачає використання прийомів самокритики, самостимуляції, самонаказу, самообов'язковості, самопримусу. Самопрограмування охоплює формулювання мети й завдань, визначення шляхів, ресурсів для повного прояву своїх потенційних можливостей. Основними елементами самореалізації вважають: прийоми організаційно-управлінського характеру, інтелектуальний розвиток, саморегуляцію психічних станів. Самопрезентація може бути визначена як уявлення форм і методів роботи над собою, що відповідають актуальному розвитку властивостей особистості.

Психологічний зміст програми передбачає створення умов для усвідомлення особистістю своїх індивідуальних особливостей, більш чіткого та глибокого уявлення про себе та свій актуальний стан; розвиток здатності адекватно вибудовувати життєві плани, цілі, коригувати їх. Реалізація психологічного змісту програми забезпечується під час відкриття й пошуку себе, формування відповідальності та свободи, привітності та відкритості, орієнтації на успіх і творчість. Тому особистість буде здатна стати на шлях самоактуалізації, жити осмислено та продуктивно.

Під час роботи застосовуються такі прийоми: вправи для розминки (психогімнастика); самодіагностика й організація зворотнього зв'язку; міні-лекції; практикуми; групова дискусія; рольові ігри, мозковий штурм та аналіз проблемних ситуацій; техніки психосинтезу, позитивної психотерапії та гештальттерапії.

Програма розрахована на 10 занять по 2 години (загальна тривалість 20 годин). Частотність зустрічей — 1 раз на тиждень. В апробації програми брали участь студенти 1-го курсу психологічного факультету в кількості 25 осіб (експериментальна група). Програма розрахована на проведення занять із студентською групою. Групи повинні комплектуватися добровільно.

З процесуального погляду програма складається з чотирьох тематично взаємопов'язаних блоків. Перший блок є інформаційно-аналітичною основою тренінгу й передбачає осмислення процесу самоактуалізації, аналіз, оцінювання якостей і властивостей особистості, що сприяють повному прояву можливостей. Другий блок спрямований на формування в учасників групи здатності приймати себе та інших, міжособистісно взаємодіяти. Третій блок орієнтований на вироблення навичок щодо планування робочого часу й цілепокладання; прагнення досягати високих результатів і майстерності в діяльності. Четвертий блок присвячений розвитку умінь долати труднощі в різних складних ситуаціях; вихованню творчої установки, прагнення до досконалості, самоактуалізації.

У результаті проведення основного інформаційно-аналітичного блоку програми учасники групи співвіднесли власні цінності, смисли, способи поведінки з ідеалами самоактуалізації. Також студентам було надано можливість усвідомити особливості своєї особистості, власні можливості, здібності, порівняти їх з ідеалом самоактуалізованої особистості.

Після теоретичного ознайомлення з особливостями процесу самоактуалізації та з характеристиками самоактуалізованої особистості студентам пропонували оцінити наявність цих характеристик і рівень їх вираження у себе за 10-бальною шкалою.

Отримані результати свідчать про те, що характеристики самоактуалізованої особистості студентів експериментальної групи виражені на середньому рівні (6,87 балів). Для досліджуваних студентів домінантною є така характеристика, як «спрямованість зовні, на противагу орієнтації лише на внутрішній світ» (1-е рангове місце). Це, на думку студентів, дозволяє їм більше розкрити свій внутрішній потенціал, різнобічно розвиватися, не зосереджуючись тільки на своїх інтересах; не бути відокремленими від суспільства.

Студенти активно сприймають дійсність (2-е рангове місце), сприймають себе такими (3-є рангове місце), які вони є, однак центрованість на власній особистості не дозволяє студентам думати і дбати про щастя і добробут інших людей (17-е рангове місце).

Треба звернути особливу увагу на те, що студенти першого курсу усвідомлюють важливість докладання максимуму зусиль для досягнення поставлених цілей, самоактуалізації (4-е рангове місце).

Труднощі у досліджуваних студентів викликають глибоке розуміння (16-е рангове місце) й об'єктивне оцінювання життя (18-е рангове місце), які є досить значущими під час пошуку цінностей і смислів, наповненні життя цікавим змістом.

У гуманістичній персонології дуже важливим є питання щодо мотивації, адже людина — це істота, яка постійно «бажає» (А. Маслоу), яка рідко досягає стану повного задоволення. Також А. Маслоу відзначав, що кожна людина може створювати власну ієрархію потреб завдяки особливостям своєї біографії та віку. Спираючись на це положення й ознайомивши учасників тренінгу з ієрархією потреб А. Маслоу, ми запропонували студентам експериментальної групи скласти власну «піраміду потреб» на підставі класифікації потреб Х. Мюррея, яка містить 20 різних потреб. Також досліджувані могли використовувати класифікацію А. Маслоу й доповнювати надані класифікації тими потребами, які є важливими й актуальними саме для них.

Як домінантну 80% студентів першого курсу виділили «потребу в сім'ї та любові». Ця потреба співзвучна з «потребою в приналежності й любові», представленою А. Маслоу в ієрархії людських потреб. Однак там вона посідає 3-ю позицію, а в ієрархії студентів — 1-шу позицію.

Пріоритетність сім'ї студенти пояснюють тим, що саме вона впливає на все життя людини, сприяє духовному зростанню та створенню умов для самореалізації, самоактуалізації.

На 2-у позицію в ієрархії потреб 60% студентів розмістили «потребу в безпеці», що відповідає ієрархії потреб А. Маслоу. Студенти пояснюють подібний розподіл тим, що почуття стабільності та захищеності сприяє досягненню значних результатів і розкриття особистості.

На 3-й позиції 64% студентів експериментальної групи вбачають «потребу подолання невдач», яка згідно з класифікацією Х. Мюррея, означає самостійність у діях. Студенти першого курсу вважають, що рішучість, власна ініціатива, розрахунок тільки на власні сили сприяє досягненню значних результатів у різних видах діяльності (навчальна, професійна діяльність).

На 4-й позиції досліджувані студенти (68%) розмістили пізнавальні потреби. На думку студентів, без прагнення багато знати, вміти, дуже важко

домогтися в житті високих результатів.

На 5-й і 6-й позиціях студенти розмістили потребу «пошук дружніх зв'язків» і «потребу до поваги й підтримки» (92% і 76% відповідно). Подібний розподіл досліджувані пояснюють тим, що наявність дружніх стосунків, підтримка близьких, повага надає їм упевненість у собі, усвідомлення того, що вони сприймаються і схвалюються іншими людьми, і це допомагає їм долати перешкоди, вирішувати завдання та виконувати вимоги, які висуває їм життя.

Найвищу позицію в ієрархії потреб студентів (88%) посідає «потреба в досягненнях, самоактуалізації». Це означає, що досліджувані студенти прагнуть подолати якийсь бар'єр, перевершити інших, зробити дещо краще, досягти вищого рівня в якій-небудь справі. Також вони усвідомлюють, що шлях до самоактуалізації досить важкий і пов'язаний з переживаннями страху невідомого й відповідальності, але його слід пройти, адже це шлях до повноцінного, внутрішньо багатого життя.

Результати проведеного дослідження ієрархії потреб студентів-першокурсників зумовили перелік потреб, задоволення яких дозволить їм перейти до задоволення потреби в досягненнях і самоактуалізації, тобто актуалізувати свій потенціал.

Наступним завданням основного блоку програми було визначення учасниками групи своїх позитивних якостей, які допоможуть їм реалізувати себе, і негативних якостей, які, навпаки, перешкоджають цьому. Для виконання цього завдання ми запропонували студентам короткий тезаурус якостей особистості. Студенти вибрали по 10 якостей, які сприяють і перешкоджають особистісному зростанню й ранжирували обрані за ступенем значущості для актуалізації потенційних можливостей.

Серед позитивних якостей своєї особистості 64% студентів виділили цілеспрямованість (1-е рангове місце) і вважають, що саме ця якість є найбільш значущою для досягнення людиною вищого рівня розвитку й актуалізації свого потенціалу. Як свої позитивні якості 48% студентів визначили «вдумливість» (2-е рангове місце) і «працездатність» (3-е рангове місце). Студенти вважають, що вміння міркувати, продуктивно трудитися й покладатися на свою думку допоможе їм більш повно розкрити та представити свої потенційні можливості й здібності.

Серед негативних якостей своєї особистості учасники тренінгу (68%) виділили «лінь» і вважають, що саме схильність до неробства, відсутність бажання діяти, працювати є головною перешкодою на шляху до самоактуалізації (1-е рангове місце). На 2-му ранговому місці 56% досліджуваних студентів розмістили «безвольність». Студенти відзначають, що їм дуже важко протистояти безпосереднім потребам і бажанням. Для них є характерними дії за принципом «Я хочу», а не «Треба», «Я повинен». Це часто призводить до невиконання у відведений термін певних завдань, пропусків занять і значного утруднення процесу досягнення успіху й реалізації себе під час навчально-професійної підготовки. До негативних якостей своєї особистості 56% студентів експериментальної групи також віднесли «нерішучість» (3-е рангове місце), яка, на їхню думку, має негативний вплив на процес прояву і вираження потенційних можливостей особистості. Студенти відзначають, що нерішучість перешкоджає самостійному прийняттю відповідальних рішень, зміні сформованого способу життя, руху вперед, оскільки це пов'язане з певним ризиком і невідомістю.

Отже, студенти шляхом усвідомлення своїх індивідуальних особливостей змогли більш чітко й повно визначити для себе: що їм необхідно для повної реалізації, що перешкоджає цьому, які властивості самоактуалізованої особистості притаманні їм, а які властивості слід розвивати. Це дозволить студентам поглибити уявлення про себе і свій актуальний стан, окреслити шляхи самореалізації як самостійного діяча в різних життєвих сферах: навчання, професія, сім'я тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Газман О.С.* Воспитание и педагогическая поддержка детей: основные понятия / О.С. Газман // Народное образование. — 1998. — № 6. — С. 108–111.

2. *Кочетова А.* Воспитание в вузе на основе коллективной деятельности / А. Кочетова // Высшее образование в России. — 2006. — № 4. — С. 99–101.

3. Практическая психология образования: учебное пособие / под ред. И.В. Дубровиной. — М.: Творческий центр «Сфера», 1997. — 528 с.

4. *Саванович И.В.* Психологическая поддержка как стратегия нравственного-воспитания. / И.В. Саванович // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всероссийского съезда психологов, 25–28 июня 2003 года: в 8 т. — СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. — Т. 7 — С. 4–8.

ДОСЛІДЖЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНІСТІ ЯК ЧИННИКА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Ірина Третякова, асистент кафедри загальної психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
аспірант Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України
УДК 378.091.212:37

Стаття присвячена актуальній темі сьогодення — проблемі розвитку відповідальності майбутніх фахівців. Здійснено аналіз психологічних особливостей розвитку відповідальності в юнацькому віці. Наведені результати емпіричного дослідження рівню сформованості відповідальності майбутніх педагогів як чинника їх професійного самовдосконалення.

Ключові слова: відповідальність, самосвідомість, саморегуляція, самоконтроль, саморозвиток, особистісна зрілість, професійне самовдосконалення.

Статья посвящена актуальной теме — проблеме развития ответственности будущих специалистов. Проанализированы психологические особенности развития ответственности в юношеском возрасте. Представлены результаты эмпирического исследования уровня формирования ответственности будущих педагогов как фактора их профессионального самосовершенствования.

Ключевые слова: ответственность, самосознание, саморегуляция, самоконтроль, саморазвитие, личностная зрелость, профессиональное самосовершенствование.

The article is devoted to urgent subject of contemporaneity — the problem of future specialists' responsibility. The author has put into practice the analysis of psychological peculiarities f development of responsibility in youth age. The given results of empirical research are corresponded o the level of future teachers' formed responsibility as a factor of their professional self-perfection.

Key words: responsibility, consciousness, self-regulation, self-control, self-development, the personal maturity, professional self-perfection

Складність і багатогранність функціонування сучасного суспільства як динамічного соціального організму, зростання темпів його трансформації обумовлюють гостру потребу розвитку відповідальності особистості задля її ефективної адаптації та продуктивної самореалізації. В сучасних умовах реформування освіти, однією з провідних ідей якого є національне відродження, поєднане з втіленням у життя загальнолюдських цінностей, саме проблема формування відповідальність особистості виходить на передній план. Становлення і розвиток активної, відповідальної особистості є важливою метою і неодмінною умовою розбудови нашої держави.

Дослідження рівня сформованості відповідальності майбутніх педагогів є актуальною проблемою сучасної вищої педагогічної освіти, оскільки лише відповідальна особистість здатна до постійного саморозвитку, особистісного та професійного самовдосконалення й ефективного виконання в майбутньому відповідних професійних функцій.

Психологічні аспекти відповідальності як стійкої особистісної характеристики найретельніше висвітлені у працях К. Муздибаєва, М. Савчина, Л. Татомир, М. Дригус та інших. У наукових працях К. Абульханової-Славської, М. Боришевського, Л. Колберга, Г. Костюка, Ж. Піаже, Дж. Роттера, В. Франкла відповідальність розглядається як одна із генералізуючих якостей, як результат інтеграції всіх психічних функцій особистості та суб'єктивного сприйняття нею навколишньої дійсності, емоційного ставлення до обов'язку. Відповідальність також визначається як моральна риса людини, як мета виховання та як якість, яка концентрує в собі усвідомлений особистістю обов'язок.

© І. Третякова, 2013

Сучасне трактування проблеми формування особистості розроблено І. Бехом, який розглядає відповідальність як якість, що концентрує усвідомлений індивідом загальнозначущий обов'язок, повинність у вчинку, передбачає визнання людиною своєї причетності до соціального і природного буття, своєрідний підсумок самоусвідомлення. У наукових доробках К. Абульханової-Славської, М. Левківського, М. Савчина, В. Сафіна, Т. Сидорова виділені складові та критерії відповідальності. Одержано важливі дані про розвиток відповідальності у різних видах діяльності (М. Дригус, М. Левківський, Н. Нечаєва, М. Сметанський).

Мета нашої статі полягає у дослідженні відповідальності майбутніх педагогів як чинника їхнього професійного самовдосконалення.

Виклад основного матеріалу дослідження. В науковій психологічній літературі під відповідальністю частіше за все розуміють різні форми контролю суб'єкта за своєю діяльністю з точки зору виконання ним прийнятих норм і правил. У психологічному словнику ми знаходимо таке визначення: «Відповідальність — здійснюваний у різноманітних формах контроль над діяльністю суб'єкта з позицій виконання нестандартних, не прийнятих у суспільстві норм і правил» [5, с. 53]. На думку К. Муздибаєва, відповідальність — це «результат інтеграції всіх психічних функцій особистості: суб'єктивного сприймання навколишнього світу, оцінки власних чуттєвих ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі» [4, с. 19]. М. Савчин підкреслює, що для функціонування відповідальності важливе значення мають моральні конструкти свідомості як специфічні засоби моральної інтерпретації реальності, через призму яких суб'єкт сприймає дійсність і себе в ній [7, с. 28–29].

І. Бех зазначає, що відповідальність не може існувати без волі, яка є психічним механізмом духовного саморозвитку особистості як практична сторона психіки, що включає в себе самоаналіз свого стилю співробітництво з іншими людьми, розвиток здатності планування, цілепокладання, працьовитості та, в разі необхідності, вольового породження спільних результативних життєвих актів, що знімає сумніви про своє місце у житті. Відповідальність тісно пов'язана із самоконтролем, який М. Боришевський визначає «як одну із психологічних властивостей людини, що виявляється в її здатності самостійно стежити за власними діями, вчинками, співвідносити їх із певними вимогами, нормами, правилами. Таке визначення сутності самоконтролю свідчить про його прямий зв'язок із самосвідомістю — вищим рівнем свідомості особистості» [1, с. 39].

Відповідальність особистості проявляється у різних формах контролю над породженням діяльностей і вчинків, які розглядаються під кутом зору того, як ця особистість реалізує трансформовані нею в смисл соціальні цінності, виконує прийняті нею норми та правила; така відповідальність стає дійсною в соціальному контролі та самоконтролі. Соціальний контроль виявляє себе у зовнішніх формах, через які відбувається покладання відповідальності за результати породжених діяльностей і вчинків. Самоконтроль виявляє себе у внутрішніх формах саморегуляції діяльності та вчинків (почуття обов'язку, сорому, відповідальності, провини тощо).

Слід підкреслити, що єдиний гідний людини спосіб життя, її реалізації себе як особистості є шлях усвідомленого самовдосконалення. Прагнення до самовдосконалення закладено в кожній людині і, на думку представників різних психологічних шкіл, є її найважливішою, центральною якістю, необхідним атрибутом життєдіяльності здорової, зрілої особистості.

Л. Сущенко пропонує розглядати поняття самовдосконалення й саморозвиток в органічній єдності, розуміючи саморозвиток як педагогічне явище, що лежить в основі самовдосконалення вчителя, його професіоналізму й педагогічної майстерності [8, с. 15]. Самовдосконалення включає в себе три взаємопов'язаних компоненти: самопізнання, самоконтроль та саморегуляцію, саморозвиток. Обов'язковим інструментом кожного з них є рефлексія, без якої неможливі ні пізнання, ні рух людини вперед шляхом духовного, особистісного та професійного самовдосконалення [3, с. 29].

В межах нашого дослідження цікавими є думки вчених щодо взаємозв'язку відповідальності та самовдосконаленням особистості. Так, А. Маслоу бачить у відповідальності механізм самоактуалізуючого потенціалу особистості. І. Бех, М. Савчин розглядають відповідальність як компонент соціальної зрілості особистості, як чинник особистісного самовдосконалення. Т. Кириленко бачить результатом самовдосконалення особистісні зміни на основі емоційного самопізнання та самооцінювання, саме це є необхідним джерелом моральної відповідальності особистості.

Велике значення у розвитку та формуванні відповідальної поведінки особистості є кількісне збільшення мотивів саморегуляції, пік якої, на думку М. Боришевського [1], припадає на юнацький вік. Юнацький вік слід розглядати як вирішальний у процесі становлення особистості та розвитку зрілої відповідальності. Саме в цей віковий період людина має вже певний досвід саморегуляції поведінки й може взяти на себе відповідальність за власні вчинки. Отже, юнацький вік слід розглядати як вирішальний у процесі становлення особистості та розвитку зрілої відповідальності. Сучасний студент повинен перш за все оволодівати відповідальністю за максимальне засвоєння та якість знань, які він здобуває за час навчання у вищому навчальному закладі, тобто він повинен сформувати у себе почуття

пізнавальної відповідальності. Відповідальність дозволяє гармонізувати, цементувати розвиток якостей у системну цілісність, що у свою чергу утверджує здатність до прогнозування наслідків власної діяльності.

Для дослідження рівня відповідальності майбутніх педагогів та визначення її впливу на професійний розвиток ми провели експериментальне дослідження, в якому брало участь 68 студентів І курсу природничо-географічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Для визначення рівнів відповідальності ми застосували«Опитувальник багатовимірно-функціонального аналізу відповідальності», розробленого В. Прядеїним [6, с. 27–30]. Опрацювання результатів опитувальника дає можливість виявити вісім параметрів (факторів) відповідального ставлення до навчальної діяльності, що розкривають такі його складові, як мотиваційно-емоційний, когнітивний, поведінковий компоненти, особливості спрямованості особистості та її самоконтролю.

Після обробки результатів ми отримали такі результати за параметрами зазначених компонентів: динамічний (поведінковий) — ергічність (14,7% студентів мають невиражену відповідальність, тобто безвідповідальність суб'єкта, 58,8% — нейтральний рівень, тобто ситуативний прояв відповідальності, 26,5% — виражена характеристика відповідальності), аергічність (14,7% — невиражена відповідальність, 67,7% — нейтральний рівень, 17,6% — виражена відповідальність); емоційний — стенічність (14,7% — невиражена, 47,1% — ситативна, 38,2% — виражена), астенічність (11,8% — невиражена, 67,6% — ситуативна, 20,6% — виражена); мотиваційний — соціометричність (14,7% — невиражена, 44,6% — ситуативна, 20,6% — виражена відповідальність), егоцентричність (26,5% — невиражена, 55,9% — ситуативна, 17,6% — відповідальність); когнітивний — осмисленість (11,7% — невиражена, 64,7% — ситуативна, 23,6% — виражена), обізнаність (35,3% — невиражена, 58,8% — ситуативна прояв, 5,9% — виражена); регуляторний — інтернальність (8,8% — невиражена, 50% — ситуативна, 41,2% — виражена відповідальність), екстернальність (17,6% — невиражена, 79,5% — ситуативна, 2,9% — виражена); результативність особистості — предметність (8,8% — невиражена, 61,8% — ситуативна, 29,4% — виражена), суб'єктивність (11,7% — невиражена, 52,9% — ситуативна, 35,4% — виражена); спрямованість особистості — прагнення інструментально-стильові (особиста енергія, рішучість, прагнення до лідерства): 14,7% — невиражений рівень, 52,9% — ситуативний, 32,4% — виражена відповідальність; прагнення змістовно-смислові (обов'язковість, добросовісність, альтруїстичність): 8,8% — невиражена, 67,6% — ситуативна, 17,6% — виражена відповідальність; характер перешкод — особистісні (тривога суб'єкта, невпевненість, поганий настрій): 17,6% — невиражений рівень, 55,8% — ситуативний, 20,6% — виражений; операційні (відсутність потрібних знань, умінь, навичок): 26,5% — невиражена, 67,6% — ситуативна, 5,9% — виражена відповідальність.

Отже, проаналізувавши наведені результати, ми можемо зазначити, що для більшості студентів-першокурсників вищого педагогічного закладу характерним є ситуативний прояв відповідальності за всіма показниками, тобто включаючи всі компоненти прояву відповідальності.

Для дослідження рівня сформованості окремих видів відповідальності, що характеризують її як професійно значущу якість майбутнього педагога, ми використали «Методику визначення відповідальності» (авт. М. Осташева). Ця методика дозволяє визначити рівень прояву дисциплінарної відповідальності, відповідальності за себе та за іншого. Отже, результати дослідження показали, що високий рівень прояву дисциплінарної відповідальності мають 26,5% респондентів, середній рівень — 67,6% та низький рівень — 5,9%. Ці дані дозволяють говорити про те, що для сучасних студентів важливе значення для розвитку та прояву їхньої відповідальності має контроль з боку викладачів, батьків та ін. Що стосується відповідальності до себе, то 29,4% студентів мають високий рівень, 64,7% — середній та 5,9% — низький. Тут можна говорити про уникання студентами брати повну відповідальність за власні дії та вчинки та шукати можливості знайти виправдання власній безвідповідальності. Відсотки щодо вираження відповідальності за іншого розподілилися таким чином: високий рівень мають лише 8,8% першокурсників, середній — 79,5%, низький — 11,7%. Зазначені результати показали, що більшість студентів мають середній рівень прояву всіх видів відповідальності, тому конче важливим є розробка та впровадження розвивально-корекційних заходів щодо розвитку більш високого рівня відповідальності студентів-майбутніх педагогів.

Для визначення вольового компонента відповідальності ми використали«16-факторний опитувальник Р. Кеттела« (фактор Q_3). Після обробки результатів ми отримали такі результати: 1–3 стена — 44,2% студентів (вони не керуються вольовим контролем, не звертають увагу на соціальні вимоги, не уважні до інших, труднощі щодо адаптації), 4 ст. — 20,6% (внутрішньо недисципліновані, конфліктні особистості, мають низьку інтеграцію), 5–6 ст. — 17,6% (середній рівень, особистість характеризується як контрольована, соціально точна, має високий рівень інтеграції), 8 ст. — 17,6% (мають тенденцію до сильного контролю власних емоцій та поведінки, соціально уважні, мають самоповагу, іноді схильні до впертості).

Для визначення рівня особистісної зрілості студентів-майбутніх педагогів ми використали «Тест-опитувальник особистісної зрілості» (опитувальник Ю. Гільбуха). За результатами цієї методики ми визначили три рівня особистісної зрілості студентів: високий рівень характерний лише для 8,8% респондентів (що викликає у нас занепокоєння), задовільний рівень мають 44,1% майбутніх фахівців, задовільний рівень — 44,1% студентів, незадовільний рівень характерний для 47,1% досліджуваних. Отже, ми бачимо, що майже половина студентів-першокурсників має незадовільний рівень особистісної зрілості.

Для визначення рівня професійно-педагогічної спрямованості, що виявляється у прагненні до оволодіння майбутньою професією та бажанні працювати за обраним фахом, ми використали «Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості (РПС) студентів» (Т. Дубовицька) [2, с. 100–103]. Отримані результати показали, що 26,5% студентів мають високий рівень професійної спрямованості, 61,8% — середній рівень, 11,7% — низький рівень. Слід підкреслити, що отримані результати говорять про те, що на першому курсі студенти ще не мають чіткої професійної спрямованості.

У межах теми нашого дослідження цікавим є визначення зв'язку між рівнем сформованості відповідальності особистості та її професійним самовдосконаленням. Після якісного аналізу всіх зазначених методик ми визначили, що 79,4% студентів мають прямий зв'язок між рівнем відповідальності та їхнім професійним й особистісним розвитком, а саме: у 23,5% студентів, які мають середній рівень розвитку відповідальності, проявляється задовільний рівень особистісної зрілості та середній рівень професійної спрямованості; для 20,6% респондентів, які мають середній рівень відповідальності, характерним є незадовільний рівень особистісної зрілості та середній рівень професійної спрямованості; для 17,6% досліджуваних, які мають високий рівень відповідальності, характерним є задовільний рівень особистісної зрілості та високий рівень професійної спрямованості; у 5,9% майбутніх педагогів, які мають високий рівень відповідальності, характерним є високий рівень особистісної зрілості та професійної спрямованості; у 5,9% студентів, які мають низький рівень відповідальності, спостерігається незадовільний рівень особистісної зрілості та середній рівень професійної спрямованості; для 5,9% респондентів, які мають низький рівень відповідальності, характерним є також незадовільний рівень особистісної зрілості та низький рівень професійної спрямованості.

Висновки. 1. Більшість сучасних науковців тлумачать відповідальність як інтегральну якість особистості, що визначає поведінку, діяльність людини на основі усвідомлення її і прийняття нею необхідної залежності цієї діяльності від суспільних цілей і цінностей.

2. Професійне самовдосконалення особистості включає в себе три взаємопов'язаних компоненти: самопізнання, самоконтроль та саморегуляцію, саморозвиток. Обов'язковим інструментом кожного з них є рефлексія (тобто діяльність людини, яка спрямована на осмислення власних дій, своїх внутрішніх станів, почуттів, переживань, аналіз цих станів та формулювання відповідних висновків).

3. Сьогодні важливим завданням вищого навчального закладу повинно бути створення психолого-педагогічних умов для формування у майбутніх спеціалістів здатності покласти на себе відповідальність за власні дії та вчинки, бути самодетермінованою, самодостатньою особистістю, яка прагне особистісного та професійного самовдосконалення.

У **перспективі** плануємо впровадити розвивально-корекційні заходи (розвивально-корекційну програму, спецкурс для студентів-майбутніх педагогів «Психологія відповідальності майбутнього фахівця»), спрямовані на формування відповідальності як чинника професійного самовдосконалення майбутніх педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Боришевський М.* Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: [монографія] / Мирослав Боришевський. — К.: Академвидав, 2010. — 416 с.

2. *Долинська Л.В.* Тренінг особистісно-професійної зрілості / Л.В. Долинська, О.В. Темрук. — К.: Марич, 2010. — 128 с.

3. *Гаджиева Н.М.* Основы самосовершенствования / Гаджиева Н.М., Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. — Екатеринбург: Деловая книга, 1998. — 144 с.

4. *Муздыбаев К.* Психология ответственности / К. Муздыбаев / [под ред. В.Е. Семенова]. — Изд. 2-е, доп. — Москва: URSS: Либроком, 2010. — 248 с.

5. Психологічний тлумачний словник сучасних термінів / [Шапар В.Б., Олефир В.О., Куфлієвськи А.С., Фурманець Б.І., Рюмін В.В., Гура С.О., Назаров О.О., Шапар О.В.]. — Х.: Прапор, 2009. — 672 с.

6. *Прядеин В.П.* Ответственность как системное качество личности / Прядеин В.П. — Екатеринбург: УрГПУ, 2001. — 209 с.

7. *Савчин М.В.* Психологія відповідальної поведінки: [монографія] / Савчин М.В. — Івано-Франковськ: Місто НВ, 2008. — 280 с.

8. *Сущенко Л.О.* Стимулювання професійного самовдосконалення вчителя початкових класі у системі післядипломної освіти: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Сущенко Л.О. — Запоріжжя., 2008. — 251 с.

МОДЕЛЮВАННЯ ОСОБИСТОГО ДОСВІДУ КЛІЄНТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОНСУЛЬТАЦІЇ ЯК УМОВА СИСТЕМНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Олена Ткаченко, кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ
«Криворізький національний університет»
УДК 378.147:159.98

Презентовано модель психологічної ситуації клієнта психологічної консультації, що розроблена автором. Реалізація цієї моделі служить підставою для системного використання прийомів осмислення особистого досвіду клієнта.

Ключові слова: особистий досвід, особистісний досвід, життєва ситуація, подія, модель текстуального простору.

Представлена разработанная автором модель психологической ситуации клиента психологической консультации. Реализация этой модели служит основанием для системного использования приёмов осмысления личного опыта клиента.

Ключевые слова: личный опыт, личностный опыт, жизненная ситуация, психологическая ситуация, событие, модель текстуального пространства.

In article the model of a psychological situation of the client of psychological consultation developed by the author is presented. Realization of this model forms the basis for system use of receptions of judgment of personal experience of the client.

Key words: personal experience, personal experience, life situation, psychological situation, event, model of textual space.

Об'єктивним показником досягнення цілей Болонського процесу на шляху підвищення якості вищої освіти є підготовка конкурентоспроможного фахівця. Кількість випускників ВНЗ, що навчались за спеціальністю «Психологія», зростає протягом майже двох останніх десятиліть. І навіть одночасне зростання соціального замовлення на послуги психологів не вирішує проблеми з працевлаштуванням, яка виникає у багатьох молодих спеціалістів. Відомо, основною вимогою до претендента на робоче місце на ринку праці є наявність досвіду, який передбачає здатність фахівця діяти в професійному полі. Зазначене явище вимагає створення у ВНЗ таких умов навчання, в яких студент скоріше виступав би в ролі суб'єкта діяльності (практика), а не суб'єкта пізнання (теоретика). Останнє є характерним для традиційного гностичного підходу, якому відповідає модель навчання, що ґрунтується на трансляції, запам'ятовуванні й відтворенні текстів комунікації. При цьому навчальна діяльність часто виявляється «нейтральною» щодо майбутньої професійної діяльності, а мозаїка розрізнених знань, умінь, навичок далека від очікуваного результату професійного навчання. Отже, на сучасному етапі трансформації вищої освіти повинно знайти своє вирішення завдання запобігання безсистемності, хаотичності у використанні психологічних знань; формування методологічної, особистісно-орієнтовної, логіко-психологічної культури діяльності майбутнього психолога, здатності враховувати та використовувати у своїй діяльності системоформуючі можливості певних методологічних процедур.

Специфіка фахової підготовки практичних психологів повинна визначатись змістом майбутньої професійної діяльності. Одне з ключових місць у системі напрямів професійної діяльності

© О. Ткаченко, 2013

психолога-практика займає психологічне консультування, зокрема індивідуальне. Клієнт звертається до психолога-консультанта, маючи за плечима неповторний особистий досвід, в тому числі і досвід самостійного вирішення різних проблемних життєвих ситуацій. Саме особистий досвід клієнта стає основним підґрунтям для вирішення його психологічних проблем, отже, виступає об'єктом, на який спрямована професійна діяльність психолога-консультанта, особливості якого і визначає зміст цієї діяльності.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні сучасного наукового розуміння особистого досвіду та створенні відповідної структурно-динамічної моделі, як підґрунтя для його осмислення в процесі психологічного консультування.

Складність досягнення поставленої мети, обумовлена причинами, що лежать як у практичній (індивідуальність, неповторність особистого досвіду кожного клієнта), так і в теоретичній площині. До недавнього часу термін «досвід» вчені використовували переважно контекстуально, але не як предмет спеціального дослідження. Як казав Б.Рассел, «слово «досвід» — одне з тих слів, яке філософи часто вживають, але якому рідко дають визначення» [9, с. 737]. Між тим досвід стає центральним поняттям у теоріях багатьох відомих дослідників (У. Джемса, Дж. Дьюі, В. Вундта, М.М. Ланге, К. Левіна, Х. Хекхаузена, Ж. Ньюттена, Дж. Міда, К. Роджерса, А. Маслоу).

Вивчення особистого досвіду не входило до переліку актуальних завдань радянської психології, в тому числі й української, протягом ХХ століття. В сучасній українській психології ця категорія набуває дедалі більшої популярності переважно завдяки працям О. Лактіонова, Н. Чепелєвої, О. Зарецької, О. Назарук та ін.

Сучасні наукові уявлення про особистий досвід дозволяють характеризувати його таким чином. Детермінований однаковою мірою матеріальними (пізнавальні процеси), «субстанціональними» (особистість, духовність) і соціальними (індивід-соціум) рушійними силами людського буття досвід функціонує на різних рівнях людської психіки. Досвід є складовою свідомості, в якій можна виділити більш-менш інтегровані, відрефлексовані емоційні і когнітивні, а також довербальні, дорефлексивні і поствербальні, пострефлексивні компоненти. Важливою складовою досвіду людини є особистий інтерпретаційний комплекс — набір інтерпретацій, що розширюється протягом життя, полімодальна сукупність самооцінок, оцінок, суджень, думок, настанов, які формуються шляхом суб'єктивних раціоналізацій та узагальнень за підтримки оточуючих [5, с. 259]. Головна функція досвіду — забезпечення стійкої адаптації до повсякденності. Буденна особистість більше переживає свій досвід емоційно, ніж осмислює, інтерпретує його. При цьому кожна людина ставиться до свого досвіду з великою повагою, довіряючи йому, не помічаючи вад, що їх бачать інші. Суверенність досвіду старанно охороняється [5].

На думку О. Лактіонова, родовим поняттям щодо досвіду є життєдіяльність [5]. Н. Чепелєва зазначає, що особистий досвід задається тими чи іншими життєвими ситуаціями і присвоюється людиною мовби «автоматично», без переробки та осмислення [8]. При цьому він може бути як зовнішній, заданий об'єктивними ситуаціями, в яких першочергове значення належить зовнішнім обставинам, так і внутрішній, заданий суб'єктивними ситуаціями, які викликаються майже винятково психологічною готовністю суб'єкта, його актуальними потребами. Якщо особистий досвід людини як сума її перебувань у різноманітних життєвих ситуаціях був підданий вербалізації й рефлексії, мова йде про досвід особистісний [8]). Найбільш типові життєві ситуації, що повторюються протягом життя суб'єкта, у яких поведінка людей жорстко обумовлена, а наслідки дій часто санкціоновані, прийнято визначати як соціальні ситуації. Але життєвих ситуацій набагато більше, ніж соціальних, вони не мають таких жорстко окреслених меж і вимагають гнучкого реагування залежно від конкретних життєвих обставин [6]. Саме в таких випадках виникає необхідність у перетворенні, реконструкції реальності, відображеної суб'єктом, у цілісні і завершені квазісистемні конструкти, коли з досить стандартних життєвих обставин створюється неповторна психологічна ситуація. Психологічна ситуація виступає єдністю зовнішніх умов і їхньої суб'єктивної інтерпретації [7].

Невід'ємною характеристикою психологічної ситуації є її проблемність. Психологічні проблеми, з одного боку, можуть розглядатися «як об'єктивне явище, тобто сукупність суперечностей у ряді факторів, що призводять до психологічної дисгармонії, незалежно від того, розуміє чи не розуміє (і наскільки) людина, що з нею відбувається, і чи усвідомлює вона свою проблему взагалі» [3, с. 23]. З іншого боку, життєві ситуації перетворюються в проблемні у разі, коли в індивідуальній свідомості суб'єкта конкретні обставини чи умови життєвої ситуації чітко не визначені ані в способах їх аналізу, ані у використанні певних прийомів розв'язання. Тоді проблемність конкретних обставин життєвої

ситуації, по суті, є досить суб'єктивною. За визначенням Н. Чепелєвої, «психологічна ситуація — відображення реальної життєвої ситуації у смисловій сфері людини» [6, с. 134], і саме у смисловій сфері слід шукати психологічні проблеми особистості.

П. Горностай і С. Васьківська вважають, що проблемна психологічна ситуація — це контекст певного епізоду життя людини [3, с. 29]. Суттєва змістовна характеристика ситуації представлена у феномені подій. Саме подія є маркером ситуації. Подія, яка спонукає людину інтерпретувати, осмислювати те, що з нею відбувається, і є одиницею особистого досвіду [8].

З позицій психологічної герменевтики «подія — це не просто якийсь епізод нашого життя, якийсь випадок, що наклав відбиток на наше життя, змінив його, але це також епізод, випадок, зафіксований, означений, тобто приведений у форму, яка дозволяє оповісти про нього іншому. Тобто випадок, про який ніхто не дізнався, про який нікому не розказано (хоча б самому собі), не є подією. Звідси можна зробити висновок, що особистісний досвід, на відміну від особистого, який зароджується у життєвих ситуаціях і спирається на зовнішні події, має семіотичну природу, що виражається в текстуальній структурі, яка або накладаючись на реальність, стає її відображенням, або ж твориться разом з цією реальністю, зливаючись з нею» [8 с. 62].

Якщо події описуються в поняттях стресу (дистресу), фрустрації, конфлікту, кризи, вони породжують необхідність у переживанні, тому що об'єктивно просто не вирішуються. Переживання може бути розкрите як специфічна діяльність смислопорождения, перетворення глибинних структур особистості, «як особлива діяльність, особлива робота з перебудови психологічного світу, спрямована на встановлення смислової відповідності між свідомістю і буттям, загальною метою якого є підвищення свідомості життя» [2, с. 30]). Таким чином, смисл виступає основою, глибинним рівнем феномену свідомості, що пов'язує воєдино психологічну ситуацію та її переживання. Саме на розкриття смислу, який людина надає власним життєвим ситуаціям, на розуміння процесу породження смислу, що робить переживання життєвих ситуацій проблемним для неї, повинна спрямовуватись діяльність психолога-консультанта. Отже, об'єктом роботи психолога буде виступати психологічна ситуація клієнта, яку можна розглядати як фрагмент його особистісного досвіду в процесі утворення.

Текст психологічної ситуації клієнта можна віднести до багатосмислових об'єктів, що, як правило, мають приховану проблемність. Це знаходить відображення в складності їхньої структури. В тексті психологічної ситуації клієнта виділяються зовнішній (когнітивний) і внутрішній (смисловий) рівні [8]. Поняття зовнішнього когнітивного рівня тексту має багато спільного з поняттям «твору» Р. Барта [1] і з поняттям «фенотекст» Ю. Крістєвой [4]. У Ю. Крістєвой фенотекст виступає як авансцена семіотичного об'єкта і представлена реально існуючими в мові, будь-якими словесними творами, що виконують інструментальну функцію. Фенотексти — це реальні тексти, окремі фрази та висловлювання, різні типи дискурсу. У психології розуміння загальноприйнятою є ідея про те, що особливості об'єкта розуміння, у тому числі і його багаторівневість, впливають на перебіг цього процесу. Розуміння того, що представлено на когнітивному рівні тексту, відносять до зовнішнього когнітивного рівня розуміння.

Поняття внутрішнього смислового рівня має багато спільного з поняттям генотексту за Ю. Крістєвою і з поняттям тексту за Р. Бартом. Генотекст, з погляду Ю. Крістєвої, — неструктурована смислова множина, яка не має ані центру, ані периферії, знаходить свою структурну упорядкованість тільки на рівні мовного вираження і може бути представлена для іншої особистості тільки в зовнішньому тексті. Генотекст є абстрактним рівнем довербального функціонування особистості — це система смислів та значень, які індивід засвоїв ще на ранніх стадіях розвитку. Формування генотексту — основа семіотичної діяльності суб'єкта, яка включає створення ядер смислу.

Враховуючи зазначені положення, психологічну ситуацію клієнта ми представили у вигляді моделі, яка включає багаторівневий текстуальний простір, де відбуваються процеси утворення значень та смислів (рис. 1). Тому він підлягає розумінню не як закінчений об'єкт, замкнений у своїх межах продукт, а як створення смислів, «підключення» до інших текстів.

У ситуації психологічного консультування осмислення особистого досвіду клієнта буде здійснюватись і клієнтом, і психологом, однак провідна роль у цьому процесі відводиться останньому. Скарга клієнта з'являється перед психологом у вигляді наративу, який є зовнішнім когнітивним рівнем тексту психологічної ситуації клієнта, результатом попередньої смислоутворюючої діяльності оповідача. Робота психолога, що полягає в розуміні психологічної ситуації клієнта, буде здебільшого спрямована на внутрішній смисловий рівень її текстуального простору, на пошук її

прихованого смислу. Прихований смисл — стиснута схема психологічної проблеми клієнта, яку суб'єкт не може осягнути, використовуючи стереотипні способи аналізу інформації.

Розуміння смислової сфери людини як явища, яке перебуває в постійному русі, надає можливість сподіватися, що можна змінювати «невдалі», «такі, що погано працюють» смислові структури в процесі їх нового переживання. У такому разі завдання психолога-консультанта полягає не тільки в розумінні усталеного смислу клієнта, а й у розумінні його процесу смислоутворення і, нарешті, у створенні умов для внесення необхідних змін у цей процес.

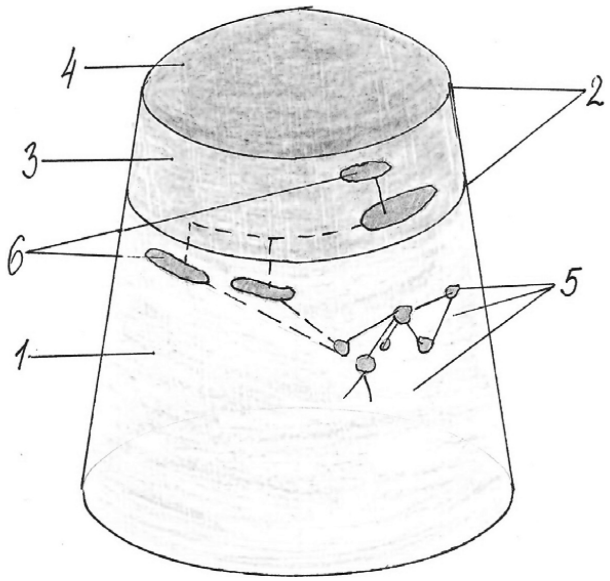

Рис. 1. Модель текстуального простору психологічної ситуації клієнта

Примітки: 1 — смисловий рівень тексту психологічної ситуації клієнта; 2 — когнітивний рівень тексту психологічної ситуації клієнта; 3 — наратив клієнта, представлений засобами внутрішньої мови; 4 — наратив клієнта, представлений вербальними та невербальними засобами; 5 — прихований смисл психологічної ситуації клієнта як стиснута схема психологічної проблеми клієнта; 6 — елементи текстуального простору, що задіяні в актах смислопородження, смислопобудови і складають концепти, конструкти, ідеологеми, наративні рамки, ядра смислу і т. ін.

Проблеми освоєння професійної діяльності психолога доцільно розглядати на рівні формування відповідних дій, оскільки саме «дія — необхідна умова формування смислів, їхнього розширення і поглиблення» (В. Зінченко). Пізнавальна дія, яка перебуває в процесі становлення, завжди характеризуватиметься визначеним предметним змістом, урахування якого власне і становить завдання будь-якої пізнавальної дії, певну «заданість» кінцевого результату, але лише з боку предметного змісту.

З точки зору психологічної герменевтики предметною основою дій психолога, спрямованих на осмислення особистого досвіду клієнта, можна розглядати текстуальній простір психологічного ситуації останнього.

Психолог сприймає наратив клієнта і в цілому ситуацію психологічного консультування як елемент дійсності в його просторово-часових характеристиках. Це служить причиною того, що вибір дії, яка забезпечує осмислення психологічної ситуації клієнта, часто прив'язується до особливостей того чи іншого етапу процесу консультування, тобто робиться акцент на часовій характеристиці. Такий же принцип покладений і в систему навчання психологічному консультуванню. Однак часові межі виникнення, розвитку і переходу етапів процесу консультування досить розмиті, крім того, ті чи інші особливості тексту клієнта можуть актуалізуватися на різних етапах. Тому, закладаючи орієнтувальну основу зазначених дій психолога, ми пропонуємо зміщати акцент на просторову, структурну характеристику тексту клієнта, але, безумовно, з огляду на його мінливість у часі. Передбачається, що такий підхід до процесу формування професійних дій психолога-консультанта спростить виділення їхньої предметної основи зі складного, багаторівневого, мінливого тексту психологічної ситуації клієнта, спростить побудову відповідної орієнтувальної основи і до того ж сприятиме системному використанню цих дій у майбутній професійній діяльності.

Таким чином, осмислити особистий досвід клієнта, сконцентрований у конкретній психологічній ситуації — означає осягнути процес надання клієнтом особистісного смислу життєвим ситуаціям, які з ним відбуваються і які його турбують. Щоб навчити майбутніх психологів працювати з особистим досвідом клієнта, слід навчити визначати, які саме елементи текстуального простору і яким чином задіяні в окремих актах смислопородження, смислопобудови. На цій базі створити цілісну систему відповідних психотехнічних засобів, орієнтувальною основою для яких слугуватимуть психологічні характеристики окремих структурних елементів створеної моделі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Ролан Барт. — М., 1994 — 616 с.
2. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания / Ф.Е. Василюк. — М.: Изд-во МГУ, 1984. — 200 с.
3. *Горностай П.П.* Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход / П.П. Горностай, С.В. Васьковская. — К.: Наук. думка, 1995 . — 128 с.
4. *Кристева Ю.* От одной идентичности к другой / Ю. Кристева // От Я к Другому: Сборник переводов по проблемам интерсубъективности, коммуникации, диалога. — Минск, 1997. — 168 с.
5. *Лактионов А.Н.* Координаты индивидуального опыта / А.Н. Лактионов . — Харьков: Бизнес Информ, 1998. — 492 с.
6. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін.: підручник. — К.: Либідь, 1999. — 536 с.
7. Основы психотерапии: учеб пособие для студ. вузов / Л.Ф. Бурлачук, И.А. Грабская, А.С. Кочарян. — К.: Ника-Центр, 2001. — 320 с. — (Специальность «Психология», «Социальная педагогика»).
8. Проблеми психологічної герменевтики: монографія / за ред. Н.В. Чепелєвої. — К.: Міленіум, 2004. — 276 с.
9. *Рассел Б.* История западной философии / Б. Рассел. — Новосибирск: Изд-во НГУ. — 1997. — 815 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ-СЛОВЕСНИКІВ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Інна Ногачевська, викладач кафедри загальної психології
та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету
УДК [159.9:37]: 373.5.011.3 — 051

У статті йдеться про усвідомлення студентами-філологами власної професійної підготовки. Окреслюється проблема удосконалення фахової освіти через спецкурси, тренінги, що формують додаткові уміння, необхідні для розуміння художнього (поетичного)тексту.

Ключові слова: розуміння, поетичний текст, студент-філолог.

В статье рассматривается осознание студентами-филологами собственной профессиональной подготовки. Выделяется проблема усовершенствования специального образования с помощью спецкурсов, тренингов, путем формирования дополнительных умений, необходимых для понимания художественного (поэтического) текста.

Ключевые слова: понимание, поэтический текст, студент-филолог.

The article deals with languages' students' awareness of their future professional training. It looks into the issue of updating specialists' education by means of special courses, trainings that build up additional skills required for fiction (poetic) text comprehension.

Key words: comprehension, poetic text, languages' student.

У сучасному освітньому просторі постала проблема у постійно діючій психологічній допомозі молодим фахівцям у самореалізації, пошуку себе як самодостатньої особистості. Для успішного здійснення професійно-трудової діяльності майбутньому спеціалісту необхідна фахова підготовка, яка сьогодні є вкрай важливою, а саме — формування професійної компетентності та відповідний рівень психологічної готовності суб'єкта до трудової самореалізації, що є важливою умовою його успішної інтеграції в освітній простір сьогодення. Розв'язання цієї проблеми передбачає створення цілеспрямованої психологічної допомоги студентам у вивченні власного потенціалу.

Нас цікавить процес професійного становлення саме студентів-філологів, оскільки їхня психологічна освіта має спрямовуватись на розвиток професійної самостійності, мобільності та здатності до успішної самореалізації. Вчитель-словесник — це носій знань особливої галузі, носій культурних традицій та цінностей. Для нього професійно значущими вміннями є глибоке знання мовної системи, володіння мовленнєвою культурою. В процесі навчальної діяльності студентів-словесників головним джерелом знань для них є різножанрові тексти, тому вважаємо, що їхня психологічна освіта має концентруватись на вивченні психологічних засад процесу розуміння художнього тексту загалом та поетичного зокрема.

Робота з текстом займає значне місце у лінгвістичній підготовці, а розгляд поетичного тексту, на нашу думку, є надзвичайно важливим завданням професійного становлення лінгвіста. Майбутній учитель повинен не лише сам розуміти поезію, але й навчити такому розумінню школярів, розвивати в них чуття глибинного усвідомлення смислу поетичного тексту. Організація навчальної діяльності повинна здійснюватись таким чином, щоб вона приносила радість пізнання, естетичне та моральне задоволення, сприяла розвитку продуктивності та критичності мислення, а поетичні твори сприятимуть цьому в більшій мірі.

Як зазначав Г. Костюк, успіх розуміння залежить, від життєвого досвіду. Розуміння залежить від переконань, що вже склалися в особистості, від її поглядів на явища тієї галузі об'єктивної дійсності, в якій їй найбільше доводиться працювати [4, с. 289–290].

© І. Ногачевська, 2013

Проблема розуміння є однією з актуальних, оскільки сам феномен розуміння на сьогодні залишається маловивченим, хоча і одним із привабливих для дослідників. В останні роки дослідженню цієї проблематики присвячені роботи Н. Чепелєвої, Т. Ілляшенко, В. Іванової., А. Верещагіної, Н. Матвєєвої, С. Діхтяренко, Г. Фазилзянової, Т. Кравчини та ін.

Один із сучасних дослідників В. Знаков у роботі «Розуміння у пізнанні і спілкуванні» сприймає проблему розуміння як окремий психологічний напрям — «психологію розуміння» — і вважає, що він потребує подальших міждисциплінарних досліджень [3]. У своєму дослідженні він орієнтується на праці Б. Ананьєва, С. Рубінштейна та результати їхніх досліджень.

Поряд із В. Знаковим важливими для дослідження проблеми розуміння є думки А. Брудного, який висвітлює гносеологічний, діяльнісний, інтерактивний погляд на усвідомлення проблеми розуміння [1].

У дисертаційному дослідженні«Психологія читання навчальної та наукової літератури в системі професійної підготовки студентів» Н. Чепелєва вказує на те, що власне читання є специфічним видом комунікативно-пізнавальної діяльності, яка характеризується взаємодією читача з текстом. Розуміння тексту як центрального елементу читання, з одного боку, підпорядковане загальним цілям та мотивам читання, а з другого — визначає його результати: інформаційно-пізнавальний, який характеризується розширенням та поповненням знань студентів, поглибленням розуміння ними майбутньої професійної діяльності; мотиваційно-особистісний, суть якого полягає у формуванні у студентів особистісного ставлення до проблем, що викладаються в тексті, ширше — в становленні професійної направленості студентів; практичний результат, що забезпечує ефективну організацію навчальної та навчально-професійної діяльності [5, с. 8–9].

Особливої уваги потребують дослідження присвячені розумінню саме поетичного тексту. Так, Л. Булаховський, Г. Винокур, С. Єрмоленко, Б. Ларін вказують, що характерні особливості сучасної поезії вимагають від читача певного рівня обізнаності, ерудиції, літературної компетентності.

Т. Щербан зазначає, що поезія дає змогу митцеві впливати на читача за допомогою різноманітних засобів: і відтворенням зорових картин, і безпосереднім висловленням важливої думки, ідеї, і змалюванням психічного стану, і використанням символів, і підбором звуків. Мова поезії діє на людей у різних аспектах: ідея — на розум, почуття — на душу (психіку), образ — на уяву, музика — на слух [6, с. 148].

До ряду проблем, які при дослідженні розуміння тексту залишаються непоміченими, належить зустріч читача з неординарним текстом, який тим чи іншим чином відхиляється від звичних очікувань та стереотипів. О. Гвоздєва досліджувала особливості розуміння поетичних текстів, які сприймаються читачем як «нестандартні». Її думки ґрунтувались на тому, що нетрадиційність форми та змісту такого тексту, особливості його логіко-композиційних, графічних, стилістичних, ритмічних та інших елементів спонукають читача до активного пошуку «відгадки» смислу тексту, що дозволяє йому найбільш чітко прослідкувати процес формування проекції тексту завдяки необхідності свідомо аналізувати правильність оцінки того, що він намагається зрозуміти [2].

Аналіз науково-методичної літератури дає підстави зробити висновок про те, що проблема розуміння поетичного тексту досліджувалась у різноманітних аспектах. У результаті таких досліджень розв'язувалися різноаспектні завдання.

У цій статті ми поставили за **мету** підтвердити актуальність дослідження проблеми розуміння поетичних текстів у професійній підготовці майбутніх учителів-словесників.

Основними **завданнями** було: емпірично з'ясувати актуальність проблеми розуміння художніх текстів студентами-філологами; окреслити типові труднощі у розумінні творів студентами; окреслити коло читацьких інтересів студентів-філологів; проаналізувати особливості усвідомлення студентами змісту поняття «розуміння поетичного тексту»; вивчити погляди студентів на шляхи вдосконалення процесу розуміння поетичного тексту.

Проблема психологічної освіти студентів-філологів у процесі університетської підготовки, безсумнівно, є важливим завданням та потребує особливої уваги. Першим кроком на шляху до вирішення цієї проблеми є діагностика ставлення студентської молоді до проблеми розуміння поетичних текстів.

Метою нашого дослідження було оцінити актуальність дослідження психологічних особливостей розуміння сучасних поетичних текстів майбутніми вчителями-філологами на основі анкетування, з'ясувати загальну картину обізнаності студентів з сучасною поезією; виявити причини тих чи інших оціночних суджень; дізнатись, чи існує у студентів бажання удосконалювати процес розуміння сучасної поезії для власного професійного становлення; проаналізувати особливості усвідомлення студентами змісту поняття «розуміння поетичного тексту».

У дослідженні взяли участь 170 студентів філологічних факультетів Рівненського державного гуманітарного університету (з них студентів першого, другого курсів — 100 осіб, третього, четвертого курсів — 70 осіб). Всі студенти на час проведення дослідження закінчили вивчення загальних курсів з психології, мовознавства та вступу до літературознавства.

Студентам було запропоновано відповісти на запитання анкети. В інструкції пропонувалось обрати варіант відповіді, який максимально відповідає уподобанням, або дати власну відповідь на запропоновані запитання.

Запитання, що стосувалося причин труднощів розуміння поетичних творів, передбачало кілька варіантів відповідей. На думку студентів, складність розуміння залежить: а) від низького рівня загальної культури читача (31,5–30,8%); б) від перенасичення окремих поетичних творів художніми засобами: невмотивованими порівняннями, незрозумілими новотворами (21,1–23%); в) від недостатнього лексичного запасу читача (25,8–18,3%); г) від тематики поетичних творів (12–13%) та їхнього змісту (4–1,9%). Інші причини нерозуміння (небажання глибоко осмислювати літературу, інтелектуальні лінощі; низький рівень асоціацій, уяви; динамізм та проблемність сучасного соціуму, що створює дефіцит часу для розуміння) — були малозначущими. Зустрічались думки, що поезія, як і проза, втрачають свою актуальність через швидкі темпи розвитку засобів масової інформації, новітніх технологій.

Нас цікавило питання, наскільки, на думку студентів, розуміння поетичних творів залежить від їхньої тематики та форми. Так, на залежність розуміння від форми вказують 54% студентів молодших та 50% — старших курсів. Вважають, що розуміння не залежить від форми 42–44% опитаних. Значно вищими є показники, що констатують залежність розуміння поезії від її тематики (84–74,3%).

Найбільшою популярністю у студентів-філологів користуються твори інтимної лірики (39,1–44,6%), гумористичні, сатиричні твори (19,5–26,4%) та твори морально-етичного спрямування (11–12,4%). Пейзажною лірикою цікавляться 9,1–9,9% респондентів, творами про історичне минуле України — 14,3–4,1% студентів філологічних факультетів.

Серед поетичних текстів, які найбільше зацікавлюють читачів та спонукають повернутись до прочитаного неодноразово, називалися поезії Л. Костенко (13,1–7,3%), Л. Українки (8–10%), І. Франка (1,5–5,5%), Т. Шевченка (8,8–1,8%), І. Котляревського (5,8–0,9%), А. Ахматової (1,5–6,4%), М. Цвєтаєвої (0,7–2,7%), О. Блока (0,7–5,5%) та ін. Варто відзначити широку палітру індивідуальних читацьких інтересів, яку представляють: О. Пчілка, Г. Сковорода, В. Сосюра, Б. Пастернак, Р. Рождественський, О. Олесь, П. Тичина, О. Хаям, Б. Окуджава, С. Єсенін, М. Рильський, Є. Маланюк та ін.

Важливими для нашого дослідження є питання, у яких студенти різнобічно висвітлюють проблему розуміння поетичного тексту. На запитання «Поезія яких авторів (якого періоду), на вашу думку, є найлегшою для розуміння? Чому?» респонденти відзначили поезію вищеназваних авторів — загалом це твори XIX–XX століть різних літературних напрямів та течій (романтизму, модернізму, реалізму, епохи Відродження та бароко).

У відповідях висловлені думки про сучасну поезію, яка доступна за своєю тематикою та проблематикою, близька читачеві. Окремі студенти вважають, що кожен поет має як легкі, так і складні для сприйняття твори. Складність розуміння зумовлюється насиченістю художніми засобами, а легкість — простотою викладу задуму автора. Зустрічаються також міркування студентів про те, що поезія будь-якого автора може бути легкою для розуміння за умови ширшого пізнання суті прочитаного.

На запитання: «У чому полягає складність розуміння поезії?» студентам не пропонувалися варіанти відповідей, метою було виявити індивідуальні труднощі розуміння поезії. Характерною для відповідей на це питання є значна кількість відмов (28–31%). Вважаємо, що такі дані непрямо свідчать про відсутність у студентів теоретичних знань стосовно сприйняття та розуміння поетичних текстів. Ця теза підтверджується тим, що для 17–18% респондентів складність розуміння поезії полягає у перенасиченні поетичних творів «незрозумілими» художніми засобами (епітетами, метафорами, гіперболами, тропами), застарілими, іншомовними, незрозумілими словами, неологізмами (новотворами). Решта відповідей засвідчили, що труднощі розуміння змісту твору залежать від його підтексту (2–7%), теми (5–4%), форми (2–6%), ідеї (4–4,3%), рівня культури читача (1–7%), від недостатніх знань з літературознавства (3–4,3%). Ці відповіді доповнюються індивідуальними варіантами, що становлять понад 40%.

Отож, здійснена нами констатація суб'єктивних труднощів, що виникають при розумінні студентами віршованих текстів, дає підстави зробити висновок, що знання про способи розуміння поезії є актуальними для вищої школи у професійній підготовці вчителя-філолога.

У наступному питанні ми намагались з'ясувати, як студенти ставляться до поезії, яка складно піддається розумінню. Зважаючи на виділені студентами суб'єктивні чинники розуміння поетичних текстів, складна сучасна поезія не подобається 52–61% студентів, однак 44–31% філологів цікавляться нею.

Ключовим завданням для студентів було визначити поняття«розуміння поетичного тексту». При поясненні дефініції частина опитаних користувалися літературознавчими термінами на зразок: «розкрити тему, ідею твору», «розуміння змісту, мети, теми, форми твору...», «зрозуміти підтекст...», «...вміння розуміти закладений у поезії смисл», «це розуміння образів», «...аналіз художніх особливостей», «це розуміння усіх слів, які використовує автор» та ін. Спостерігається й інша тенденція: визначення поняття «розуміння...» через суб'єктивно-психологічне бачення змісту поезії, наприклад: «сприйняття та аналіз твору», «це можливість осмислювати та переосмислювати твір, робити висновки», «це те, наскільки добре він (твір) запам'ятовується, сприймається», «зрозуміти, ...які почуття хотів висловити автор...», «сприйняття не лише розумом, а й душею», «розуміння послання автора і співвіднесення з власним, глибинним трактуванням поетичних рядків» та ін. Аналізуючи наведені вище висловлювання, можна стверджувати, що кожне з них містить у собі інтуїтивне відчуття категорії розуміння, однак чітке концептуальне пояснення її відсутнє.

Показовою є значна кількість відмов тлумачити згадане поняття (24–30%). Дані про те, що майже третина студентів не можуть розкрити зміст поняття«розуміння...», приводить до висновку, що слід здійснити додаткові роз'яснення поняття «розуміння поетичного тексту» зокрема.

Зважаючи на те, що поняття розуміння поетичних творів розглядається студентами-філологами як явище суб'єктивне, яке може здійснюватись на рівні тексту, воно потребує різноаспектного роз'яснення студентам у ході їхньої фахової підготовки.

Проведене нами анкетування дало можливість з'ясувати, як майбутніми філологами усвідомлюється необхідність удосконалення власної професійної підготовки щодо психологічних особливостей розуміння поезії як важливої складової сучасного літературного процесу. Це вказує на продуктивний рівень розвитку студентів в аспекті їхньої навчально-професійної діяльності. У відповідях на запитання студенти актуалізували набуті філологічні знання, власний життєвий досвід, спостерігалась висока особистісна активність (у більшості студентських відповідей мінімальна кількість відмов).

Отож, за результатами вищезазначеного опитування, можна стверджувати, що викладання літератури у вищих навчальних закладах не забезпечує достатнього формування у студентів психологічних умінь. Це дає нам підстави виокремити проблему вдосконалення способів розуміння поетичних творів у вищій школі. На нашу думку, розуміння майбутніми педагогами сучасного поетичного тексту залежить від індивідуальних властивостей особистості, складності твору та сформованих прийомів роботи з текстами — все це може бути вдосконалене спеціально розробленою програмою тренінгу. Тому важливою є розробка спеціальних методик, запровадження спецкурсів та спецсемінарів, які сприятимуть поглибленню розуміння поетичних творів.

Саме на психологічну допомогу у формуванні професійної та читацької компетентності майбутнього вчителя спрямований розроблений нами тренінг розуміння поезії. У такій формі навчання та розвитку в першу чергу привертає увагу можливість впливу на інтелектуальну, поведінкову, мотиваційну сфери особистості, створюються умови для отримання нового досвіду у вирішенні навчальних ситуацій, професійних проблем.

Основними завданнями тренінгу розуміння поетичного тексту є: сприяння вивченню якісних і структурних характеристик психічних процесів, що мають значення для розуміння поетичних текстів; вироблення у студентів уміння аналізувати психологічні особливості розуміння літератури; ознайомлення студентів із методами та прийомами удосконалення процесів сприйняття та розуміння текстів у навчальній діяльності; створення умов для закріплення наукових знань із психології розуміння тексту з метою подальшого застосування в майбутній професійній діяльності вчителя.

Важливим результатом тренінгової роботи є вироблення у студентів вмінь вільно та осмислено використовувати термінологічний апарат психології розуміння; усвідомлювати особливості поетичних творів; бачити в різних елементах тексту втілення його загальної ідеї, змістового та мовного багатства; розкривати внутрішній смисл поетичного твору на стадії інтерпретації; розуміти смисл як зміст слова в контексті мовленнєвої ситуації (актуальний смисл слова), і саме з цих позицій розглядати емотивний смисл у тексті; застосовувати в практичній діяльності основні методи та прийоми розуміння тексту.

Загальним критерієм оцінки ефективності засвоєних знань, сформованих умінь і навичок у результаті тренінгових занять є результативність їхнього застосування в процесі власного навчання, у майбутній професійній діяльності та формування нового типу вчителя, який володіє педагогічною компетентністю.

Висновки. Специфіка та проблематика психологічних особливостей взаємодії з текстовим матеріалом є особливо актуальною при дослідженні студентів філологічних факультетів.

Формування компетентного філолога-фахівця має супроводжуватись цілеспрямованим впровадженням системи спецкурсів, спецсемінарів, тренінгів розуміння художнього тексту, та поетичного, зокрема.

Ефективність комплексної програми психологічної освіти філолога забезпечується активізацією пізнавальної діяльності студентів, розвитком когнітивної сфери, їхньої читацької компетентності, реалізується необхідністю оволодіння студентами різноманітними прийомами розуміння тексту. Вважаємо, що у запропонований нами спосіб може забезпечуватись психологічна допомога майбутньому спеціалісту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Брудный А.А./* А.А. Брудный // Психологическая герменевтика. — М.: Лабиринт, 2005. — 336 с.

2. *воздева О.Л.* / Стратегии понимания нестандартного поэтического текста / О.Л. Гвоздева // Психолингвистические исследования слова и текста. — Тверь, 2001. — С. 98–102.

3. *Знаков В.В./* В.В. Знаков // Понимание в познании и общении. — Самара, 2000. — 195 с.

4. *Костюк Г.С.* / Г.С.Костюк // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К.: «Знання», 1989. — 608 с.

5. *Чепелєва Н.В.* / Психологія читання навчальної та наукової літератури в системі професійної підготовки студентів: автореф. дис. д-ра психолог. наук / Чепелєва Н.В. — К., 1992. — 40 с.

6. *Щербан Т.Д.* / Т.Д. Щербан // Психологія навчального спілкування: монографія. — К.: Міленіум, 2004. — 346 с.

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

Наталія Довгань, аспірант кафедри психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ
УДК [373.2:159.928.22-053.4] : 001.891

У статті подано аналіз результатів дослідження особливостей психологічної готовності вихователів до роботи з обдарованими дітьми. Наведено дані результатів констатувального дослідження, визначені показники психологічної готовності.

Ключові слова: дошкільний навчальний заклад (ДНЗ), вихователі, обдаровані діти, психологічна готовність до роботи з обдарованими дітьми, складові готовності.

В статье представлен анализ результатов исследования особенностей психологической готовности воспитателей к работе с одаренными детьми. Приведены данные результатов констатирующего исследования, определены показатели психологической готовности.

Ключевые слова: дошкольное учебное заведение (ДУЗ), воспитатели, одаренные дети, психологическая готовность к работе с одаренными детьми, составляющие готовности.

The article focuses on the results of study characteristics of psychological readiness of educators to work with gifted children. The data results of the primary studies identified indicators of psychological maturity.

Key words: preschool education institution (PEI) educators, gifted children, psychological readiness to work with gifted children, the components of readiness.

Сучасні стратегії розвитку обдарованої дитини диктують необхідність перегляду традиційної системи навчально-виховної роботи. Від психологічної підготовки вихователів залежить, якою мірою проходитиме розвиток дошкільників. І тому розвиток психологічної готовності до роботи є обов'язковою передумовою становлення фахівців, здатних до ефективної розвивальної взаємодії і розвитку обдарованості в кожній дитині.

Виходячи з цього *метою* нашого дослідження стало визначення рівня та чинників розвитку психологічної готовності вихователів ДНЗ до роботи з обдарованими дітьми та її складових.

Відповідно до розробленої нами *моделі* у зміст *психологічної готовності* вихователів до роботи з обдарованими дітьми увійшли складові: *мотиваційна, когнітивна, операційно-регулятивна, особистісна*.

Попередній аналіз існуючих методик показав, що для діагностики психологічної готовності вихователів стандартних загальновизнаних методик у вітчизняній науковій літературі практично немає. Тому ми визнали за необхідне розробити додатковий діагностичний інструментарій (анкети, опитувальник і методику), а саме: анкету *«Психолого-педагогічні особливості роботи з обдарованими дітьми» яка складається з* мотиваційного блоку «Усвідомленості мотивів роботи з обдарованими дітьми» і когнітивного блоку «Особливості роботи з обдарованими дітьми», методику «Мотиви роботи з обдарованими дітьми», опитувальник *«Особливості обдарованих дошкільників»* та анкету «Стилі взаємовідносин з обдарованою дитиною».

Також були використані стандартизовані методики: методика визначення орієнтації вихователів на взаємодію з обдарованими дітьми П.Торранса в модифікації Н. Лейтеса [3], анкета «Дослідження ролей в творчій групі» М. Ярошевського [4], методика діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойка [5], методика діагностики комунікативної толерантності В. Бойка [5] та методика «Ваш креативний потенціал» Є. Рогова [6].

Емпіричне дослідження особливостей психологічної готовності вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з обдарованими дітьми проводилось відповідно до визначених на теоретичному рівні показників. На першому етапі дослідження визначено особливості *мотиваційної складової* психологічної готовності вихователів до роботи з обдарованням, у змісті якої були виокремлені групи мотивів *саморозвитку та самовдосконалення, власне професійних, соціальних і прагматичних мотивів*.

© Н. Довгань, 2013

Насамперед, за методикою «Мотиви роботи з обдарованими дітьми» (авторська розробка) було визначено ієрархію та особисту значущість для вихователів відповідних груп мотивів (табл. 1).

Таблиця 1 — **Рівні вираженості значущості мотивів роботи вихователів з обдарованими дітьми**

Групи мотивів	Бали (у середньому, %)
Соціальні	3,47
Прагматичні	3,32
Саморозвитку та самовдосконалення	3,29
Власне професійні	3,08

Як випливає з даних, наведених у табл. 1, найбільш вираженими у вихователів дошкільних установ мотивами роботи з обдарованими дітьми є *соціальні мотиви*. *Прагматичні мотиви* займають другу за значущістю позицію в ієрархії мотивів роботи з обдарованими дітьми. На третій позиції знаходяться *мотиви саморозвитку та самовдосконалення*. І на останньому місці — *власне професійні мотиви*.

За результатами методики було виявлено, що процес роботи з обдаруванням є полімотиваним, тобто має базовою основою мотиви різних груп. Важливим є взаємодоповнення мотивів, кожний з яких має своє значення для ефективної навчально-виховної роботи з обдарованими дошкільниками.

Дослідження *усвідомленості мотивів роботи* з обдарованими дітьми вивчалося за допомогою мотиваційного блоку анкети *«Психолого-педагогічні особливості роботи з обдарованими дітьми»* (авторська розробка), за результатами якого опитаних було розподілено на групи за *рівнями: високим, середнім, низьким*.

Як видно з табл. 3, 36,5% опитаних вихователів дошкільних установ за результатами вийшли на високий рівень усвідомленості мотивів роботи з обдарованими дітьми, при цьому значна частина опитаних (52,5%) перебуває на середньому рівні і 11% респондентів має низький рівень.

Таблиця 3 — **Рівні усвідомленості мотивів роботи з обдарованими дітьми**

Рівні усвідомленості мотивів	Кількість досліджуваних (у %)
низький	11
середній	52,5
високий	36,5

Узагальнення результатів методик щодо вивчення *значущості* та *усвідомленості* мотивів дозволило визначити рівні розвитку *мотиваційної складової готовності* вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з обдарованими дітьми в цілому (рис. 1).



Рис. 1. Рівні мотиваційної складової готовності до роботи з обдарованими дітьми

Як випливає з рис. 1, лише 15,5 % досліджуваних мають високий рівень мотиваційної готовності до роботи з обдарованими дітьми. Водночас переважно вихователі мають недостатній рівень сформованості мотиваційної складової (низький рівень — 31,5 % і середній — 53% досліджуваних).

На другому етапі емпіричного дослідження визначено особливості *когнітивної складової психологічної готовності вихователів до роботи з обдарованням.* Насамперед, за авторським опитувальником було визначено комплекс знань вихователів щодо *психологічних особливостей обдарованих дітей* (табл. 4).

Таблиця 4 — **Рівні знань вихователів щодо особливостей обдарованих дошкільників**

Особливості обдарованих дошкільників щодо:	Рівні знань (у середньому, у %)		
	низький	середній	високий
креативність обдарованої дитини	15,5	33	51,5
прояв обдарованості дошкільників	24	37	39
взаємодії з соціальним оточенням	17,5	47,5	35
вікові особливості обдарованої дитини	25	50,5	24,5
самосвідомості обдарованої дитини	26	54	20
мотивації навчання обдарованої дитини	42,5	47,5	10
соціально-психологічної адаптація	48	45,5	6,5

За результатами дослідження визначено, що вихователі найбільш обізнані щодо особливостей прояву в діяльності креативності обдарованої дитини (високий рівень 51,5%), дещо менше — щодо сутності та особливостей прояву обдарованості дошкільників (39%) та взаємодії обдарованої дитини з соціальним оточенням (35% досліджуваних).

Водночас викликає тривогу той факт, що знання особливостей мотивації навчання обдарованої дитини та її соціально-психологічної адаптації в дитячому колективі є недостатніми (високий рівень цих знань мають лише 10 і 6,5% досліджуваних відповідно).

Отже, проблеми адаптації дошкільників до умов навчання в ДНЗ, їх низька пізнавальна мотивація часто, на нашу думку, є проблемою компетентності дорослих, які виховують і навчають дитину.

При цьому недостатній рівень знань вихователів щодо особливостей обдарованих дітей не дозволяє їм організувати роботу з ними на достатньо високому рівні. Про це, зокрема, свідчить аналіз результатів дослідження *знань вихователів щодо особливостей роботи* з обдарованими дітьми за когнітивним блоком анкети *«Психолого-педагогічні особливості роботи з обдарованими дітьми»*.

За узагальненими результатами цієї методики досліджених було розподілено на групи за рівнями *знань особливостей роботи* з обдарованими дітьми (табл. 5.).

Таблиця 5 — **Рівні знання особливостей роботи з обдарованими дошкільниками**

Рівні знання особливостей роботи	Кількість досліджуваних , %
Низький	43
Середній	55
Високий	2

До групи респондентів з *високим рівнем* знань особливостей роботи з обдарованими дошкільниками мотивів було віднесено лише 2% опитаних, які були достатньо освічені в питаннях роботи, надавали розгорнуті відповіді.

До групи респондентів з *середнім рівнем* увійшло 55% досліджуваних, знання яких щодо окреслених питань були недостатніми, але вихователі були зацікавлені в ефективній навчально-виховній роботі з обдарованням. Групу досліджуваних з *низьким рівнем* становили 43% респондентів.

За узагальненими результатами методик було визначено рівні розвитку *когнітивної складової готовності* вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з обдарованими дітьми в цілому (рис. 2).

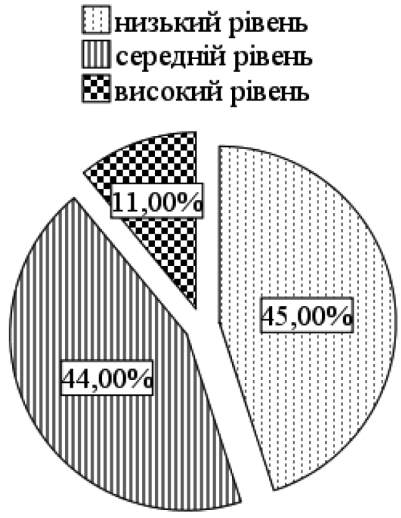

Рис. 2. Рівні когнітивної складової готовності до роботи з обдарованими дітьми

Низький рівень сягнув 45%, при цьому на середньому рівні опитаних — 44% і, на жаль, на високому — лише 11%. Останнє певною мірою можна пояснити недостатнім обсягом знань особливостей обдарованих дошкільників і особливостей роботи з ними в ДНЗ.

На третьому етапі досліджувалась *операційно-регулятивна складова психологічної готовності вихователів до роботи з обдарованням*, у змісті якої було виокремлено блоки: *операційних умінь і навичок* і *регулятивних умінь і навичок*.

Насамперед, за тестом П. Торранса в модифікації Н. Лейтеса [3], ми вивчали рівні орієнтації вихователів на взаємодію з обдарованими дітьми (табл. 6).

Таблиця 6 — **Рівні орієнтації вихователів дошкільних навчальних закладів на взаємодію з обдарованими дітьми**

Рівні орієнтації на взаємодію	Кількість досліджуваних, %
Низький	80,7
Середній	18,8
Високий	0,5

З даних, наведених у табл. 6, випливає, що переважна кількість досліджуваних (80,7%) не орієнтована на взаємодію з обдарованими дітьми у повному обсязі. Більш привабливою для вихователів є *робота з дитиною, яка не потребує додаткових зусиль*.

На наступному етапі дослідження за анкетою *«Стилі взаємодії з обдарованою дитиною»* (авторська розробка) були отримані результати, за якими більша частина опитаних провідним стилем обирає демократичний (5,6% високого і 64,6% середнього рівнів). Водночас авторитарний і ліберальний стилі практично не використовують (показники перебувають переважно на низьких рівнях: 94,9% авторитарний і 92,9% ліберальний відповідно) (табл. 7).

Таблиця 7 — **Стилі взаємодії з обдарованою дитиною**

Стилі	Рівні вираженості стилю, %		
	низький	середній	високий
Авторитарний	94,9	4,5	0,5
Демократичний	29,8	64,6	5,6
Ліберальний	92,9	4,5	2,5

Слід зауважити, що для формування оптимального стилю роботи важливо взаємодіяти з обдарованими дітьми гнучко, залежно від ситуативної необхідності. На жаль, за результатами, лише незначна частина (0,5%) вихователів у роботі з обдарованими дітьми дійсно використовує всі стилі (табл. 8).

Таблиця 8 — **Рівні вираженості *гнучкого стилю* взаємодії вихователів дошкільних навчальних закладів з обдарованими дітьми**

Рівні вираженості гнучкого стилю взаємодії	Кількість досліджуваних, у %
Низький	8,1
Середній	91,4
Високий	0,5

Проведений узагальнюючий аналіз за методикою дав можливість визначити розподіл за рівнями навичок та вмінь вихователів роботи з обдарованими дітьми (табл. 9).

Таблиця 9 — **Рівні навичок та вмінь роботи з обдарованими дітьми**

Рівні навичок і вмінь роботи з обдарованими дітьми	Кількість досліджуваних, у %
Низький	1,6
Середній	81,8
Високий	16,7

Отже, більшість вихователів знаходиться на середньому рівні навичок та вмінь роботи з обдарованими дітьми, а саме 81,8%, при цьому низький рівень має 1,6% опитаних. І лише 16,7% вихователів має високий рівень.

Наступним кроком емпіричного дослідження стало визначення особливостей навичок та вмінь саморегуляції вихователів у роботі з обдарованими дітьми (майстерності самопрезентування і за необхідністю його корекції) за шкалою самомоніторингу М. Снайдера (табл. 10;). [6]

Таблиця 10 — **Рівні самомоніторингу вихователів в розвивальній взаємодії**

Рівні вираженості	Кількість досліджуваних, %
Низький	40,6
Середній	55,8
Високий	3,6

Як випливає з табл. 10, низький рівень мають 40,6% вихователів, високий — 3,6%. Привертає до себе увагу той факт, що оптимальний, середній рівень, мають лише 55,8% досліджуваних. Це дає нам можливість констатувати недостатню здатність вихователів презентувати вихованцям широкий спектр емоційно забарвлених вербальних і невербальних повідомлень, демонструвати готовність до модифікації поведінки за необхідністю в роботі з обдарованими дошкільниками.

Узагальнення результатів методик дозволило визначити рівні розвитку *операційно-регулятивної складової* готовності вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з обдарованими дітьми в цілому (рис. 3).

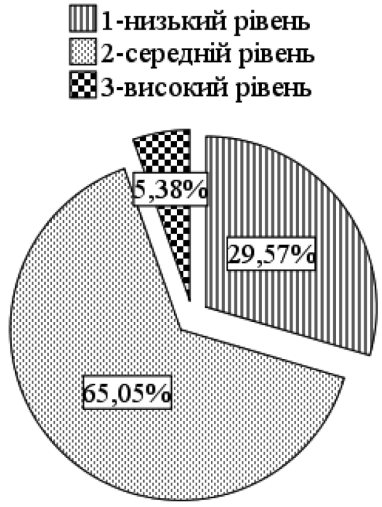

Рис. 3. Рівні операційно-регулятивної складової готовності до роботи з обдарованими дітьми

З даних рис. 3 випливає, що лише 5,4% досліджуваних мають *високий рівень* розвитку вмінь і навичок роботи з обдарованими дітьми. Водночас більшість вихователів мають недостатній рівень розвитку відповідних умінь і навичок (низький рівень — 29,6% і середній — 65,1% досліджуваних).

На наступному етапі емпіричного дослідження ми вивчали особистісну складову, у змісті якої було виокремлено *особистісні характеристики вихователів*.

Таблиця 11 — **Рівні оптимального комбінування ролей вихователів в роботі з обдарованими дітьми**

Загальний показник оптимального комбінування	Рівні вираженості (кількість у середньому, у %)		
	низький	середній	високий
	17,5	82	0,5

Насамперед, за анкетою «Дослідження ролей у творчій групі» М. Ярошевського [4] (табл. 11) було виявлено особисті ролі, до програвання яких схильні вихователі в процесі роботи з обдарованими дошкільниками, результати респондентів було розподілено на групи високого, середнього і низького рівнів оптимального комбінування ролей (табл. 12).

За методикою діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойка [5] були отримані результати, за якими низький рівень емпатійних здібностей мають 1,6% респондентів, середній рівень у 95,2% вихователів, і лише 3,2% опитаних мають високий рівень (табл. 12)

Таблиця 12 — **Рівні розвитку емпатійних здібностей вихователів**

Рівні емпатійних здібностей	Кількість досліджуваних, у %
Низький	1,6
Середній	95,2
Високий	3,2

З даних, наведених у табл. 13, випливає, що у переважної кількості досліджуваних недостатньо розвинутий такий різновид соціальних емоцій, як емпатія. Отже, здатність до нераціонального пізнання внутрішнього світу дитини, емоційна прихильність як гуманістичний емоційний відгук на переживання вихованців потребує психологічної підтримки і відповідної роботи.

Таблиця 13 — **Рівні комунікативної толерантності досліджуваних за методикою В. Бойка**

Рівні комунікативної толерантності	Кількість досліджуваних, у %
Низький	4,1
Середній	41,3
Високий	54,6

На наступному етапі дослідження за методикою діагностики комунікативної толерантности В. Бойка [5] 54,6% опитаних мають високий рівень, що дає змогу говорити про достатньо високу терпимість у сприйнятті вихованців в умовах прямих і непрямих відносин, здатність вихователів у роботі досягнути соціальної спільності за умови збереження індивідуальності кожного. Але у вихователів, що мають низький і середній рівень за методикою В. Бойка (4,1 і 41,3% опитаних відповідно), комунікативна толерантність розвинута недостатньо.

Як випливає з табл. 14, за результатами методики Є. Рогова «Ваш креативний (творчий) потенціал» [6] ми визначили, що за винятком 2,5% опитаних, які мають високий рівень, переважна кількість вихователів, а саме 97,5%, знаходяться на середньому рівні.

Таблиця 14 — **Рівні креативного потенціалу вихователів**

Рівні	Кількість досліджуваних, у %
Низький	0
Середній	97,5
Високий	2,5

За узагальненими результатами методик були визначені рівні розвитку *особистісної складової* готовності вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з обдарованими дітьми (рис. 4).

З даних рис. 4. випливає, що лише 9,9% досліджуваних мають *високий рівень* розвитку особистісних характеристик, які позитивно впливають на результативність роботи з обдарованими дітьми. Водночас більшість вихователів мають недостатній рівень розвитку відповідних характеристик (низький рівень — 13,8% і середній — 76,2% досліджуваних).

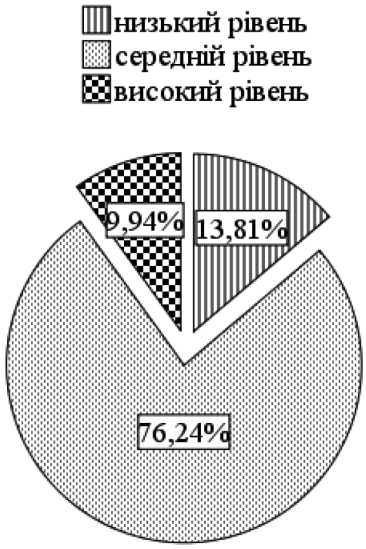

Рис. 4. Рівні особистісної складової готовності до роботи з обдарованими дітьми

На основі аналізу рівнів розвитку *складових* (мотиваційної, когнітивної, операційно-регулятивної, особистісної) було визначено *загальні рівні психологічної готовності* вихователів ДНЗ до роботи з обдарованими дітьми (рис. 5)

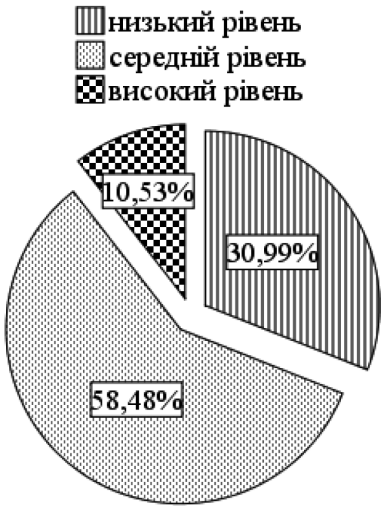

Рис 5. Розподіл досліджуваних за рівнями розвитку психологічної готовності вихователів до роботи з обдарованими дітьми.

За аналізом отриманих результатів переважно вихователі перебувають на середньому рівні загальної готовності — 58,4%, високий має 10,5% опитаних і низький рівень 30,9%.

Таким чином, аналіз основних тенденцій готовності виявив недостатню психологічну підготовленість до роботи з обдарованими дітьми значної кількості вихователів, яка характеризується недостатньою спрямованістю до роботи, обізнаністю основних напрямків знань і умінь методично-розвивальної роботи з незвичайними дітьми, незрілістю особистісних характеристик тощо.

Висновки. За результатами емпіричного дослідження констатовано недостатній рівень розвитку психологічної готовності вихователів ДНЗ до роботи з обдарованими дітьми та її складових. А саме, найнижчі показники складових психологічної готовності виявлені в: *операційно-регулятивній* — лише 5,4% респондентів перебуває на високому рівні, *особистісній складовій* — 9,4%, *когнітивній складовій* — 11%.

Отримані результати свідчать про необхідність спеціального психологічного розвитку і підготовки вихователів, який можна здійснити в системі післядипломної педагогічної освіти, а саме: підтримання вмотивованості до роботи, опрацюванні необхідних вмінь і навичок розвивальної взаємодії, розвитку необхідних особистісних характеристик, обізнаності щодо особливостей обдарованих дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Наследов А.Д.* SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А.Д. Наследов. — СПб: Питер, 2005. — 416 с.

2. Психология одаренности детей и подростков / под ред. На.С. Лейтеса . — М.: Издательский центр «Академия», 1996. — 416 с.

3. Проблемы руководства научным коллективом: опыт социально-психологического исследования / Ин-т истории естествознания и техники АН СССР ; [под ред. М.Г. Ярошевского]. — М. : Наука, 1982. — 314, [3] с. : табл. — Библиогр.: с. 307 — 315.

4. *Райгородский Д.Я.* (редактор-составитель) Практическая психодиагностика. Методика и тесты. / Д.Я. Райгородский. — Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 2001. — 672 с.

5. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: В 2-х кн. — 3-е изд. / Е.И. Рогов. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. — Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. — 480 с.

6. *Янчук В.А.* Введение в современную социальную психологию / В.А. Янчук. — Мн. : АСАР, 2005. — 768 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ СІЛЬСЬКИХ ТА МІСЬКИХ ШКІЛ

Левус Надія, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології Львівського національного
університету імені Івана Франка
Леськів Оксана, студентка гуманітарно-природничого факультету
Інституту післядипломної освіти при Львівському національному
університеті імені Івана Франка
УДК 316.752+159.923.32

В статті розглядаються питання, пов'язані з життєвими цінностями старшокласників сільських та міських шкіл. Проаналізовано поняття «цінність» у психологічній науці. Розкрито зміст і структуру цінностей та ціннісних орієнтацій. Виявлено основні види життєвих цінностей та ціннісних орієнтацій старшокласників. Емпірично досліджено специфіку та відмінності життєвих цінностей старшокласників сільських та міських шкіл.

Ключові слова: старшокласники, Я-концепція, цінність, життєві цінності, ціннісні орієнтації.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с жизненными ценностями старшеклассников сельских и городских школ. Проанализировано понятие «ценность» в психологической науке. Раскрыто содержание и структуру ценностей и ценностных ориентаций. Выявлены основные виды жизненных ценностей и ценностных ориентаций старшеклассников. Эмпирически исследована специфика и различия жизненных ценностей старшеклассников сельских и городских школ.

Ключевые слова: старшеклассники, Я-концепция, ценность, жизненные ценности, ценностные ориентации.

The article reviews issues related to the social values seniors in rural and urban schools. Analyzed the concept of value in psychological science. Determines the content and structure of values and value orientations. The basic types of values and value orientations seniors. Empirical research specific differences and values in life seniors in rural and urban schools.

Key words: high school, self-concept, values, life values, values.

Якість життя українського суспільства значною мірою залежить від повноцінного розвитку, духовного багатства, моральної чистоти, гармонійного розвитку, соціальної активності, психічного здоров'я учнівської молоді. Розвиток кожної особистості пов'язаний із особливостями розвитку того суспільства, в якому вона перебуває. Будь-які зміни суспільства (його розквіт чи занепад) значно відображаються на становленні особистості. Зокрема зміни суспільства відображаються і на становленні цінностей юнаків та юнок.

Цінності кожної людини — це цілий світ: складний, динамічний, суперечливий. Кожна людина ставиться до факторів свого буття диференційовано. Вона оцінює факти свого життя за їхньою значущістю, реалізує ціннісне ставлення до світу.

Підходи до розуміння цінностей як психологічного феномену є надзвичайно різноманітними, це ж стосується і їхньої класифікації. Залежно від того, які види потреб вони задовольнятимуть, яку роль виконуватимуть, у якій сфері застосовуватимуться, вони можуть бути надзвичайно різні. Так, за об'єктом засвоєння цінності поділяються на: матеріальні, морально-духовні; за метою засвоєння — егоїстичні, альтруїстичні; за рівнем узагальненості — конкретні, абстрактні; за способом вияву — ситуативні, стійкі; за роллю в діяльності людини — термінальні, інструментальні та ін. [1].

Разом з тим життєві цінності, якими послуговуються жителі міста і села, теж, очевидно, різнитимуться між собою. Проте, на відміну від означених вище, такі цінності рідко досліджуються у пси-

© Н. Левус, О. Леськів, 2013

хологічній науці, що й зумовило перспективність нашої розвідки. Тому, **метою нашого дослідження** є теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити відмінності в цінностях старшокласників, які навчаються в сільських та міських школах.

Поняття «цінність» стало предметом значних теоретичних досліджень у 60–70-ті роки XX століття у філософії, психології, соціології, педагогіки, естетики та ін. Вагомий внесок у розвиток психології цінностей внесли такі вчені: А. Маслоу, Г. Олпорт, М. Рокич, У. Томас, Д. Франкен, Ш. Шварц, Б. Ананьєв, Ф. Знанецький, А. Лазурський, Д. Леонтьєв, І. Пригожин, С. Рубінштейн.

Життєві цінності у психології розглядаються як сукупність найважливіших якостей внутрішньої структури особистості, які є для неї особливо значущими. Життєві цінності — це ідеї, ідеали, цілі, до яких прагне людина і суспільство [10]. Ціннісні орієнтації — це ті стани, явища і процеси в навколишньому житті, які стають орієнтиром для людини, спрямовують формування її цілей, а також способи їх досягнення [2]. Дослідження суспільно-історичного характеру цінностей яскраво описані в роботах класиків соціальної традиції. Так, О. Бондарчук розглядав цінності як процес циклічної зміни різних типів культурних систем, таким чином підпорядкувавши теорію соціального розвитку цінностям як головній рушійній силі в суспільстві [3, с. 29].

На думку А. Маслоу, вибір людських вищих цінностей визначений самою її природою, а не божественним началом, або чимось іншим, що перебуває за межами людської сутності. На його думку, за наявності вільного вибору людина сама інстинктивно вибирає істину, а не брехню; добро, а не зло. Такі вищі цінності життя, як істина, добро, краса, справедливість, досконалість А. Маслоу називає метапотребами [5].

Г. Олпорт вважає, що джерелом більшості цінностей особистості є мораль суспільства, він виокремлює ряд ціннісних орієнтацій, непродиктованих моральними нормами — наприклад: ерудиція, спілкування. Моральні норми й цінності, у його баченні, формуються й підтримуються за допомогою зовнішнього підкріплення. Вони є скоріше засобами, умовами досягнення внутрішніх цінностей, які є цілями особистості. В описі зрілої особистості Г. Олпорт підкреслював важливість об'єднуючої філософії життя. Він стверджує, що така філософія побудована на цінностях, тобто переконаності людини в тому, що для неї важливо в житті, а що ні. Г. Олпорт був переконаний, що сенс життя для людини визначається її цінностями. Цінності різною мірою наявні у всіх людей, вони є стрижнями людського життя. Жодна людина не обмежується якоюсь однією ціннісною орієнтацією, скоріше у різних людей спостерігаються різні комбінації цінностей. Найвищою цінністю для соціального типу є любов людей, політичного — влада. А представники релігійного типу найбільше зацікавлені в розумінні світу як єдиного цілого [6].

Що таке справжні цінності і як вони впливають на якість життя, досліджував Д. Франкен. Він поставив за мету: «З'ясувати, які моральні цінності є найважливішими для здоров'я і життєвого успіху; встановити, чи існує зв'язок між ними і показниками якості життя». Дослідження тривало 10 років. Опитування проводили дев'ять професорів провідних університетів США. У ньому взяли участь 1800 осіб із чотирьох країн світу. До загального переліку було внесено 342 моральні цінності, якість життя оцінювалася за 300 параметрами [8].

У результаті статистичного опрацювання анкет було визначено 13 цінностей, які найбільше впливають на якість життя:

1. Любов, дружба (соціальність замість ізольованості).
2. Оптимізм (життєрадісність замість зневіри).
3. Миролюбність (співпраця замість конфліктності).
4. Толерантність (повага замість нетерпимості).
5. Чуйність (симпатія замість байдужості).
6. Довіра (відчуття безпеки замість підозрілості).
7. Душевна щедрість (альтруїзм замість егоїзму).
8. Гідність (асертивність замість агресивності й пасивності).
9. Самоконтроль (володіння собою замість імпульсивності).
10. Самоповага (упевненість замість почуття мізерності).
11. Спілкування (комунікативність замість сором'язливості).
12. Впливовість (лідерство замість підпорядкування).
13. Автономність (незалежність замість залежності) [8].

Також було доведено, що люди, які сповідують загальнолюдські цінності, мають вищу якість життя за багатьма показниками:

1) краще, ніж у середньому, здоров'я;

2) менш стресове життя;
3) більшу впевненість у собі;
4) стабільніше подружнє життя;
5) більшу за середню впливовість;
вищий рівень фінансового добробуту;
відчуття самоповаги і сенсу життя [8].

І навпаки, ігнорування вищих цінностей пов'язане з проблемами, стресами, ризиком вживання психоактивних речовин, симптомами різних захворювань, руйнуванням стосунків, відчуттям безпорадності й страху перед майбутнім.

За результатами дослідження, Д. Франкен зробив висновки про необхідність запровадження освітніх програм із формуванням характеру, що базуються на розвитку життєвих навичок. Життєві навички допомагають керуватися загальнолюдськими цінностями у різних ситуаціях, налаштовують на усвідомлення своїх прав і обов'язків, розуміння прав інших людей і повагу до них, виховують гідність, миролюбність, справедливість, колективізм, почуття відповідальність, впевненість у власних силах, толерантність [8].

На думку Ш. Шварца, цінності відображають три універсальні потреби людського існування: біологічні потреби, в скоординованих соціальних діях, а також все, що необхідно для виживання і функціонування групи. Усі цінності Ш. Шварц класифікує за мотиваційними цілями. Він вважає, що всі цінності пов'язані між собою і розташовані по колу. Чим ближче вони одна до одної, тим більша кореляція між ними. Якщо вони навпроти одна до одної — то вони є протилежними. З кінця 80-х років XX століття ним була організована Міжнародна програма порівняльного (крос-культурного) вивчення цінностей, з якою працювали в 60 країнах світу, а в дослідженні взяли участь близько 100 тисяч осіб. Ш. Шварц об'єднав цінності в десять різноманітних блоків мотивації, які він розуміє як основні типи і блоки цінностей. Автор стверджує, що цінності — це існуючі за межами ситуації завдання, які служать інтересам індивідів або груп і представляють одну з десяти мотивацій або типів цінностей. Усім типам цінностей Ш. Шварц дав визначення, які ґрунтуються на їхній головній цілі і визначив їхній зміст на основі своїх досліджень: самоспрямованість; стимулювання; гедонізм; досягнення; безпека; влада; комфортність; традиції; доброзичливість; універсалізм. Таким чином, індивідуальні цінності за Ш. Шварцом — це стійкі мотиви, цілі, яких люди прагнуть досягти у своєму житті. При оцінці подій, інших людей і способів їхньої взаємодії люди виходять з власної системи цінностей. Кожна людина обирає для себе цінності з багатьох соціальних, побутових і культурних систем цінностей, з якими стикається в житті [10].

На початку 60-х років XX століття М. Рокич запропонував першу надійну методику дослідження цінностей. Вона виявилася тим шляхом, який пояснив поведінку людей з різних культур, прошарків суспільства і соціальних груп. Цінність М. Рокич визначає як стійке переконання в тому, що певний спосіб поведінки чи кінцева мета існування має потенційне значення з особистого або соціального погляду, на відміну від протилежного чи зворотного способу поведінки або кінцевої мети існування [9].

Отже, М. Рокич прояснює, що цінності — це не якась власність окремих людей. Вони спрацьовують на широкому соціальному й культурному рівні, виступаючи когнітивними репрезентаціями не тільки індивідуальних потреб, але й установлених соціальних вимог. Вони також є об'єднаними наслідками як соціальних, так і психологічних сил, що діють на людину — соціальних, тому що суспільство і його інституції соціалізують людину для суспільної користі, засвоєння прийнятих у суспільстві концепцій бажаного. Психологічних, тому що індивідуальні спонуки вимагають пізнавального вираження, виправдання в соціально бажаних термінах [9].

Культура, як і суспільство, ґрунтується на системі цінностей. З раннього дитинства кожна дитина опановує рідну мову і засвоює культуру, до якої належить. Це відбувається в процесі спілкування з близькими людьми, у родинному колі, за допомогою вербальних і невербальних способів спілкування. Цінності особистості становлять ядро культури і розкривають її внутрішній світ.

Потреба у визначенні особистісних цінностей, пріоритетів і сенсу життя виникає у кожної людини. Це одна з найважливіших потреб особистості. В юнацькому віці ця необхідність відчувається особливо гостро. Особливості становлення особистості залежать від економічного і культурного рівня розвитку суспільства, в якому зростає індивід, від того, який історичний етап цього розвитку він застав. Розвиток особистості та формування її життєвих цінностей визначається також і тим, що очікують від неї сім'я і суспільство, які цінності та ідеали їй пропонують, які завдання стоять перед нею у різні вікові періоди [7].

За довгу історію існування людського суспільства вироблені основні загальнолюдські цінності і норми моральної поведінки. У суспільстві завжди цінувалися і цінуються доброта, вірність, чесність, взаємодопомога і відкидаються цинізм, обман, жадібність, марнославство, злочин. У сучасному суспільстві основними загальнолюдськими цінностями є сім'я, здоров'я, освіта, робота. Загальнолюдські цінності пов'язані з особистими цінностями людини, які можна умовно розділити на матеріальні й духовні (моральні). Реалізація всіх цих цінностей необхідна для самоствердження, визнання особистості, особливо в юнацькому віці.

Емпіричне дослідження проводилось на базі сільської та міської шкіл Львівської області. Кількість досліджуваних становить 90 осіб. Вік учнів — 16 років (10-ті класи), серед них: 45 хлопців та 45 дівчат.

Для проведення емпіричного дослідження ми використали такі психодіагностичні методики: методика дослідження цінностей Ш. Шварца; опитувальник САТ Е. Шострома; методика «Я-концепції» Е. Пірса, Д. Харріса; методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла — 16PF (N=105). Інтерпретація результатів дослідження була проведена за допомогою таких методів статистичного опрацювання даних, як порівняльний, кореляційний та факторний аналіз.

Порівняння між групами досліджуваних проводилось за допомогою t-критерію Стьюдента, виявлено відмінності в групах старшокласників сільських та міських шкіл за методикою дослідження цінностей Ш. Шварца за такими шкалами: «Мета життя», «Бути відданим», «Бути впливовим».

На рис. 1 ми бачимо істотну відмінність (статистично достовірну при $p<0,05$) між сільськими та міськими старшокласниками у таких шкалах: мета життя, бути відданим, бути впливовим.

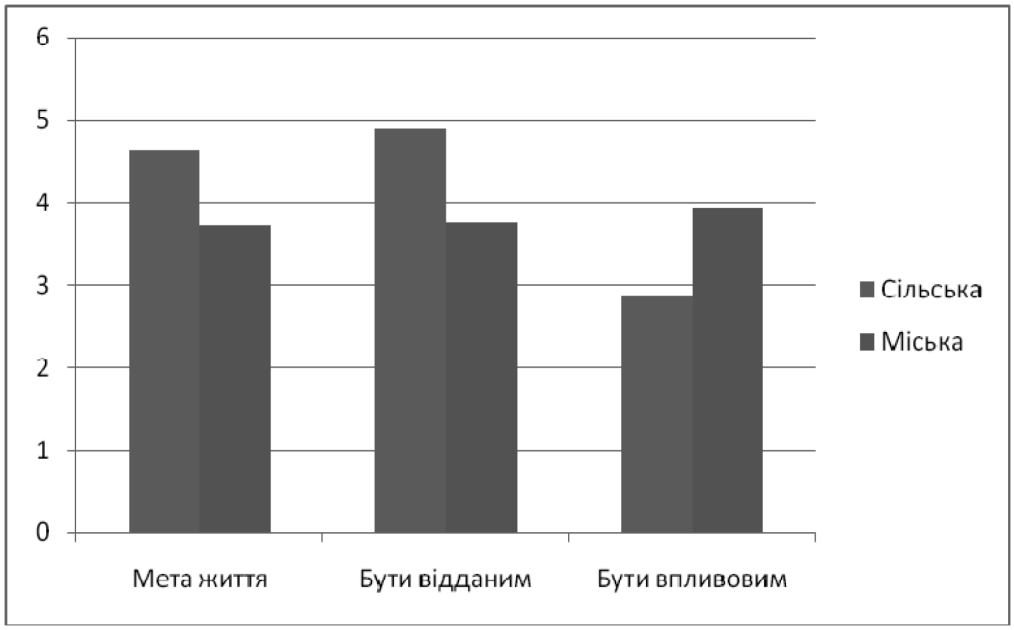

Рис. 1. Відмінності між дослідженими групами старшокласників сільських та міських шкіл за показниками методики цінностей Ш. Шварца

Отже, учні-старшокласники сільської місцевості прагнуть бути більш відданими, ніж старшокласники міської школи. Тобто вони більш вірні своїм друзям, вони є більш великодушні, доброзичливі, спрямовані на забезпечення добробуту близьких у щоденному спілкуванні, прагнуть позитивної взаємодії. Надають перевагу духовним, а не матеріальним цінностям. Мета життя старшокласників сільської місцевості: платити добром за зло; бути стриманими, бути скромними, охороняти навколишнє середовище. Вони прагнуть розуміння, прийняття, толерантності, захисту всіх людей та збереження природи.

Старшокласники міської школи прагнуть досягнути соціального статусу або престижу, контролю або домінування над людьми. Тобто бути впливовими. Вони прагнуть піклуватися про власну репутацію в суспільстві, впливати на людей і хід подій. Надають перевагу матеріальним, а не духовним цінностям. Також їм притаманні індивідуалістичні цінності.

Таким чином, за допомогою порівняльного аналізу виявлено специфіку життєвих цінностей старшокласників сільських та міських шкіл. Учні сільських шкіл надають перевагу духовним

цінностям, вони стримані, скромні, дотримуються традицій та звичаїв, прийнятих у їхніх родинах. Для учнів міських шкіл пріоритетні матеріальні та індивідуальні цінності, вони прагнуть свободи, незалежності, соціального схвалення.

Кореляційний аналіз дав можливість простежити взаємозв'язки та взаємозалежності між показниками проведених тестів та опитувальників. Це дало змогу прослідкувати певну структуру та з'ясувати психологічні особливості життєвих цінностей старшокласників сільських та міських шкіл.

Розглянемо результати кореляційного аналізу старшокласників міської школи (рис. 2). Влада у них взаємопов'язана із радикалізмом, сміливістю, розвиненою уявою, чуйністю, упевненістю в собі та зовнішністю.

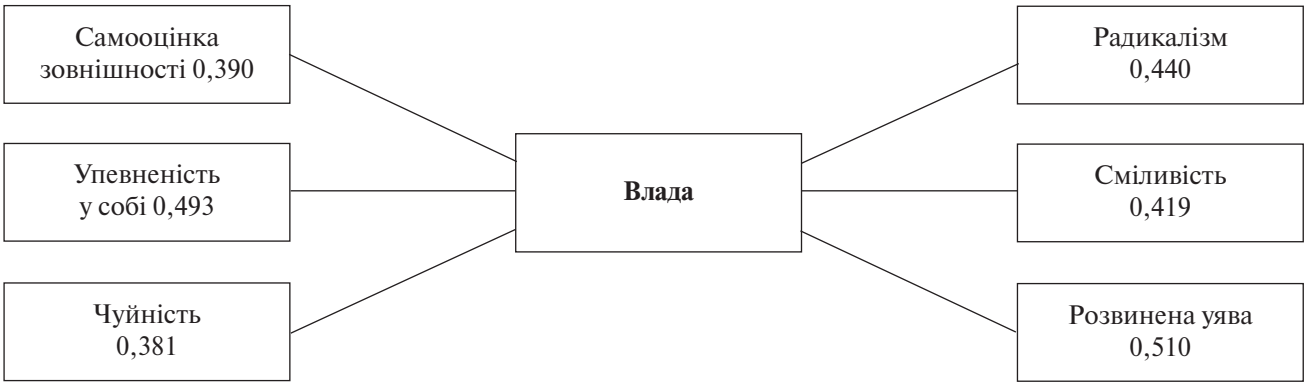

Рис. 2. Взаємозв'язки цінності влади із особистісними та самооцінковими показниками

Розглянемо кореляційний аналіз даних старшокласників сільської школи (рис. 3). Традиція у них взаємопов'язана із щастям і задоволенням, синергічністю, прийняттям агресії, спілкуванням, високим інтелектом та упевненістю в собі. Учні сільських шкіл прагнуть дотримуватись традицій та звичаїв, прийнятих у їхніх родинах, виявляють повагу до батьків та старших, доброзичливі, спрямовані на забезпечення добробуту близьких у щоденному спілкуванні, прагнуть позитивної взаємодії. Вони виявляють кмітливість, ерудованість. Здатні до встановлення глибоких і тісних контактів.

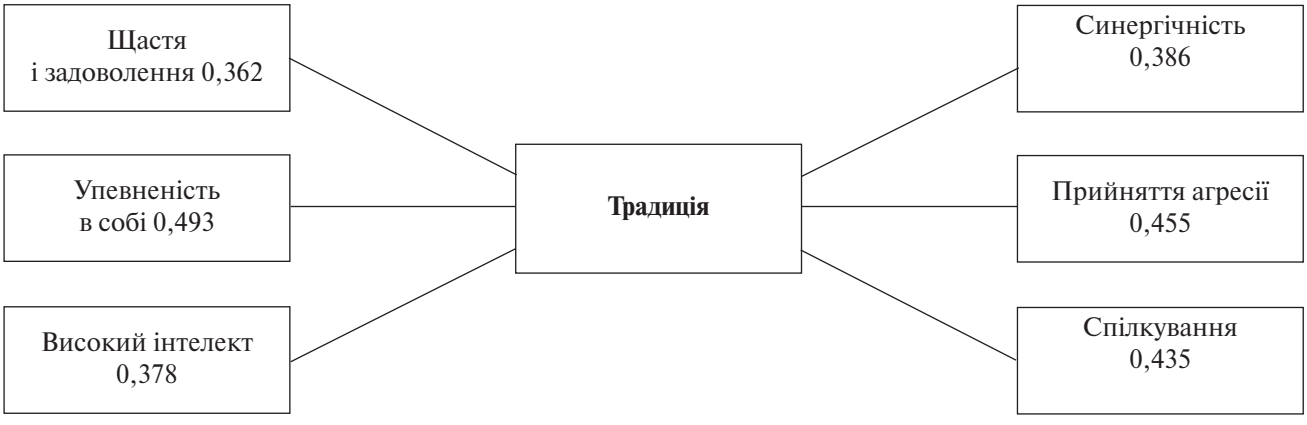

Рис. 3. Взаємозв'язки цінності традиції із показниками особистісними та самооцінковими показниками

Таким чином, кореляційний аналіз дав змогу підтвердити наше припущення, що старшокласники міських шкіл прагнуть незалежності, свободи, контролю та впливу над оточенням. Учні сільських шкіл стримані, скромні, дотримуються традицій та звичаїв, прийнятих у їхніх родинах.

Факторний аналіз дозволив прослідкувати відмінності у структурі життєвих цінностей старшокласників сільських та міських шкіл. За методом «Кам'яного осипу» Р. Кеттелла на основі власних значень у кожній групі було виділено 5 факторів. Отже, для групи досліджуваних старшокласників сільських шкіл ми побудували 5-факторну модель, яка пояснює 63,800% від загальної дисперсії даних. Решта дисперсій зумовлена випадковими впливами, які у цій моделі не розглядаються. Факторні навантаження представлено у таблиці, поданій нижче (табл. 1.).

Таблиця 1 — **Факторні навантаження для старшокласників сільських шкіл (при >0,50)**

Фактори	Шкали	Факторні навантаження	Відсоток від загальної дисперсії
Фактор 1 «Природність емоційних проявів»	Підтримка Сензитивність Я Спонтанність Прийняття агресії Стимуляція	0,695 0,850 0,575 0,805 0,585	22,0%
Фактор 2 «Соціально орієнтовані цінності»	Досягнення Конформізм Традиція Доброта	0,734 0,644 0,748 0,889	16,02%
Фактор 3 «Адаптивність»	Гнучкість поведінки Природність людини Синергічність Контактність	0,820 0,702 0,630 0,615	11,41%
Фактор 4 «Незалежність і домінування»	Самостійність Влада Безпека	0,746 0,756 0,576	8,125%
Фактор 5 «Цінність власних переконань»	Ціннісні орієнтації Самоповага Самоприйняття Пізнавальні потреби	0,759 0,828 0,564 0,737	6,24%

Перший фактор умовно можна назвати «Природність емоційних проявів». До І фактора входять такі показники: підтримка, сензитивність Я, спонтанність, прийняття агресії, стимуляція. Досліджувані не бояться поводити себе стримано; прагнуть до змін; розуміють і відчувають свої потреби і почуття; приймають свою агресію; незалежні у своїх вчинках. Таким чином, природність емоційних проявів виявилась доволі вагомим фактором для всієї групи досліджуваних.

Другий за вагомістю фактор умовно можна назвати «Соціально орієнтовані цінності». До ІІ фактора увійшли такі показники: досягнення, конформізм, традиція, доброта. Досліджувані прагнуть особистого успіху, досягнення, щоб отримати схвалення; дотримуються правил, традицій, звичаїв; доброзичливі, позитивні; прагнуть позитивної взаємодії.

Третій за вагомістю фактор — «Адаптивність». Сюди входять такі показники: гнучкість поведінки, природність людини, синергічність, контактність. Досліджувані взаємодіють з оточуючими людьми, гнучкі в реалізації цінностей; позитивно ставляться до людей; здатні до встановлення глибоких і тісних контактів.

Четвертий фактор умовно можна назвати «Незалежність і домінування». Сюди входять: самостійність, влада, безпека. Отже, досліджувані прагнуть досягнути соціального статусу або престижу, прагнуть до соціального визнання; прагнуть контролю над оточенням і над самим собою; характерною рисою є високий рівень самоповаги; прагнуть гармонії і стабільності суспільства, безпеки для себе та близьких.

П'ятий фактор умовно можна назвати «Цінність власних переконань. Сюди входять ціннісні орієнтації, самоповага, самоприйняття, пізнавальні потреби. У досліджуваних високий рівень самоставлення; цінують свої достоїнства; сприймають себе такими, якими вони є, незалежно від оцінки своїх достоїнств.

Отже, старшокласники сільської школи розуміють і відчувають свої потреби і почуття, не бояться поводити себе спонтанно, прагнуть до змін. Поряд з цим вони орієнтовані на дотримання традицій та звичаїв. Гнучкі в реалізації цінностей; позитивно ставляться до людей; прагнуть до встановлення тісних та глибоких контактів.

Для групи досліджуваних старшокласників міської школи побудовано 5-факторну модель, яка пояснює 65,42% від загальної дисперсії (табл. 2.).

Таблиця 2 — **Факторні навантаження для старшокласників міської школи (при >0,50)**

Фактори	Шкали	Факторні навантаження	Відсоток від загальної дисперсії
Фактор 1 «Життєві цінності»	Самостійність Стимуляція Досягнення Влада Безпека Конформізм Традиція Універсалізм Доброта	0,795 0,624 0,626 0,645 0,575 0,785 0,839 0,797 0,721	23,40%
Фактор 2 «Цінність власних переконань»	Підтримка Ціннісні орієнтації Природа людини Синергічність Креативність	0,685 0,794 0,787 0,819 0,642	16,33%
Фактор 3 «Безпосередність прояву емоцій та почуттів»	Спонтанність Самоповага	0,740 0,834	10,39%
Фактор 4 «Неадаптивність»	Компетентність у часі Гнучкість поведінки Прийняття агресії Контактність	–0,759 –0,803 0,653 –0,708	9,42%
Фактор 5 «Орієнтація на пізнання»	Сензитивність Пізнавальні потреби Гедонізм	0,570 0,720 –0595	5,87%

Перший фактор умовно можна назвати «Життєві цінності», оскільки він охоплює всі показники методики цінностей Ш. Шварца. Досліджувані прагнуть особистого успіху, щоб отримати схвалення; прагнуть контролю над оточенням і над самими собою; прагнуть незалежності, автономії, свободи; сміливі, схильні до ризику; прагнуть досягнути соціального статусу, гармонії і стабільності суспільства, безпеки для себе та близьких; дотримуються правил; дотримуються традицій та звичаїв; прагнуть захистити добробут усіх людей та бережуть природу; доброзичливі, позитивні, прагнуть позитивної взаємодії. Таким чином, життєві цінності виявились досить вагомим фактором для старшокласників міської школи.

Другий за вагомістю фактор — «Цінність власних переконань». Сюди входять: підтримка, ціннісні орієнтації, природа людини, синергічність, креативність. У досліджуваних високий рівень самоставлення; позитивне ставлення до людей; цілісність сприймання світу; вони незалежні у своїх вчинках; у них виражена творча спрямованість.

Третій фактор — «Безпосередність прояву емоцій та почуттів». Позитивний знак факторного навантаження вказує на прямий зв'язок у шкалах спонтанності та самоповаги. Досліджувані цінують свої достоїнства, не бояться поводити себе спонтанно і безпосередні у прояві емоцій.

Четвертий фактор умовно можна назвати «Неадаптивність». Негативний знак факторного навантаження вказує на обернений зв'язок у таких шкалах: компетентність у часі, гнучкість поведінки, контактність; та на прямий зв'язок у такій шкалі як: прийняття агресії. Отже, досліджувані приймають свою агресію, але вони нездатні до встановлення глибоких і тісних контактів; негнучкі в реалізації цінностей.

П'ятий фактор умовно можна назвати «Орієнтація на пізнання». До нього увійшли: сенситивність Я, пізнавальні потреби і обернений зв'язок у такій цінності — гедонізм. Досліджувані розуміють і відчувають свої потреби і почуття, прагнуть набути знань про навколишній світ, але не прагнуть чуттєвого задоволення, комфорту та насолоди від життя.

Отже, старшокласники міської школи прагнуть особистого успіху щоб отримати схвалення; прагнуть контролю над оточенням і над самими собою; прагнуть незалежності, свободи; прагнуть досягнути соціального статусу, гармонії і стабільності суспільства. Прагнуть набути знань про навколишній світ.

Висновки та перспективи. Таким чином, застосовані методи математичної статистики дали змогу виявити, що життєві цінності впливають на формування Я-концепції у старшокласників. Отже, в учнів старших класів формується структура самосвідомості, яка дає змогу оцінювати свої здібності, особистісні якості та займатися самовдосконаленням. Для старшокласників провідним центром розвитку стає особистісне самовизначення, а центром життєвої ситуації, навколо якого починають обертатись уся їх діяльність та інтереси, вибір життєвого шляху.

Отже, старшокласники сільської школи надають перевагу духовним цінностям, а не матеріальним. Усвідомлюючи велике значення духовних цінностей, вони активно утверджують їх у повсякденному житті — у ставленні до себе та інших людей, виявляючи такі особисті риси як доброта, справедливість, співчуття та доброзичливість, толерантність і повага до інших людей і готовність допомагати їм, почуття власної гідності та сумління, жага пізнання світу та самопізнання, прагнення до прекрасного та здатність насолоджуватися ним, прагнення до саморозвитку і самовдосконалення. Прагнуть дотримуватись традицій та звичаїв, прийнятих у їхніх родинах. Разом з тим вони гнучкі в реалізації цінностей, позитивно ставляться до людей, здатні до встановлення глибоких і тісних контактів. Характерною рисою є високий рівень самоповаги. Прагнуть гармонії і стабільності суспільства, безпеки для себе та близьких.

Старшокласники міської школи більше надають перевагу матеріальним цінностям, аніж духовним. Вони прагнуть особистого успіху щоб отримати схвалення; прагнуть свободи. Також вони бажають досягнути соціального статусу або престижу, контролю або домінування над людьми. Тобто прагнуть бути впливовими. Старшокласники дбають про власну репутацію в суспільстві; цінують своє «добре ім'я». Цінність влади у них базується на авторитеті та багатстві. Вони цінують свої достоїнства, не бояться поводити себе спонтанно, безпосередні у прояві емоцій. Старшокласники міської школи схильні концентруватися на можливих невдачах та вимагають відповідальності за помилки від оточуючих. Часто прагнуть до змін, схильні до ризику, шукають пригод.

Як бачимо, формування власної шкали цінностей у старшокласників може викликати багато тривожних і драматичних переживань. Ось чому так важливо, в якому оточенні вони виховуються. Якщо щасливі хвилини в родині пов'язані лише з придбанням і накопиченням, дитині важко стати щасливою у майбутньому. Якщо в сім'ї переважають духовні цінності, наприклад: взаємопідтримка, доброта, чесність, радість від спілкування один з одним, потреба віддавати, а не брати, — то навряд чи така дитина в майбутньому відчує себе самотньою і знедоленою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. — 338 с.
2. *Васютинський В.О.* Ціннісно-орієнтаційні площини сучасного українського суспільства / В.О. Васютинський // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. — К., 2006. — Т. 8. — Вип. 6. — С. 40–45.
3. *Кирилова Н.А.* Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старшеклассников / Н.А. Кирилова // Вопросы психологии. — 1999. — № 6. — С. 29–38.
4. *Кон И.С.* Психология ранней юности / И.С. Кон. — М. : Просвещение, 1989. — 252 с.
5. *Маслоу А.* Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. — М. : МГУ, 1982. — С. 108–117.
6. *Олпорт Г.В.* Общее и уникальное в психологии / Г.В. Олпорт // Личность в психологии. — М. : КСП+, СПб. : Ювента, 1998. — С. 72–87.
7. *Сухомлинський В.О.* Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. — Т. 1. — К. : Радянська школа, 1976. — 502 с.
8. *Franken D.* Higher core values winners live by / D. Franken. — Wallness Publication, 2003. — 330 p.
9. *Rokeach M.* The nature of human values / M. Rokeach. — New York : Free Press, 1973. — 438 p.
10. *Schwarts S.H.* Universals in the structure and content of values: The theoretical advances and empirical in Experimental Social Psychology / S.H. Schwarts. — Orlando, FL : Academic. — 1992. — Vol. 25. — P. 1–65.

Розділ XX
ПЕДАГОГІКА

ОСОБИСТІСНІ ІДЕАЛИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Наталія Савелюк, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології Кременецького обласного
гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка
УДК 159.923.2

Здійснено теоретичний аналіз проблеми сутності та структури педагогічних здібностей як особистісної передумови успішного оволодіння педагогічною професією. Обґрунтовується думка про спрямованість на саморозвиток і самовдосконалення в обраній сфері діяльності як необхідний чинник активного становлення зазначених здібностей. Розглядаються результати емпіричного дослідження мотивації професійного вибору студентства, уявлень про психологічні якості успішного педагога, а також роль окремих базових орієнтацій (моральних, правових, національних, релігійних) у його життєдіяльності.

Ключові слова: педагогічна професія, педагогічні здібності, професійне становлення, особистісні ідеали, образ ідеального педагога.

Осуществлен теоретический анализ проблемы сущности и структуры педагогических способностей как личностного предусловия успешного овладения педагогической профессией. Обосновывается идея о направленности на саморазвитие и самосовершенствование в выбранной сфере деятельности как необходимом факторе активного становления указанных способностей. Рассматриваются результаты эмпирического исследования мотивации профессионального выбора студенчества, представлений о психологических качествах успешного педагога, а также роли отдельных базовых ориентаций (моральных, правовых, национальных, религиозных) в его жизнедеятельности.

Ключевые слова: педагогическая профессия, педагогические способности, профессиональное становление, личностные идеалы, образ идеального педагога.

In the article the theoretical analysis of problem of essence and the structure of pedagogical capabilities as personality precondition of successful capture by a pedagogical profession is carried out. The idea about an orientation on self-development and self-perfection in the selected field of activity as a necessary precondition of the active becoming of the mentioned capabilities is grounded here. The results of empirical research of motivation of professional choice of students, the conceptions about psychological qualities of a successful teacher and also the role of separate base orientations (moral, legal, national, religious) in their vital functions are examined.

Key words: pedagogical profession, pedagogical capabilities, professional becoming, personality ideals, appearance of an ideal teacher.

Чимало вже побачило світ різноманітних публікацій — і філософських, і наукових, і художньо-публіцистичних — про суспільну роль та різноманітні якості педагога-професіонала. Такий підви-

© Н. Савелюк, 2013

щений інтерес до цієї проблематики не випадковий, адже незаперечним виступає факт величезного впливу діяльності та особистості вчителя, вихователя на процес становлення підростаючих поколінь. Проте, на жаль, відповідний професійний вибір нерідко буває випадковим чи недостатньо свідомим. Наслідки цього зазвичай передбачувані: з одного боку, типові труднощі освітньо-виховного процесу, пов'язані, зокрема, з низьким авторитетом окремих педагогів, так і, з іншого боку, виникнення психологічних проблем у самого такого «фахівця».

Ми не намагаємося надміру драматизувати ситуацію і тим більше наводити якісь конкретніші показники кількості «випадкових» в освіті осіб, проте впевнено можемо стверджувати, що завчасна корекція (в міру можливості, звичайно) окремих особистісних утворень — складових самосвідомості, ціннісно-мотиваційної сфери, певних нахилів — у тих студентів, які тільки розпочали своє навчання у стінах педагогічного ВНЗ, могла би бути одним з ефективних важелів протидії ймовірним майбутнім професійним деформаціям. А щоб здійснювати подібну корекцію, очевидно, необхідно спочатку ретельно вивчити відповідні уявлення, прагнення, ідеали сучасної молоді.

Отже, **мета дослідження** — теоретичне обґрунтування системи педагогічних здібностей та емпіричне вивчення в цьому концептуальному контексті особистісних ідеалів студентів як майбутніх професіоналів.

Згідно з визначенням Є. Клімова, професія — необхідна для суспільства, соціально-ціннісна та обмежена внаслідок розподілу праці галузь застосування фізичних і духовних сил людини [4, с. 9]. Будь-яка професія як вид діяльності має власний предмет. У цьому контексті педагогічна діяльність є соціономічною, тобто належить до професій типу «Людина — Людина» [2].

Крім предмета діяльності, різні професії можна також аналізувати за:

1) умовами праці — соціономічні професії при цьому передбачають підвищену моральну відповідальність за життя, здоров'я, добробут людей; 2) засобами праці — соціономічні професії здійснюються переважно за допомогою функціональних засобів і знарядь (наприклад, власного мовлення, жестів і т.д.), що пов'язане з творчою складовою активності; в умовах інформатизації суспільства до них також долучаються автоматизовані та медіа-засоби; 3) цілями праці — соціономічні професії здебільшого мають перетворювальну мету, тобто цільове їхнє призначення — вплинути на іншу людину, певним чином змінити її думки, настрої, поведінку або більш стійкі особистісні утворення (зокрема цінності); така мета закономірно пов'язана із гностичними та творчо-продуктивними цілями [4].

Загальна характеристика будь-якої професії включає в себе два основні плани: 1) професіограму — комплексний систематизований опис конкретного виду роботи; 2) психограму — опис психологічних вимог до певного виду роботи. Останню можна розглядати як вагому складову цілісної професіограми. Основними компонентами психограми педагога є такі:

1) психофізіологічні особливості — стресостійкість, тобто здатність працювати в умовах хронічного психоемоційного напруження, постійна готовність до непередбачуваних ситуацій; 2) комунікативні особливості — високий рівень комунікабельності та емпатійності, чітке та виразне мовлення; 3) когнітивні (інтелектуальні) особливості — високий рівень розвитку всіх пізнавальних процесів, ерудованість, грамотне мовлення, схильність до пізнання нового та творчості; 4) особливості регулятивної (емоційно-вольової) сфери — уміння достатньою мірою контролювати власну поведінку та емоції, витримка, високий рівень відповідальності; 5) загальні особистісні особливості — належна соціальна спрямованість як система високоморальних цінностей, безкорислива любов до дітей [1; 3].

Крім згаданих особливостей, котрі можна розглядати як загальні здібності та уміння, особливе значення у структурі психограми мають спеціальні якості — в нашому випадку, це педагогічні здібності. Саме вони сприяють успішному оволодінню та ефективному виконанню відповідної діяльності. Як і будь-яке інше психічне утворення, здібності характеризуються певною структурою. Найбільш відомою у вітчизняній педагогічній психології стала узагальнена модель такої їхньої структури, запропонована В. Крутецьким (на основі теоретичних розробок Ф. Гоноболіна, Н. Кузьміної, М. Левітова, І. Страхова) [5, с. 213–215]:

1) дидактичні здібності — здатність передавати дітям навчальний матеріал доступно, чітко та зрозуміло, викликаючи інтерес до його змісту та стимулюючи активну мисленнєву діяльність; 2) академічні здібності — здібності до відповідної сфери науки та практики; 3) перцептивні здібності — здатність входити у внутрішній світ кожної дитини, спостережливість та емпатійність; 4) комунікативні здібності — здібності до спілкування з дітьми, уміння знаходити доцільний у кожній конкретній педагогічній ситуації підхід до них, наявність педагогічного такту у взаєминах; 5) мовленнєві здібності — здатність чітко виражати свої думки та почуття за допомогою мови; 6) авторитарні

здібності — здатність до безпосереднього емоційно-вольового впливу на дітей; 7) організаційні здібності — це, по-перше, здатність сформувати та згуртувати дитячий колектив і, по-друге, здатність раціонально організувати власну діяльність; 8) педагогічна уява — проявляється в педагогічному проектуванні, тобто у передбачуванні наслідків власних професійних дій, прогнозуванні наступного інтелектуального й особистісного розвитку вихованців; 9) здібність до розподілу уваги — пов'язана зі швидким реагуванням на численні події, котрі паралельно в часі мають місце при взаємодії з дітьми.

На сьогодні однією із найбільш ґрунтовних і системних виступає концепція педагогічних здібностей, розроблена Н. Кузьміною. В ній усі педагогічні здібності співвідносяться з основними аспектами педагогічної системи. Педагогічна система — це множина взаємозв'язаних структурних і функціональних компонентів, які підлягають цілям навчання й виховання підростаючого покоління. Виокремлюються п'ять основних таких компонентів і, відповідно, розглядаються п'ять загальних педагогічних здібностей [6]:

1. Гностичні здібності — полягають у специфічній чутливості педагога до методів вивчення дитини у зв'язку з цілями формування в кожного з вихованців такого особистісного фонду, який би забезпечив саморозвиток навіть при потраплянні у несприятливе середовище.

2. Проектувальні здібності — полягають в особливій чутливості педагога до конструювання такого «педагогічного лабіринту», яким необхідно вести дитину від незнання, невміння до знання та уміння, щоб їй було не просто цікаво, а й корисно, легко та важко водночас.

3. Конструктивні здібності — полягають у специфічній чутливості педагога до того, як варто будувати кожне наступне заняття чи зустріч із дітьми у часі та просторі, зокрема, з чого розпочати, яку систему завдань запропонувати, як зорганізувати та проконтролювати процес їхнього виконання, як адекватно здійснити оцінювання.

4. Комунікативні здібності — проявляються в особливій чутливості педагога до способів встановлення та підтримки з дітьми педагогічно доцільних взаємовідносин, а також у мірі завойованого у вихованців авторитету.

5. Організаційні здібності — полягають у специфічній чутливості педагога до продуктивних або непродуктивних способів організації взаємодії дитини з певними предметами пізнання та з однолітками в дитячих спільнотах, до власної самоорганізації та взаємодії із вихованцями.

Якщо базовим чинником диференціації педагогічних здібностей за Н. Кузьміною виступають різні аспекти професійної чутливості, то інший дослідник — М. Амінов основою для такого аналізу розглядає успішність. На його думку, можна виокремити два її види: 1) індивідуальну — досягнення людини щодо самої себе в часі, що розглядаються як індивідуальний ресурс; 2) соціальну — досягнення індивіда щодо інших людей та суспільства загалом, що пов'язуються з його конкурентоспроможністю [1].

М. Амінов наголошує на тому, що власне здібностями (термінальними) варто називати не стільки індивідуальні ресурси людини, скільки ті її психологічні особливості, котрі підвищують шанси на успіх у ситуації суперництва (змагання) з іншими на професійному ґрунті. Важлива роль у цьому процесі належить уяві, адже високий рівень розвитку креативності дає змогу постійно вигадувати щось нове й, отже, займати до певної міри лідерську позицію з-поміж собі подібних.

Власне щодо проблеми педагогічних здібностей, то М. Амінов виокремлює такі їх критерії: 1) розпізнавання внутрішніх станів інших людей (емпатія); 2) оцінка альтернативних ліній своєї поведінки та вибору дій, адекватних очікуванням іншої людини (почуття такту); 3) контроль обраної лінії поведінки щодо інших осіб (почуття причетності).

Як відомо, здібності проявляються та розвиваються тільки тоді, коли поєднуються з відповідною спрямованістю особистості. Так, високий рівень педагогічних здібностей, пов'язаний із належною педагогічною спрямованістю, утворює педагогічний потенціал — здатність і вмотивованість педагога до свого подальшого професійного саморозвитку. Згідно з даними М. Амінова, високий рівень педагогічного потенціалу характеризується такими особливостями: 1) більш вираженою спрямованістю на групу; 2) яскравим соціальним настановленням на спільну діяльність з іншими, довірою до дітей, надання їм можливості партнерських взаємовідносин; 3) менш вираженою спрямованістю на себе; 4) високим рівнем соціального інтелекту; 5) успішним досвідом реалізації потреби у спілкуванні; 6) менш усвідомленим і вираженим емоційним контролем у спілкуванні.

Отже, як помітно з порівняльного аналізу всіх розглянутих концепцій, ключовими в діяльності педагога є комунікативні здібності (як потенціал) та комунікативна компетентність (як реалізація цих здібностей на практиці).

Щоб з'ясувати думку не тільки психологів-теоретиків, а власне самого студентства — майбутніх педагогів, ми організували емпіричне дослідження, основним методом якого стало анонімне анкетування із системою завдань переважно вільного вибору відповідей. Воно проводилося зі студентами І курсу Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка різних напрямів підготовки. Контигент першокурсників був обраний у зв'язку з намаганням уникнути впливу подальшого вивчення спеціальних дисциплін на формулювання справжньої думки респондентів про свій майбутній фах, яка на старших курсах навчання може бути заангажована так званими «книжними» фразами та стереотипними теоретичними висловлюваннями. Остаточну вибірку склали 54 студенти 17–18 років, серед них 44 особи (81,5%) — жіночої статі й 10 осіб (18,5%) — чоловічої. Гадаємо, що такий статистичний розподіл приблизно відображає гендерну нерівність, яка спостерігається сьогодні у переважно «матріархальній» нашій освіті.

Проаналізуємо відповіді респондентів на запропоновані нами запитання. Оскільки справжня мотивація вступу до вищого педагогічного навчального закладу може розглядатися як вагоме підґрунтя становлення професійно орієнтованих ідеалів і цінностей майбутніх фахівців, то перші пункти анкети були спрямовані саме на її вивчення. Отже, у відповідь на запитання «Чи бажаєте Ви у майбутньому стати педагогом?» більшість респондентів — і це приємно констатувати — відповіли «так» (36 осіб — 66,8%). А проте виявилася певна частка і таких, які ще не впевнені або навіть надали чітку негативну відповідь (по 9 осіб — по 16,6%). Іншими словами, приблизно третина студентів обраного для дослідження ВНЗ ще не визначилися із власним майбутнім. Чому ж тоді вони вступили навчатися саме до педагогічного закладу?

Задавши відповідне запитання усім студентам, ми з'ясували, що трохи менше половини з них (25 осіб — 46,3%) вказали на внутрішню мотивацію вибору саме цього ВНЗ — «люблю дітей, подобається працювати з ними» або «хочу стати вчителем і працювати у школі». Поряд із цим, недомінантна, але все ж більшість респондентів (29 осіб — 53,7%) зазначили мотиви, прямо не пов'язані або взагалі не пов'язані з бажанням у майбутньому працювати у школі: «щоб вивчити для себе окремі предмети (наприклад, інформатику, біологію, малювання)», «цей заклад знаходиться близько від дому», «подобається цей заклад, чув гарні відгуки про нього», «тільки сюди змогла поступити на державне місце», «у моїй сім'ї є вчителі», «це — рішення моїх батьків», «бо не змогла вступити до іншого навчального закладу», «це — порада мого вчителя» і «просто щоб мати вищу освіту».

Надалі ми запропонували студентам описати їхній власний ідеал педагога (конкретні риси), і ось який отримали внаслідок систематизації отриманих результатів відповідний особистісний портрет (у дужках наводитиметься кількість осіб, які у своєму переліку згадали кожну якість): «має індивідуальний підхід до дітей, розуміє їх» (30), «освічений, розумний» (27), «уміє зацікавити» (20), «добрий, чуйний» (20), «справедливий, об'єктивний» (19), «вимогливий» (17), «доступно пояснює» (17), «веселий, з почуттям гумору» (17), «вихований, ввічливий» (16), «врівноважений, терплячий» (12), «доброзичливий, привітний» (11), «професіональний, досвідчений» (8), «має належну зовнішність, одяг» (8), «щирий» (6), «комунікабельний» (5), «авторитетний» (5), «творчий, неординарний» (4), «відповідальний» (4), «має любов до своєї професії» (4), «цілеспрямований, впевнений» (3), «гарний оратор» (3), «допомагає учням» (3), «пунктуальний» (2) і «сучасний», «молодий», «спостережливий» (по одному згадуванню).

Як бачимо, в розглянутому переліку домінують узагальнені якості педагога як професіонала своєї справи (у сукупності набрали 110 згадувань). Майже не поступилася їм сумарна значущість рис високоморального — доброго, уважного та справедливого — ставлення вчителя до кожної дитини (105 описів). Інші групи особистісних якостей педагога (наприклад, емоційні або вольові) помітно менш вагомі у свідомості студентства.

Після вільного самоопису образу «ідеального педагога» респондентам було запропоновано для оцінювання 9 складових відомої моделі педагогічних здібностей В.Крутецького — на базі 5-бальної шкали (від «0» — абсолютно неважливо до «5» — абсолютно важливо). Внаслідок обробки отриманих оцінок було визначено свого роду студентський рейтинг відповідних класичних здібностей: 1) «дидактичні» (4,9), 2) «комунікативні» (4,7), 3) «організаційні» (4,5), 4) «академічні» (4,4), 5) «мовленнєві» (4,3), 6) «авторитарні» (4,2), 7) «перцептивні» та «розподіл уваги» (по 4,1), 8) «педагогічна уява» (3,9).

Як бачимо, дидактичні здібності, як і у випадку цілком вільного самоопису студентства, впевнено посіли перше рейтингове місце. Тому можна стверджувати, що, на думку нашої молоді, головною особистісною якістю педагога виступає його бажання та уміння навчити своїх підопічних, доступно та цікаво пояснюючи дітям будь-який навчальний матеріал.

Таким чином, професійні цінності повинні бути на першому місці в роботі фахівця. Але, як відомо, крім професійної свідомості, сучасна наука виокремлює та активно досліджує ще й такі базові сфери свідомості, як моральна, правова, національна (етнічна), екологічна, а також економічна. Тому завдання розглянути й оцінити (знову за 5-бальною шкалою) значущість рівня розвитку відповідних форм свідомості для успішної діяльності педагога також було включеним у перелік пунктів нашої анкети. Внаслідок цього ми отримали черговий студентський «рейтинг»: 1) «моральна свідомість» (4,8), 2) «правова свідомість» (4,3), 3) «екологічна свідомість» (4,2), 4) «релігійна свідомість» (4,1), 5) «національна (етнічна) свідомість» (3,9), 6) «економічна свідомість» (3,6). Цікаво, зокрема, відзначити той факт, що навіть «моральну свідомість» дев'ять студентів оцінили не як «абсолютно значущу» в діяльності педагога (проставивши, відповідно, вісім «четвірок» і навіть одну «трійку»).

Одна з проблем, яка цікавила нас найбільшою мірою, — це вплив релігійності, релігійної свідомості на становлення особистості майбутнього педагога. На думку самого студентства, релігійна свідомість — це «віра в Бога» (так вважають 15 осіб), «дотримання певної релігії, відчуття себе її частиною» (9), «духовна сфера» (7), «повага до всіх релігій» (6), «розуміння релігії» (5), «знання і дотримання Божих заповідей» (4), «певні знання про Бога та все святе» (3), «відвідування церкви» (3), а також «відповідальність за свої гріхи» та «відкритість душі для спасіння» (по одному висловлюванню).

На запитання «Чи впливає рівень релігійності (віра в Бога) педагога на особливості його взаємин з учнями та вихованцями?» ми отримали більшість позитивних відповідей (43 особи — 80%), але 11 «так» серед них були із певними застереженнями. Найтиповішими такими застереженнями стали: «так, але релігія вчителя не повинна нав'язуватися учням» і «так, якщо віра вчителя відрізняється від віри його учнів».

Внаслідок самооцінювання респондентами рівня їхньої власної релігійності за вже традиційною у нашому дослідженні 5-тибальною шкалою ми отримали усереднений по групі показник у 3,5 бала. А це означає, що студенти педагогічного ВНЗ вбачають самих себе приблизно посередині між «середньою» («3») та «відносно високою» («4») релігійністю. Якщо ж проаналізувати цей доволі абстрактний показник більш детально, то варто вказати, що тільки дві особи оцінили себе найвищим балом, при цьому одна з них мотивувала це твердженням «тому Бог стоїть на першому місці в моєму житті», а друга — «тому що я отримала дуже набожне виховання у моїй сім'ї». Також серед піддослідних 26 осіб проставили самі собі за рівень власної релігійності оцінку «4», ще 23 — «3», а 3 респондентів — «2». Цікаво констатувати, що як «четвірки», так і «трійки», і навіть одна «двійка» в контексті релігійного самоусвідомлення студенства чітко не диференціюються за своїм суб'єктивним обґрунтуванням. Так, виставляючи собі не найвищий бал за особисту віру в Бога, респонденти зазначених оцінкових категорій мотивують це тим, що «не часто ходять до церкви», «не виконують усіх заповідей Божих», «сумніваються у певних моментах віри».

У відповідь на наступне запитання — «Чи відрізняється релігійна людина від нерелігійної?» — думки студентів розділилися більш строкато. Тільки на думку двох осіб така людина «нічим не відрізняється». Решта 52 респонденти вказали, що відрізняється, насамперед, «добротою» (так вважають 10 осіб), «вищою моральністю, духовністю» (9), «скромністю, стриманістю» (9), «тим, що ходить до церкви, відвідує храми» (8), «ставленням до світу, до людей, до себе» (7), «допомагає та співчуває ближньому» (7), «молиться» (7), «довірою до Бога, сподіваннями на Його допомогу» (6), «її життя присвячується Богові та вічним цінностям» (6), «вихованістю, певними звичками» (6), «чесністю та справедливістю» (4), «дотриманням постів» (4), «тим, що має «страх Божий» (4), «вірою у Бога» (3), «намагається дотримуватися заповідей Божих» (3), «читає Біблію» (2), «святкує релігійні свята» (2), «відповідальністю за свої вчинки» (2) та ін.

Висновки та перспективи наступних досліджень. Таким чином, педагогічні здібності — складне системне утворення, концептуальні моделі структури якого, попри окремі свої відмінності, мають чимало спільних рис. Поряд із відповідними академічними теоріями існують і побутові уявлення про образ «ідеального педагога». Особливо актуальними вони є в контексті становлення особистості студентів як майбутніх професіоналів. Як показали результати емпіричного дослідження, у загальних своїх рисах такі уявлення молоді збігаються з теоріями психологів. За семантикою висловлювань виявлений образ можна озвучити як «розумний і моральний комунікатор».

На основі отриманих результатів також можна стверджувати, що більшість студентів визнають загалом позитивний вплив релігійності педагога на його взаємини з дітьми. При цьому окремі респонденти справедливо зауважили, що в будь-якому разі віра вчителя не повинна нав'язуватися тим

учням, релігійні погляди яких чимсь відрізняються. Іншими словами, високий рівень релігійності педагога повинен проявлятися у вищих показниках, насамперед, його моральності та умінням прийти на допомогу ближньому, а не у розповсюдженні певних релігійних догм. Як перспектива наступних досліджень окреслюється вивчення ґенези духовних уявлень студентства упродовж його професійного становлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Аминов Н.А.* Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей / Н.А. Аминов // Вопросы психологии. — 1988. — № 5. — С. 71–77.

2. *Буркова Л.В.* Визначення класу соціономічних професій / Л.В. Буркова // Практична психологія та соціальна робота. — 2010. — № 7. — С. 68–73.

3. *Ильин Е.П.* Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е.П. Ильин — СПб: Питер, 2008. — 432 с.

4. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов — М.: Академия, 2004. — 304 с.

5. *Крутецкий В.А.* Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий — М.: Просвещение, 1972. — 256 с.

6. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан — СПб: Питер, 1993. — 218 с.

РЕФЛЕКСІЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-СТИЛЬОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Іванна Шаповал, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри інноваційного менеджменту
та управління бізнес-процесами, керівник психологічної служби
Криворізького економічного інституту ДВНЗ «КНУ»
УДК 159.92./95./98-056.4

Обґрунтовано детермінацію ефективності навчальної діяльності студентів рефлексією індивідуального стилю, наведено результати експериментального дослідження індивідуально-стильових особливостей та факторів навчальної успішності як критеріїв ефективності навчальної діяльності.

Ключові слова: ефективність навчальної діяльності, навчальна успішність, рефлексія, індивідуальний стиль.

Обосновывана детерминация эффективности учебной деятельности студентов рефлексией индивидуального стиля, приведены результаты экспериментального исследования индивидуально-стилевых особенностей и факторов учебной успешности как критериев эффективности учебной деятельности.

Ключевые слова: эффективность учебной деятельности, учебная успешность, рефлексия, индивидуальный стиль.

The article reveals the determination of the efficiency of educational activity of students with the reflection of individual style. The results derived from the experimental survey indicate individual and style features and factors of education results as measures of the educational activity efficiency.

Key words: the efficiency of educational activity, education results, reflection, individual style.

Ефективність навчання визначається, перш за все, психологічними результатами, тобто тими психічними змінами і новоутвореннями, які формуються в процесі керованої навчально-пізнавальної діяльності. Однак ця загальна вказівка на психологічний результат як на головний критерій ефективності навчання не дає можливості виміряти на практиці реальні психологічні зрушення, що виникають у результаті навчання. Визначити якісні та кількісні параметри цілей навчання, тобто майбутнього психологічного результату, це і є задати норми функціонування навчальної системи і окремих її підсистем. Повнота і ступінь наближення до заданих норм у психологічних результатах навчання і буде виступати показниками його результативності. Співвіднесення кінцевих або проміжних психологічних результатів навчання зі здійсненими витратами різного роду — часовими, організаційними, психічними, фізичними та ін. — дає похідний від результативності показник — ефективність навчання, який свідчить не стільки про рівень досягнення цілей, скільки про трудомісткість і оптимальність обраних способів навчання. Постає необхідність визначення психологічних критеріїв ефективності навчальної діяльності.

Для вищої школи, яка є школою професійною, психологічний результат — це, перш за все, система професійно і соціально значущих психологічних якостей особистості фахівця, тобто все те, що визначає його професійну компетентність і професійну майстерність: коло загальних та спеціальних знань і практичних навичок (Є. Ільїн) [4]. Ще одним критерієм ефективності навчальної діяльності є рівень навчальної мотивації (А. Маркова) [7], а також рівень ставлення студентів до різних навчальних дисциплін, що становлять предметний зміст майбутньої професійної діяльності (Е. Зеєр) [3].

Одна з головних цілей навчання полягає в переведенні того, хто навчається, з об'єкта в суб'єкт управління (трансформація власне навчальної діяльності через навчально-професійну в професійну).

© І. Шаповал, 2013

Звідси провідною характеристикою людини як суб'єкта діяльності є її активність, яка виявляється в ініціативному, самостійному, творчому ставленні до зовнішньої дійсності, інших людей і до самої себе. Активність виступає як спосіб взаємодії суб'єкта з середовищем, в якому виражається його прагнення до її ефективного освоєння. Одночасно з цим активність являє собою якісну та кількісну міру взаємодії людини з оточенням з точки зору динаміки і напруженості. Якісна, змістовна сторона активності розкривається в системі діючих потреб, мотивів, установок, інтересів, які обумовлюють здійснення тих чи інших дій. Тому активність і виступає суб'єктивною умовою освоєння людиною навколишньої дійсності (А. Брушлінський) [2]. Таким чином, в плані психологічного змісту професійна спрямованість, навчальна мотивація, пізнавальні інтереси і т. п. стають внутрішньою стороною активності.

Особливими формами прояву активності як суб'єктної характеристики є самостійність і творчість. Якщо самостійність характеризує активність людини з точки зору її відносної незалежності від зовнішнього оточення, то творчість характеризує активність людини з точки зору її можливостей до перетворення оточення або себе самої в цілях ефективної взаємодії з навколишнім світом (Б. Ананьєв [1]).

Вищим модусом активності і самостійності людини можна вважати її саморегуляцію, тобто самоуправління, за якого реалізується активність суб'єкта, його актуальні та потенційні можливості не тільки в організації та перетворенні оточення, але в організації й управлінні власними діями і поведінкою (С. Максименко) [6]. Звідси здатність студента до самоуправління у всіх окремих формах його прояву (самостійне визначення і перевизначення цілей, самостійне придбання знань і прийняття рішення, самоорганізація, комунікативна активність, самоконтроль і саморегуляція) повинна також виступати критерієм ефективності навчання (С. Смірнов) [10].

Результативність навчальної діяльності виражається інтегративним і формалізованим критерієм академічної успішності, яка являє собою показник, що відображає ступінь збігу фактичного та запланованого результату, і визначається за допомогою педагогічної оцінки, вираженої в числовій формі. Критерієм ефективності навчальної діяльності виступає навчальна успішність, яка виражає оптимальність застосованих способів навчальної діяльності. Факторами навчальної успішності, на нашу думку, виступають такі показники: темп, нестандартність, самостійність та розуміння способів навчальної роботи, глибина та системність знань, кмітливість, позитивне ставлення до навчання, ступінь старанності і зусиль, які докладає студент, щоб прийти до певних результатів.

Будучи суб'єктом навчальної діяльності студент має самостійно обирати такі способи навчальних дій, які оптимально відповідатимуть його індивідуальним відмінностям, і забезпечать йому відносну незалежність від зовнішніх умов навчальної ситуації та специфіки навчального завдання. Тому, на нашу думку, навчальна успішність, і тим самим, ефективність навчальної діяльності суб'єкта детермінується сформованістю в нього індивідуального стиля.

Індивідуальний стиль — обумовлена типологічними особливостями стійка система способів, яка складається у людини, що прагне до якнайкращого здійснення певної діяльності (В. Мерлин) [8]. При цьому під способами розуміються не тільки виконавчі та рухові акти, але й гностичні, орієнтувальні дії, а також і зміна функціональних станів, якщо останні виступають як засіб досягнення мети. Інакше кажучи, індивідуальний стиль є індивідуально-своєрідною системою психологічних засобів, до яких свідомо або мимовільно вдається людина з метою якнайкращого урівноваження своєї (типологічно обумовленої) індивідуальності з наявними зовнішніми умовами діяльності (О. Лібін) [11].

Формальними ознаками індивідуального стилю людини, за Є. Клімовим, можна вважати такі: наявність стійкої системи прийомів і способів діяльності; обумовленість цієї системи певними особистісними якостями; застосування цієї системи як засобу адекватного пристосування до об'єктивних вимог, що виявляється в ефективності діяльності. Механізм формування індивідуального стилю автор пояснює таким чином. Перш за все існують такі способи діяльності, які мимоволі або без помітних суб'єктивних зусиль застосовуються в певній об'єктивній обстановці на основі комплексу типологічних властивостей нервової системи, що є у людини. Ці особливості, які автор називає ядром індивідуального стилю, обумовлюють перший пристосувальний ефект і, таким чином, істотно визначають напрям подальшого урівноваження з середовищем. Але вони не забезпечують усього необхідного пристосувального ефекту, і в міру необхідності виникає інша група особливостей діяльності, які виробляються протягом деяких більш-менш тривалих свідомих або стихійних пошуків. Ця група становить своєрідну прибудову до ядра індивідуального стилю. Також автор зазначає, що серед особливостей такого роду, які становлять ядро індивідуального стилю, завжди

виявляються дві їхні категорії: особливості «А», що сприяють успіху в певній обстановці, і особливості «Б», що протидіють успіху.

Однак така диференціація має чисто функціональний характер, тобто одна й та ж особливість діяльності залежно від характеру об'єктивних вимог може опинитися в одному випадку в категорії «А», в іншому — в категорії «Б». Особливості обох зазначених категорій зумовлюють певні психологічні механізми регуляції діяльності і, відповідно, ще дві категорії особливостей, які становлять прибудову до ядра індивідуального стилю:

— особливості категорії «Б», що протидіють успішному здійсненню діяльності, зумовлюють компенсаторні механізмами, які втілюються в особливостях категорії «В»;

— особливості категорії «А» зумовлюють механізми максимального використання позитивних пристосувальних можливостей, які втілюються в особливостях категорії «Г».

Отже, за Є. Клімовим індивідуальний стиль тим більшою мірою сформований і виражений, чим більше спостерігається особливостей, що належать до категорій «А», «В», «Г», і чим менше залишається особливостей категорії «Б», які не компенсуються. Тому найбільш загальний спосіб визначити індивідуальний стиль полягає в такому:

1. Необхідно виділити, визначити конкретну систему «суб'єкт-об'єкт» і визначити той бажаний стан, до якого вона повинна прийти (інакше кажучи, вказати мету).

2. Виділити якомога більше істотних умов, від яких залежить досягнення бажаного результату (тобто вказати певну групу зовнішніх впливів).

3. Виділити такі (із згаданих в попередньому пункті) впливи, відносно яких певна типологічна властивість або поєднання властивостей є за своїм біологічним сенсом протидіючим чинником (особливості категорії «Б»). Крім того, виділити і такі особливості діяльності, відносно яких певні типологічні особливості є сприятливим або принаймні нейтральним, тобто явно не протидіючим чинником (особливості категорії «А»).

4. Після того, як все це виконано, залишається шукати шляхи свідомого управління формуванням індивідуального стилю за рахунок конструювання необхідних елементів прибудови до його ядра (особливості категорій «В» і «Г») [5].

Ми пропонуємо дещо деталізувати підхід Є. Клімова у напрямі практичного застосування і визначаємо зумовленість і сутність індивідуального стилю діяльності людини таким чином.

Ядро індивідуального стилю визначається комплексом властивостей нервової системи, що є у людини, тобто комплексом психічних властивостей, зумовлених темпераментом особистості. Ці властивості є первинними у структурі індивідуального стилю людини. Серед тих особливостей, які належать до прибудови ядра стилю, ми виділяємо набуті психічні властивості, які належать в індивідуальних закономірностях психічного відображення, властивих особистості. Ці властивості утворюються тими психічними механізмами, які забезпечують людині отримання інформації з оточення; розуміння сутності цієї інформації та її інтерпретацію, внаслідок чого складається уявлення про саме оточення; вироблення програми реагування відповідно до умов оточення; регуляцію і, за необхідністю, коригування цієї програми. Отже, можна сказати, що набуті властивості, що утворюють прибудову індивідуального стилю особистості, є її когнітивним стилем. Когнітивний стиль людини є вторинним у структурі індивідуального стилю, оскільки він зумовлюється психодинамічними властивостями, тобто темпераментом особистості. В процесі життя людини всі властивості (ті, які становлять ядро стилю, і ті, які становлять його прибудову) зумовлюють відповідні мотиваційні особливості особистості, які становлять її певний соціальний тип і утворюють закономірну для неї типову готовність до способів дій та реагування у певних соціальних умовах. Ці типові особливості людини у структурі індивідуального стилю є найвищими, тобто вони визначаються, з одного боку, темпераментом і когнітивним стилем особистості, з іншого — системою її предметних і соціальних зв'язків в оточенні.

Отже, індивідуальний стиль людини ми пропонуємо розглядати як ієрархічну сукупність властивостей людини, що детермінують найбільш ефективну і адекватну її діяльність і поведінку та включають:

1. Комплекс властивостей, які становлять ядро індивідуального стилю і зумовлюються особливостями нервової системи людини, тобто темперамент особистості.

2. Комплекс властивостей, які становлять прибудову ядра індивідуального стилю і зумовлюються особливостями відображення людиною навколишнього світу, тобто когнітивний стиль особистості.

3. Комплекс властивостей, які поєднують ядро і прибудову ядра індивідуального стилю людини і зумовлюються її типовими мотиваційними установками відповідно до способів дій у певних умовах навколишнього світу, тобто соціальний тип особистості.

Оптимальне самоуправління (тобто самоорганізація та саморегуляція) навчальної діяльності, а також більш високий рівень її ефективності залежать від рівня усвідомлення суб'єктом власних своєрідних особливостей. Для забезпечення такого усвідомлення необхідно створити відповідні психологічні умови формування рефлексивної позиції студентів щодо характеру та сформованості власного індивідуального стилю навчальної діяльності.

У загальному вигляді ці умови можна сформулювати таким чином: це умови, які забезпечать переведення процесу управління пізнавальною діяльністю студентів в їхнє особистісно-осмислене самоуправління пізнанням, тобто — вихід на рефлексивну позицію суб'єкта навчальної діяльності. Така психологічна умова продиктована тим фактом, що в основі самоуправління людини полягають рефлексивні процеси. Рефлексія, на думку І. Морозової, являє собою особливе оперування суб'єкта з власною свідомістю, що виступає як фактор організації пізнання через визначення спрямованості пізнавальної активності суб'єкта на ґрунті усвідомлення особистісних властивостей і індивідуально своєрідних принципів дій з подальшим включенням їх у самоконтроль і саморегуляцію діяльності. Також рефлексивна позиція забезпечує можливість «розширення простору» діяльності і можливість подальшого проектування майбутнього кроку розвитку діяльності [9].

Щоб певна діяльність досягла своєї мети, необхідно надбудувати над нею вторинну — рефлексивну, або відображувальну, діяльність. Таким чином, при виході на рефлексивну позицію індивід поєднує в собі дві позиції — об'єкта і суб'єкта діяльності, а основна діяльність стає предметом спеціальної обробки — аналізу, виділення в її процесі нових утворень, які могли б служити засобами побудови більш досконалих процесів діяльності. Рефлексивна позиція, будучи фундаментом для навчання самоуправлінню, приводячи до цілісного уявлення про цілі, зміст, форми, способи і засоби своєї діяльності, а також дозволяючи критично поставитися до себе і своєї діяльності в минулому, сьогоденні і майбутньому, робить людину суб'єктом своєї активності, забезпечуючи розвиток особистості.

На основі викладеного теоретичного обґрунтування ми провели експериментальне дослідження. Вибірку склали 95 випробуваних — студенти чотирьох академічних груп II курсу різних спеціальностей Криворізького економічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет». Експериментальна робота здійснювалась у трьох напрямах:

1) психодіагностичне дослідження індивідуального стилю студентів;

2) визначення показників навчальної успішності як факторів ефективності навчальної діяльності;

3) проведення корекційної роботи.

З метою психодіагностичного дослідження визначених нами вище структурних компонентів індивідуального стилю було використано такий стандартний психодіагностичний інструментарій: опитувальник структури темпераменту В. Русалова, опитувальник «Індивідуальний стиль мислення» А. Алексєєва, Л. Громової, методику Дж. Голланда з визначення типу соціально-професійної спрямованості особистості.

Психодіагностичні результати за опитувальником структури темпераменту дозволяють визначити групу особливостей, що утворюють ядро індивідуального стилю діяльності людини. За результатами дослідження індивідуального стилю мислення визначається когнітивна стратегія людини, яку можна охарактеризувати як своєрідне сполучення таких стильових патернів: синтетичний, аналітичний, прагматичний, реалістичний, ідеалістичний стилі мислення. Як показали емпірічні дані за методикою Дж. Голланда, у кожної особистості домінують 2–3 типи соціально-професійної спрямованості, які втілюють властивості її темпераменту та особливості когнітивного стилю. Отже, соціально-професійна спрямованість особистості полягає в ієрархічному сполученні проявів таких типів: реалістичний тип, інтелектуальний тип, соціальний тип, конвенціональний, діловитий тип, артистичний тип. Кожний тип характеризується прагненням до певних видів і способів діяльності; установками на процес, зміст або результат діяльності; ставленням до нормативних вимог діяльності та суспільства; інтра- або екстрапунітивними установками на оцінювання діяльності та її результатів; прагненням до предметної діяльності або соціальної взаємодії.

Отримані психодіагностичні дані дозволяють охарактеризувати певні властивості темпераменту як особливості категорій «А» (такі, що сприяють успіху в професійній діяльності) чи «Б» (такі, що протидіють успіху), а властивості когнітивної стратегії — як особливості категорій «В» (такі, що мають компенсаторне значення) чи «Г» (такі, що пов'язані з максимальним використанням позитивних пристосувальних можливостей). Таким чином, ми маємо можливість визначити ступінь сформованості індивідуального стилю діяльності людини, а також перспективний напрям його формування і розвитку відповідно до обраної професійної діяльності. Формування індивідуального стилю полягає у його рефлексії (усвідомленні, розумінні тих властивостей, які сприяють підвищенню ефективності

діяльності, і тих, які потребують компенсації), просуває особистість на дедалі вищі рівні здійснення діяльності, а значить, та сприяє обґрунтованій творчій самореалізації особистості.

Другий напрям експериментального дослідження був реалізований з використанням методу експертних оцінок. Ми провели три експертизи, перша з яких мала за мету виявлення критеріїв ефективності навчальної діяльності студентів. Вище ми вже зазначали, що критеріями ефективності навчальної діяльності студентів виступають фактори навчальної успішності. Групі експертів був запропонований перелік факторів, які необхідно було організувати за порядкової шкалою, тобто проранжирувати за значущістю щодо ефективності навчальної діяльності. У склад експертної групи на цьому етапі дослідження увійшли п'ять викладачів-психологів, які мають відповідну наукову кваліфікацію та стаж роботи. Для обробки результатів першого експертного оцінювання було застосовано коефіцієнт конкордації W, отримане значення якого W=0,95 дозволяє зробити висновок про високу узгодженість думок експертів. На підставі визначення відносної ваги показників початковий перелік був звужений до трьох об'єктів, які виступили критеріями для наступних експертиз, і які ми далі будемо вважати головними факторами ефективності навчальної діяльності:

1. Розуміння своїх дій у процесі навчальної діяльності (0,04).
2. Самостійність у процесі навчальної діяльності (0,04).
3. Позитивне ставлення до навчання (0,09).

Визначення зв'язку між головними факторами навчальної успішності було здійснено з використанням коефіцієнта r_{xy} Пірсона, отримані значення якого демонструють сильну додатну кореляцію на рівні значущості $p<0,01$, що свідчить про прямий психологічний зв'язок між ступенем розуміння власних навчальних дій, їхньою саморегуляцією та характером ставлення до навчальної діяльності (r_{xy}=0,79 для факторів 1 і 2; r_{xy}=0,67 для факторів 1 і 3; r_{xy}=0,71 для факторів 2 і 3).

Результати другої (констатуючої) і третьої (результативної) експертизи дозволили виявити показники відповідно вихідного та сформованого в процесі корекційної роботи рівня факторів навчальної успішності. Експертами при цьому виступили по шість викладачів, які ведуть у випробуваних практичні заняття. Ми обрали цих викладачів тому, що саме вони у більшій мірі мають змогу спостерігати за навчальною діяльністю студентів. Викладачам було запропоновано оцінити за 10-бальною кожного студента щодо рівня сформованості головних факторів навчальної успішності. Ступінь узгодженості оцінок експертів було визначено за допомогою коефіцієнта варіації V для кожного фактора, числові показники якого демонструють достатньо високу узгодженість думок експертів, що також виявляється у невеликому варіаційному розкиді (табл.)

Таблиця — **Показники коефіцієнта варіації**

Фактори навчальної успішності		**Констатуюча експертиза**		**Результативна експертиза**	
		V_{min} (%)	V_{max} (%)	V_{min} (%)	V_{max} (%)
Фактор 1	Розуміння своїх дій у процесі навчальної діяльності	0,0	26,5	0,0	24,1
Фактор 2	Самостійність у процесі навчальної діяльності	0,0	27,9	0,0	28,6
Фактор 3	Позитивне ставлення до навчання	0,0	28,3	0,0	28,6

Достовірність кількісних змін у показниках факторів навчальної успішності після проведення корекційної роботи підтверджується показниками критерію t-Стьюдента (рівень значущості $p<0.01$): t=3,99 для фактора 1; t=3,28 для фактора 2; t=3,25 для фактора 3.

Корекційна робота передбачала індивідуальне консультування студентів, спрямоване на усвідомлення власних індивідуально стильових відмінностей і визначення оптимальних способів навчальної діяльності, та групове тренінгове навчання, спрямоване на більш глибоке усвідомлення власного індивідуального стилю у процесі формування навичок застосування оптимальних способів навчальної діяльності у різних ситуаціях.

Висновки. Критерієм ефективності навчальної діяльності студентів є навчальна успішність, яка розуміється як здатність суб'єкта до самоорганізації та саморегуляції у процесі діяльності. Ця здатність реалізується у вміннях добирати оптимальні способи для досягнення результатів навчання та визначається такими факторами: розуміння своїх навчальних дій, самостійність у процесі навчальної діяльності, позитивне ставлення до навчання. Параметром оптимальності саморегуляції

та самоорганізації навчальної діяльності виступає відповідність обраних способів дій індивідуально-стильовим особливостям суб'єкта, яка у свою чергу, зумовлюється рівнем та характером рефлексивного усвідомлення цих особливостей.

Перспективні напрями дослідження викладеної проблеми ми вбачаємо у теоретичному аналізі та класифікації індивідуально-стильових відмінностей особистості, у практичній реалізації запропонованих методів експериментального вивчення критеріїв ефективності діяльності з урахуванням специфіки різних навчальних дисциплін, вікових особливостей тих, хто навчається, умов навчання в освітніх закладах різних рівнів. Як окремий напрям у розробці проблеми ми вбачаємо визначення методичних умов для організації психологічного супроводу адаптації суб'єктів навчання в умовах різних навчальних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные труды по психологии: в 2-х т. — Т. 2: Развитие и воспитание личности / Б.Г. Ананьев / Под ред. Н.А. Логвиновой. — СПб : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. — 549 с.

2. *Брушлинский А. В.* Проблема субъекта в психологической науке / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. — 1993. — № 6. — Т. 14. — С. 3–15.

3. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий: учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер. — 2-е изд., доп. — М. : Академический проект, Фонд»Мир», 2008. — 336 с.

4. *Ильин Е.П.* Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е.П. Ильин. — СПб : Питер, 2008. — 432 с.

5. *Климов Е.А.* Целостность и неповторимое своеобразие — важные свойства людей и их групп / Е.А. Климов // Акмеология: учебник / под ред. А.А. Деркача. — М. : Изд-во РАГС, 2002. — С. 420–432.

6. *Максименко С. Д.* Генезис существования личности / С.Д. Максименко. — К : Издательство ООО «КММ», 2006. — 240 с.

7. *Маркова А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. — М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 312 с.

8. *Мерлин В.С.* Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. — М. : Московский психолого-социальный институт, НПО МОДОК, 2009. — 360 с.

9.*Морозова И.С.* Детерминанты стилевой организации когнитивного поведения: учеб. пособие / И.С. Морозова. — Кемерово : Изд-во КемГУ, 2009. — 178 с.

10. *Смирнов С.Д.* Психологические факторы успешной учебы студентов вуза / С.Д. Смирнов [Електронний ресурс]. — Режим доступу до джерела: http:// psy.msu.ru/ science/ public/ smirnov/ students.html.

11. Стиль человека: психологический анализ: коллективная монография / под ред. А.В. Либина. — М. : Смысл, 1990. — 310 с.

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН В УЧНІВСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ ПІДЛІТКІВ

Мирослава Чорній, кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри гуманітарних дисциплін,
Тернопільський інститут соціальних та інформаційних технологій
УДК 37.013

У статті представлено аналіз результатів розробленої системи експериментальної роботи з підготовки майбутніх учителів до формування міжособистісних взаємин в учнівському колективі підлітків за визначеними критеріями та показниками рівнів сформованості готовності до означеного аспекту.

Ключові слова: міжособистісні взаємини, учнівський колектив підлітків, готовність, компоненти готовності майбутнього учителя до формування міжособистісних взаємин.

В статье представлен анализ результатов разработанной системы экспериментальной работы по подготовке будущих учителей к формированию межличностных отношений в ученическом коллективе подростков согласно определенным критериям, а также показателям уровней сформированности готовности к исследуемому аспекту.

Ключевые слова: межличностные отношения, ученический коллектив подростков, готовность, компоненты готовности будущего учителя к формированию межличностных взаимоотношений.

The article presents a developed system of future teachers' preparation to formation of interpersonal relations in the pupil group of teenagers. The analysis of experimental work based on certain criteria and indices of levels of future teachers' formed readiness to the mentioned aspect has been conducted.

Key words: interpersonal relations, teenage pupil group, preparedness, components of the future teachers' preparedness in creating personal relationships in the pupil group of teenagers.

Міжособистісні взаємини в учнівському колективі виступають важливим чинником особистісного зростання школярів, їх емоційного благополуччя та стану здоров'я. Оптимальні міжособистісні взаємини сприяють ефективному засвоєнню знань, підвищенню рівня навчальних досягнень учнів тощо.

Проблема міжособистісних взаємин є особливо актуальною у підлітковому віці, адже провідним видом діяльності підлітків є взаємини з ровесниками.

Якість дидактичної підготовки майбутніх учителів залежить від рівня усвідомлення ним професійних потреб, чіткого розуміння змісту і характеру професійної діяльності. Результатом професійної підготовки педагогів до досліджуваного аспекту діяльності є знання методів та форм організації міжособистісних взаємин в учнівському колективі підлітків, оволодіння уміннями діагностики і корекції, розвитку цінностей, підвищення згуртованості класного колективу, створення умов для емоційного благополуччя, сприятливого психологічного клімату в освітньому середовищі з урахуванням вікових, психологічних особливостей підлітків.

Аналіз теоретичного дослідження та результати констатувального експерименту засвідчили актуальність та недостатній рівень вивчення багатоаспектного явища формування міжособистісних взаємин й стану готовності до вказаного виду професійної діяльності майбутніх учителів. Експериментальна робота передбачала дослідження ефективності підготовки майбутніх учителів до формування міжособистісних взаємин в учнівському колективі підлітків, виявлення чинників регулювання, закономірностей і особливостей, які лежать в основі процесу підготовки до означеного аспекту.

© М. Чорній, 2013

Діагностика готовності майбутніх учителів до формування міжособистісних взаємин в учнівському підлітковому колективі передбачала аналіз взаємозв'язків між компонентами структури їхньої готовності: ціннісно-мотиваційного, когнітивного і функціонально-технологічного.

Основу формувального експерименту становила перевірка ефективності підготовки майбутніх учителів з оволодіння технологіями формування міжособистісних взаємин у підлітковому учнівському колективі. У формувальному експерименті взяли участь 138 студентів II–V курсів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Експеримент тривав протягом чотирьох років (2006–2010) в умовах навчально-виховного процесу на базі географічного і філологічного, факультетів, експериментальну групу становило 76 учасників, контрольну — 62 учасники.

Реалізація завдань створеної спеціальної програми підготовки майбутніх учителів до формування міжособистісних взаємин в учнівському колективі підлітків, передбачена експериментом, здійснювалась шляхом вивчення психолого-педагогічних дисциплін, спецкурсу «Міжособистісні взаємини в учнівському колективі підлітків», проведення тренінгових занять, використання міжпредметних зв'язків, виконання студентами запропонованих творчих завдань для самостійної роботи, а також завдань під час проходження педагогічної практики у школі.

Передбачаючи зміст експериментального навчання з формування міжособистісних взаємин у колективі, ми керувались положеннями концепцій саморозвитку педагога та стимулювання його внутрішніх рушіїв [1]. Зокрема, це концепція професіоналізму особистості та діяльності вчителя (О. Бодальов, Н. Гузій, Н. Кузьміна, Ф. Гоноболін, В. Сластьонін, А. Щербаков та інші).

Обробка результатів експериментального навчання відповідно до передбачених завдань дослідження включала вивчення динаміки розвитку готовності в учасників експерименту експериментальних та контрольних груп, оцінку ефективності експериментального навчання, а також взаємозалежність структурних компонентів готовності майбутніх учителів до означеного аспекту здійснення професійної діяльності.

Критерієм ефективності формувального етапу експерименту була комплексна оцінка готовності майбутніх учителів до формування міжособистісних взаємин в учнівському підлітковому колективі. Основні показники, які підлягали діагностиці, відповідали компонентам структури готовності майбутніх учителів до організації оптимальних міжособистісних взаємин у колективі учнів. Сформованість кожного компонента готовності перевірялась за допомогою діагностичного інструментарію: ціннісно-мотиваційного — за допомогою анкетування, тестування; когнітивного –комплексної контрольної роботи, тестування, використання методики для визначення готовності до саморозвитку (І. Юсупов); функціонально-технологічного — оцінки експертів, самооцінки (самозвітів) студентів, спеціальних методик для вивчення рівнів розвитку комунікативних, організаторських здібностей (методика КОЗ-2), емпатії (методика В. Бойка), діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки (тест К. Томаса).

На різних стадіях проведення формувального експерименту здійснювались діагностичні зрізи, щоб простежити динаміку рівня готовності майбутніх учителів до визначеного аспекту професійної діяльності. Було проведено вихідний, проміжний та заключний зрізи. У табл. 1 відображено узагальнені результати діагностичних зрізів за визначеними експериментальними показниками.

Таблиця 1 — **Динаміка сформованості компонентів готовності майбутніх учителів ЕГ та КГ за результатами експериментальної роботи**

Діагностичний зріз	Експериментальні показники							
	Ціннісно-мотиваційний компонент		Когнітивний компонент		Функціонально-технологічний компонент		Загальний показник готовності	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Вихідний	0,611	0,598	0,601	0,606	–	–	0,606	0,602
Проміжний	0,708	0,614	0,815	0,725	0,699	0,587	0,741	0,634
Заключний	0,831	0,637	0,902	0,753	0,805	0,629	0,846	0,640

З таблиці видно, що загальний показник готовності студентів до формування міжособистісних взаємин в учнівському колективі підлітків без врахування коефіцієнта сформованості функціонально-технологічного компонента на початку експериментальної роботи складав в експериментальних групах 0,606 та 0,602 у контрольних групах, що відповідає мінімальному значенню середнього рівня.

Різниця показників між експериментальними та контрольними групами не значна і становить 0,004. Аналіз коефіцієнтів свідчить про базовий (середній) рівень сформованості компонентів, в експериментальній групі коефіцієнт сформованості ціннісно-мотиваційного несуттєво вищий за когнітивний, а в контрольній групі, навпаки, коефіцієнт функціонально-технологічного компонента дещо вищий за показники когнітивного компонента. Вивчення вихідного рівня готовності майбутніх учителів до досліджуваного аспекту здійснення професійної діяльності дало змогу акцентувати увагу особливо на формуванні ціннісно-мотиваційного та функціонально-технологічного компонентів, а також підборі методів та засобів навчання студентів.

Проведення другого проміжного діагностичного зрізу підтвердило динаміку зростання в межах середнього рівня значень експериментальних показників, що характеризують параметри готовності майбутніх учителів. В експериментальних групах спостерігається зростання загального коефіцієнта, ніж у контрольних. Різниця значень ЕГ та КГ за результатами проміжного зрізу становить 0,107.

Після завершення експериментального навчання ми провели третій, заключний діагностичний зріз. Результати цього зрізу подані у табл. 2 і свідчать, що в експериментальних групах відбулися значні позитивні зміни у розвитку готовності майбутніх учителів до формування міжособистісних взаємин в учнівському колективі підлітків. Як видно з таблиці, загальний коефіцієнт готовності студентів експериментальних груп під час заключного зрізу становив 0,846, що відповідає творчому (високому) рівню сформованості всіх компонентів у структурі готовності майбутніх учителів до досліджуваного аспекту професійної діяльності. Порівняння значень загального коефіцієнта готовності членів ЕГ (на вихідному етапі він становив 0,606, на заключному — 0,846) свідчить про зростання загального коефіцієнта готовності — на 0,240 і перехід з елементарного (низького) і базового (середнього) рівнів до творчого (високого) рівня сформованості усіх компонентів готовності, на відміну від контрольних груп, де загальний коефіцієнт сформованості усіх компонентів перебуває в межах базового (середнього) рівня.

Наведемо у табл. 2 порівняльну характеристику діагностики рівня сформованості структурних компонентів готовності до формування міжособистісних взаємин в учнівських колективах, які виявлені в експериментальних і контрольних групах і подані у статистичній обробці.

Таблиця 2 — **Рівень сформованості ціннісно-мотиваційного компонента готовності до формування міжособистісних взаємин**

Рівень сформованості ціннісно-мотиваційного компонента	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	до експерименту		після експерименту		до експерименту		після експерименту	
	учасників	%	учасників	%	учасників	%	учасників	%
Творчий (високий)	16	21,05	59	77,63	13	20,97	14	22,58
Базовий (середній)	23	30,26	15	19,74	19	30,65	22	35,48
Елементарний (низький)	37	48,68	2	2,63	30	48,39	26	41,94
Всього студентів	76	100	76	100	62	100	62	100

В учасників експериментальної групи відбулося підвищення творчого (високого) рівня ціннісно-мотиваційного компонента готовності на 56,58%, на відміну від учасників контрольної групи, де спостерігається незначне зменшення кількості осіб з елементарним (низьким) рівнем на 6,45% та збільшення творчого (високого) рівня лише на 1,61% (1 особу). Отримані результати вихідного та заключного зрізів свідчать, що в ЕГ кількість осіб з творчим (високим) рівнем ціннісно-мотиваційного компонента досліджуваної готовності підвищилась за рахунок зменшення базового (середнього) та елементарного (низького) рівнів, відповідно на 10,86 і 44,05%. В учасників КГ показник базового (середнього) рівня збільшився на 5,15% .

Незначною мірою (на 1,61%) підвищився показник творчого (високого) рівня когнітивного компонента членів КГ, тоді як в ЕГ цей показник зріс на 68,42%. Кількість осіб з наявним базовим (середнім) рівнем в ЕГ зменшилась на 21,05%, з елементарним (низьким) зменшилась до 0%. У КГ відбулося збільшення кількості осіб з базовим (середнім) рівнем на 3,23 та на 4,84 % зменшення з елементарним (низьким) рівнем сформованості когнітивного компонента досліджуваної готовності.

Таблиця 3 — **Рівень сформованості когнітивного компонента готовності до формування міжособистісних взаємин**

Рівень сформованості когнітивного компонента	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	до експеримента		після експеримента		до експеримента		після експеримента	
	учасників	%	учасників	%	учасників	%	учасників	%
Творчий (високий)	15	19,74	67	88,16	14	22,58	15	24,19
Базовий (середній)	25	32,89	9	11,84	21	33,87	23	37,10
Елементарний (низький)	36	47,37	0	0,00	27	43,55	24	38,71
Всього студентів	76	100	76	100	62	100	62	100

Таблиця 4 — **Рівень сформованості функціонально-технологічного компонента готовності до формування міжособистісних взаємин**

Рівень сформованості функціонально-технологічного компонента	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	після експеримента		після експеримента	
	учасників	%	учасників	%
Творчий (високий)	54	71,05	12	19,35
Базовий (середній)	18	23,68	21	33,87
Елементарний (низький)	4	5,26	29	46,77
Всього студентів	76	100	62	100

Результати виявлення сформованості функціонально-технологічного компонента готовності майбутніх педагогів до формування міжособистісних взаємин в учнівському підлітковому колективі вказують на те, що в ЕГ більшість учасників з наявним творчим (високим) рівнем сформованості — 71,05%, що на 51,7% вище, ніж у КГ, де переважає елементарний (низький) — 46,77% і базовий (середній) рівень — 33,87%. Показник елементарного (низького) рівня в учасників ЕГ на 41,51% нижчий у порівнянні з КГ, а базового (середнього) — на 10,19%.

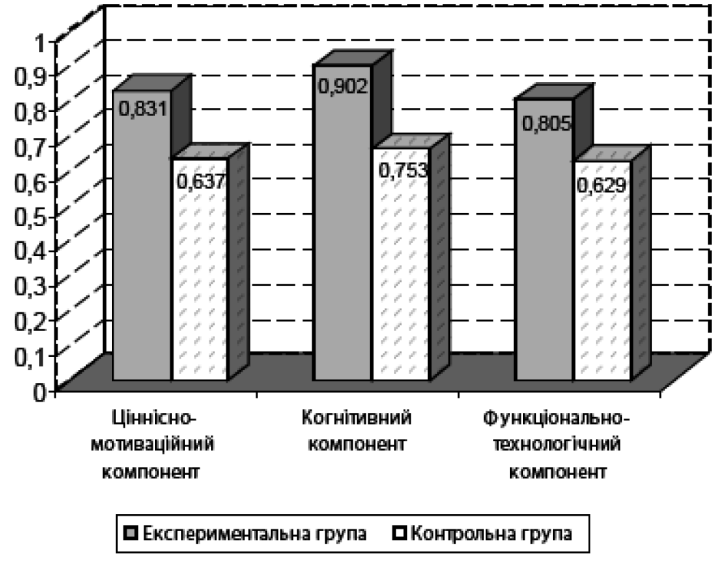

Рис. Порівняльна характеристика сформованості компонентів готовності до формування міжособистісних взаємин

В експериментальних групах, на відміну від контрольних, де відбулось незначне підвищення рівнів, спостерігається позитивна динаміка зростання сформованості компонентів готовності, що підтверджує ефективність моделі підготовки.

Результати порівняльного аналізу показників статистичної обробки свідчать, що завдяки проведеній експериментальній роботі у студентів експериментальної групи сформувалась верхня межа

базового (середнього) і творчий (високий) рівні ціннісно-мотиваційного ставлення до означеного аспекту майбутньої професійної діяльності, на відміну студентів контрольних груп, де навчання відбувалося у природних умовах. Передумовою усієї діяльності, в тому числі педагогічної, служить потреба. Проте потреба не може визначати конкретну спрямованість діяльності, а входить до її предмета. Потреба формується на підставі внутрішніх переконань особистості. Потреба у формуванні оптимальних міжособистісних взаємин, у психолого-педагогічних знаннях, уміннях у педагогічній діяльності є первинною передумовою у розвитку психолого-педагогічної компетентності.

Професійна мотивація включає не лише усвідомлені й неусвідомлені дії, а й світогляд, переконання, ідеали, установки особистості, нахили, бажання, інтереси, потреби, ціннісні орієнтації, особистісний сенс, всі чинники, що спонукають і спрямовують професійну діяльність та оволодіння нею, є її основою.

Оволодіння педагогічною діяльністю передбачає, крім опанування операційно-дієвою сферою, ще й вироблення такого ставлення до неї, яке надає діяльності особистісний сенс, визначає рівень включення майбутнього професійного педагога у досліджуваний аспект діяльності. В особистісно орієнтованій діяльності педагога мають гармонійно поєднуватися ціннісно особистісна і функціонально-технологічна позиції.

Формування ціннісно-мотиваційного компонента сприяло стимулюванню внутрішніх причин, мотивів, зовнішніх соціальних умов, через які вибирається діяльність із формування міжособистісних взаємин в учнівському колективі підлітків. В учасників експериментальних груп підвищився інтерес до обраної професії, з'явилося прагнення творчо підходити до налагодження взаємин в учнівському колективі підлітків на оптимальному рівні, займатися самоудосконаленням.

Найвищий показник серед інших займає показник когнітивного компонента. У зв'язку з ним зміст та організація навчального процесу підготовки повинен визначатися системою знань та умінь, реальних завдань професійної діяльності учителя. У контексті єдності теоретичної та практичної підготовки необхідною умовою розвитку компетентності учителя є потреба, оволодіння необхідними педагогічними уміннями студентів базуються на діяльності. Рівень когнітивного компонента вказує на те, що в учасників групи особистісно-професійного зростання сформовані аналітичні вміння, що визначаються глибокими знаннями принципів, змісту та організації дитячого колективу, створення в ньому умов емоційного комфорту та благополуччя для учнів, знання вікових особливостей учнів і специфіки провідної діяльності в колективі залежно від вікового періоду, знання шляхів і актуалізаціїї особистісного досвіду учнів. У членів експериментальних груп виражена здатність до аналізу та узагальнення, вироблені прогностичні вміння (здатність чітко формулювати педагогічні цілі та завдання, передбачати результат діяльності), рефлексивні уміння (здатність до самоаналізу і самооцінки власної діяльності з формування оптимальних міжособистісних взаємин в учнівському колективі підлітків). Коефіцієнт сформованості когнітивного компонента готовності у контрольних групах свідчить, що студенти мають базовий (середній) рівень теоретико-методичної підготовки, у них не сформовані спеціальні психолого-педагогічні знання, які необхідні для професійної діяльності з формування міжособистісних взаємин в учнівському колективі. Учасники контрольних груп не вбачають потреби у формуванні позитивних міжособистісних взаємин в учнівському колективі підлітків, не відносять цей вид професійної діяльності до умов продуктивності та оптимізації навчально-виховного процесу.

Показник функціонально-технологічного компонента вказує на те, що студенти експериментальної групи засвоїли засоби, прийоми організації міжособистісних взаємин на оптимальному рівні. Для майстерного володіння функціонально-технологічним компонентом готовності недостатньо лише теоретичного засвоєння знань, умінь та навичок, а необхідний особистий досвід учителя в реалізації досліджуваного явища у своїй професійній діяльності. Під час експериментального навчання майбутні учителі функціонально не повністю увійшли у цю сферу діяльності, тому що умови експеримента, хоча й були оптимально наближені, проте не в повній мірі сприяли емоційній, психологічній реалізації функціонально-технологічного компонента готовності. Засвоївши на верхній межі творчого (високого) рівня теоретичну підготовку, сформувавши ціннісно-мотиваційний компонент готовності, у процесі практичної професійної діяльності, педагоги зможуть удосконалити свою майстерність з формування міжособистісних взаємин у колективі школярів.

Упровадження розробленої спеціальної програми підготовки зумовило підвищення рівнів готовності учасників експериментальної групи. Це приводить до висновку, що експериментальна програма може служити основою у процесі підготовки фахівців до формування міжособистісних

взаємин в учнівських колективах. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні шляхів і методів оптимізації міжособистісної взаємодії та створення сприятливого психологічного клімату у процесі виховання, пошуку інноваційних технологій корекції міжособистісних взаємин і їх упровадження у практику підготовки майбутніх учителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Гузій Н.В.* Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: [монографія] / Н.В. Гузій. — К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. — 243 с.

2. *Клименко О.Е.* Компетентность как одно из важных профессиональных требований к личности будущего специалиста по физической и адаптивной физической культуре [Электронный ресурс] / О.Е. Клименко, И.Ю. Белова — Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет. — Режим доступа: www.tsu.tmb.ru

3. *Рачкова З.М.* Формування готовності студентів фізкультурного відділення до професійно-педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / З.М Рачкова. — Режим доступу: http://www.igpk.ru/rc/default.asp?P=060158

4. *Цимбал С.В.* Синергетичний та акмеологічний аспекти формування професійної компетентності студентів / С.В. Цимбал, О.В. Вознюк, С.О. Кубіцький // Нові технології навчання: науково-методичний збірник. — К.: Науково-методичний центр вищої освіти, 2005. — Випуск 40. — 279 с.

МЕТОДИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ХРОНОЛОГІЧНИХ УЯВЛЕНЬ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

Тетяна Малецька, вчитель історії вищої кваліфікаційної категорії
учитель-методист Острозького навчально-виховного комплексу
«Школа І–ІІІ ступенів — гімназія»
УДК 373.5.091.3:93/99

Стаття присвячена аналізу методичних умов формування хронологічних уявлень учнів 5–7 класів на уроках історії, спрямованих на оволодіння учнями хронологічних компетентностей.

Ключові слова: історія, методика, хронологічні уявлення, компетентності, емпіричний рівень знань.

Статья посвящена анализу методических условий формирования хронологических представлений учащихся 5–7 классов на уроках истории, направленных на овладение учащимися хронологических компетентностей.

Ключевые слова: история, методика, хронологические представления, компетентности, эмпирический уровень знаний.

The article analyzes the methodology of the chronological representations pupils of 5–7 classes in history lessons designed to capture students chronological competencies.

Key words: history, methodology, chronological understanding, competence, empirical knowledge.

Входження України до загальноєвропейського простору, розвиток демократичної держави та формування нових освітніх орієнтирів українського суспільства вимагають адекватних змін навчально-виховної роботи школи. Якщо донедавна метою шкільної освіти була підготовка випускника, який опанував знання в межах програми і набув навчальних умінь та навичок, то сучасні методисти, дидакти, психологи почали переосмислювати самоцінність знань, поглиблюється розуміння потреби в необхідності створення умов для ефективного формування у школярів уміння здобувати, переробляти, інтерпретувати інформацію, набуту з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку та самовдосконалення. Важливість знань, умінь, інтелектуального і духовного розвитку особистості та суспільства в цілому сьогодні розуміється більшістю. У кінцевому рахунку добре освічені високо кваліфіковані громадяни є умовою прогресу держави XXI ст., коли світ є таким складним, суперечливим та конфліктним.

Реформування сучасної системи середньої освіти в Україні, що відбувається на тлі соціально-економічних і суспільно-політичних перетворень, вимагає нових підходів до проблеми оновлення її змісту та удосконалення засобів, форм та методів навчання.

Важливу роль у цьому процесі відіграє історія як шкільний навчальний предмет, що впливає на формування світогляду учнів. Він є результатом набуття знань, умінь, навичок й ставлень на емпіричному та теоретичному рівнях пізнання та засвоєння історичної інформації. Від емпіричного засвоєння певної групи подібних фактів школярі піднімаються до визначення ознак поняття, розуміння його сутності, формулювання зв'язків та тенденцій історичного розвитку, тобто до теоретичного рівня засвоєння навчального матеріалу.

На емпіричному рівні історичні факти засвоюються учнями у вигляді історичних уявлень. Вони є результатом складної психічної діяльності: відчуттів, сприйняття, пам'яті, уяви, емоцій, осмислення, що утворюють у свідомості дитини картину, яскравий образ минулого. Створення і збагачення історичних уявлень у свідомості дитини має велике виховне значення. Картини минулого викликають сильні почуття: ненависть, співчуття, захоплення, натхнення. Яскраві образи минулого впливають на формування життєвих ідеалів, емоційно-ціннісних орієнтацій учня, його поведінку, слугують засобом громадянського і морального виховання.

© Т. Малецька, 2013

Отже, процесу формування в учнів історичних уявлень взагалі та хронологічних уявлень зокрема у сучасній українській школі у цьому контексті належить провідна роль. Перед учителями-практиками традиційно постає завдання створення таких методичних умов, за яких формування в учнів історичних хронологічних уявлень буде найбільш ефективним. Тому дослідження проблеми формування хронологічних уявлень як одним із найважливіших результатів навчання історії в загальноосвітній школі є актуальним як з точки зору сучасної методичної наукової думки, так і освітньої практики.

Особливу увагу слід приділити проблемі дослідження навчання вітчизняної та всесвітньої історії в 5–7класах загальноосвітньої школи. Це пояснюється тим, що, по-перше, в 5 класі курс історії має пропедевтичний характер, п'ятикласники вперше ознайомлюються з навчальним предметом «Історія», формуванням вявлень і початкових знань про історію як галузь людських знань. По-друге, саме в шостому класі розпочинається вивчення учнями курсу всесвітньої історії та відповідно у сьомому — систематичне вивчення історії України. По-третє, світоглядним виховним значенням цих курсів, з одного боку, і віковими особливостями школярів — з іншого. Для учнів 5–7 класів характерне конкретно-образне мислення. Тому засвоєння навчальної інформації на емпіричному рівні у вигляді хронологічних уявлень як образу певного історичного часу (доби), тривалості історичного явища, послідовності чи синхронності протікання фактів минулого в контексті співвідношення елементів історичної освіти з потребами і мотивами школярів є важливою умовою формування в них предметних компетентностей та гуманістичного світогляду. Сучасні вимоги освітніх стандартів змушують учителів не тільки задовольняти допитливість учнів інформацією, а й шукати шляхи практичного застосування її в повсякденному житті [6].

Окремі філософські аспекти формування уявлень як результату процесу пізнання аналізувались у працях Д. Богоявленського, Л. Виготського, Б. Кедрова, А. Леонтьєва, В. Лекторського, В. Лозової, Н. Менчинської, В. Петрушенка, В. Шевченка, В.Ярошевця та інших. Проблему формування уявлення як інтегративного особистісного утворення, що віддзеркалює емпіричний рівень засвоєння інформації в контексті навчальної діяльності учнів, досліджували психологи Ш. Амонашвілі, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Кабанова-Мєллєр, С. Максименко, Н. Тализіна, Г. Щукіна та інші.

Дидактичні засади формування в учнів уявлень у процесі навчальної діяльності досліджували: А. Алексюк, Ю. Бабанський, Н. Бібік, С. Бондар, Б. Коротяєв, В. Онищук, О. Савченко, Д. Хаблін, І. Якиманська, С. Яковенко та інші, які вивчали методи і форми організації навчальної діяльності учнів у процесі формування зазначеної інтегративної особистісної якості школяра, що віддзеркалює емпіричний рівень засвоєння інформації.

У сучасній українській методичній науці процес формування історичних уявлень у межах своїх досліджень розглядають К. Баханов, А. Булда, В. Власов, В. Комаров, Т. Ладиченко, П. Мороз, Р. Пастушенко, О. Пометун, Г. Фрейман та інші. Спільним для цих авторів є те, що вони розглядають формування історичних уявлень як емпіричний рівень набуття предметних компетентностей.

Історія як навчальний предмет відіграє значну роль у розвитку особистості, розвиває учнівську допитливість та уяву, надихає ставити запитання та отримувати відповіді щодо минулого свого краю, своєї держави, Європи та світу в цілому. Історія допомагає школярам ідентифікувати себе як громадян України, усвідомлювати складність зв'язку сьогодення з минулим, сприймати культурне розмаїття суспільств, підготуватися до життя в складному сучасному світі.

Українські вчені і вчителі-практики намагаються знайти основу для компетентнісного підходу в трансформації традиційних освітніх орієнтирів, і це потребує системних змін, які дозволять зробити результати освітнього процесу передбачуваними та чітко вимірюваними за допомогою спеціально розроблених критеріїв та показників для кожного ступеня навчання [7; 5].

Учень має відчувати себе компетентною особою, здатною до ефективного функціонування. Сутність компетентнісного підходу полягає у спрямуванні навчального процесу на набуття учнями необхідного комплексу знань, умінь, досвіду й ціннісних орієнтацій, що дозволяють учням здійснювати пізнавальну діяльність. Тому в структурі хронологічної компетентності варто впорядкувати хронологічні вміння за когнітивними процесами, які є основою для їхнього здійснення. Зазначений підхід відповідає наведеній нижче структурі хронологічної компетентності учнів (див. табл. 1).

Хронологічна компетентність передбачає вміння учнів орієнтуватися в історичному часі:

— розглядати суспільні явища в розвитку та в конкретно-історичних умовах певного часу;
— співвідносити історичні події, явища з періодами (епохами), орієнтуватися в науковій періодизації історії;
— використовувати періодизацію як спосіб пізнання історичного процесу.

Таблиця 1 — **Структура хронологічної компетентності**

Знання	Понять: відлік часу, хронологія, дата, століття, тисячоліття, літочислення, ера
Когнітивні процеси	Хронологічні вміння
Пам'ятати, відтворювати правильну інформацію по пам'яті	Називати найважливіші дати
Розуміти — засвоювати навчальний матеріал чи досвід	Визначати дати та хронологічні межі подій; тлумачити хронологічні поняття; відносити дати та події до відповідних історичних періодів та епох; співвідносити різні системи літочислення; пояснювати, які ключові фактори пов'язують події між собою
Застосовувати — діяти згідно з правилами	Позначати на лінії часу, запропоновані вчителем дати подій; співвідносити рік зі століттям; визначати послідовність та тривалість подій, їхню віддаленість від сьогодення; визначати наступність подій у часі; складати хронологічні та синхроністичні таблиці
Аналізувати — розділити щось на частини, які не мають ознак цього цілого, та описати, як ці частини відносяться до цілого	Виявляти ієрархічність подій та тривалість процесів; порівнювати події за часом, коли вони відбувалися, та їхню тривалість; виділяти етапи історичних подій та процесів; виділяти сутнісні ознаки історичного періоду чи етапу; знаходити місце події в загальному хронологічному контексті
Оцінювати — робити судження, засновані на критеріях та стандартах	Оцінювати аргументованість й обґрунтованість періодизацій історичних процесів
Створити, синтезувати — зібрати нове ціле з частин чи розпізнати компоненти нової структури	Створювати часові асоціації; складати власну періодизацію історичного процесу
Досвід	Створення власних періодизацій історичного процесу чи періоду
Цінності	Час як фундаментальна структура всесвіту, основа людського буття

Формування хронологічної компетентності учнів має бути органічним елементом у загальній системі навчання історії; його слід планувати на всіх етапах навчального процесу — від початкового (ознайомлювального) вивчення матеріалу до його закріплення, повторення, узагальнення й оперування ним. Необхідною умовою навчання історії у школі є не запам'ятовування інформації, а виведення учнів на рівень її наукового розуміння [9; 2].

У методиці викладання історії вироблено низку прийомів, які допоможуть учням відновити чи збагатити свої знання з хронології й сформувати відповідні хронологічні уявлення. Локалізація подій у часі (хронологічні вміння) — комплекс специфічних умінь учнів [1; 45].

Проілюструємо сказане прикладом. У наведеній нижче таблиці подано відповідним чином складені завдання для перевірки рівня сформованості хронологічної компетентності учня. Таблиця ілюструє, яким чином це може бути зроблено в курсі історії України (7 клас), завдання містять вимоги від початкового до високого рівня критерій оцінювання навчальних досягнень учнів з історії [3] (див. табл. 2).

Отже, прийоми та засоби емпіричного вивчення історії можуть бути представлені у процесі навчання на трьох рівнях пізнавальної діяльності: 1) викладу та відтворення навчальної інформації; 2) її перетворення; 3) творчої реконструкції образів минулого. Це дозволяє враховувати різні пізнавальні можливості школярів. Нагадаємо, що на емпіричному рівні здатні працювати всі учні, а для слабких він є необхідною сходинкою до оволодіння основами предмета [4; с. 63].

Прийоми навчальної роботи, що забезпечують відтворення, перетворення або творчу реконструкцію історичних образів (уявлень) у поєднанні з адекватними засобами навчання є єдиним комплексом способів вивчення історичних фактів на емпіричному рівні.

Таким чином, наведені міркування дозволяють нам стверджувати, що формування хронологічних уявлень у процесі навчання історії в 5–7 класах може бути ефективним, якщо:

— результати навчання орієнтовані на формування когнітивної, операційної та мотиваційної складових хронологічних уявлень;
— реалізовувати навчальні та розвивальні можливості шкільних програм, підручників, інших дидактичних засобів навчання;
— під час організації навчального процесу забезпечувати постійну активну позицію учня;
— створювати умови для ефективного формування у школярів уміння здобувати, переробляти, інтерпретувати інформацію, набуту з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку та самовдосконалення;

— конструювати і збагачувати історичні уявлення у свідомості дитини, що має велике виховне значення.

Таблиця 2 — **Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів 7 класу**

Хронологічна компетентність (передбачає вміння учнів орієнтуватися в історичному часі)	Рівні навчальних досягнень, бали	Приклади різнорівневих завдань для перевірки рівня сформованості хронологічної компетентності в учнів 7 класу з курсу «Історія України»
Учень вміє: – розглядати суспільні явища у розвитку та в конкретно-історичних умовах певного часу; – співвідносити історичні події, явища з періодами (епохами); – орієнтуватися в науковій періодизації історії та використовувати її як спосіб пізнання історичного процесу.	Початковий рівень: 1 бал — учень (учениця) називає одну-дві дати; 2 бали — учень (учениця) називає декілька дат, вибирає правильний варіант відповіді на рівні «так-ні»; має загальне уявлення про лічбу часу в історії; 3 бали — учень (учениця) співвідносить рік із століттям, століття — з тисячоліттям	Вкажіть століття, в якому розселились племена антів на території між річками Дністер і Дніпро (IV ст.). Назвіть рік останньої згадки про антів у писемних джерелах (602 р.). Назвіть хронологічні рамки правління в Києві князя Олега (882–912); Після смерті Олега київським князем став у 912 році став Ігор: так чи ні? (так). Назвіть хронологічні рамки середньовічної України (V–XVст.). Співвіднесіть роки із століттям: 945 р. – XI ст. 1036 р. – XII ст. 1113 р. – X ст. 988 рік — хрещення Русі: назвіть, яке це століття і тисячоліття.
	Середній рівень: 4 бали — учень (учениця) називає одну-дві основні дати; 5 балів — учень (учениця) називає основні дати навчальної теми; 6 балів — учень (учениця) установлює послідовність подій	Назвіть походи на Візантію князя Олега (907, 911 рр.). Користуючись лінією часу, визначте, на якому відтинку лінії часу знаходиться період, що називається «Період розквіту Київської Русі» і позначте роки князювання Володимира Великого і Ярослава Мудрого. Поставте події в хронологічній послідовності: 1. З'їзд князів у Любечі. 2. Смерть Ярослава Мудрого. 3. Призначення митрополитом Іларіона. 4. Перемога над печенігами. (Відповідь: 4; 3; 2; 1)
	Достатній рівень: 7 балів — учень (учениця) послідовно й логічно відтворює навчальний матеріал теми; 8 балів — учень (учениця) встановлює синхронність подій у межах теми; 9 балів — учень (учениця) синхронізує події в межах курсу.	Визначте і поясніть, якими були характерні риси розвитку Київської Русі у другій половині XI ст. — у першій половині XIII ст. Які події в історії Київської Русі відбулись 1187 року (вперше згадується в літописі термін «Україна», смерть Ярослава Осмомисла). Визначте та охарактеризуйте зміни у політичному житті Київської Русі у такі періоди: IX–X ст. XI–XII ст.

Закінчення таблиці 2

<table>
<tr><td rowspan="5"></td><td rowspan="5">Високий рівень:
10 балів — учень (учениця) синхронізує події вітчизняної та всесвітньої історії;</td><td colspan="3">Заповніть синхроністичну таблицю «Розвиток європейських середньовічних держав і Київської Русі»</td></tr>
<tr><td>Століття</td><td>Європейські держави</td><td>Київська Русь</td></tr>
<tr><td>IX ст.</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>X ст.</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>XI ст.</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>XII ст.</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>11 балів — учень (учениця) співвідносить історичні процеси з періодом на основі наукової періодизації історії;

12 балів — учень (учениця) системно володіє навчальним матеріалом</td><td colspan="3">Згадавши, що ви знаєте про історію Західної Європи в XIII ст., поясніть, чому її допомога Галицько-Волинському князівстві в боротьбі з монголо-татарами була обмеженою.

Охарактеризуйте етапи розвитку держави Київська Русь, виділіть, на вашу думку, ключові дати і свій вибір аргументуйте</td></tr>
</table>

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Баханов К.* Традиції та Інновації в навчанні історії в школі:Дидактичний словник-довідник. — Запоріжжя: Просвіта, 2003. — 108 с.

2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://www.mon.gov.ua

3. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з історії у системі загальної освіти [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://osvita.ua

4. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. — К.: Генеза, 2009. — 328 с.

5. *Мокрогуз О.* Інноваційні технології на уроках історії / О. Мокрогус– Х.: Вид. група «Основа», 2005. — 192.

6. *Мокрогуз О.* Чи впливає новий зміст оцінювання на навчальний процес, або Як сьогодні вчити історії? (Роздуми методистів) / О. Мокрогус, К. Новик // Історія в школах України. — 2006, № 2.

7. *Пометун О.* Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті / О. Пометун // Історія в школах України. — 2007. — № 6.

8. *Свідерський Ю.Ю.* Історія України: підруч. для 7 кл. / Ю.Ю. Свідерський, Т.В. Ладиченко, Н.Ю. Романишин — К.: Грамота, 2007. — 272 с.

9. *Фідря О.* Чи можливо зрозуміти історію? (Методологія історії та формування хронологічних і просторових компетенцій учнів) / О. Фідря // Історія в школах України. — 2004. — № 5.

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТЬ «ІНЖЕНЕР-ПЕДАГОГ» ТА «ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА»

Віра Курок, кандидат педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри машинознавства
Глухівського національного педагогічного університету
ім. Олександра Довженка
Борис Шевель, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри машинознавства
Глухівського національного педагогічного університету
ім. Олександра Довженка
УДК 378.147:377.3-051

У статті проводиться ретроспективний аналіз понять «інженер-педагог» та «інженерно-педагогічна освіта» в період з 20-х років XX ст. до нашого часу. Аналізується їх трансформація та взаємний вплив. Акцент робиться на інтегративному характері цих понять, їх змісту та структури.

Ключові слова: інженер-педагог, інженерно-педагогічна освіта, взаємозв'язок понять, генезис поняття, інтеграція змісту та структури.

В статье проводится ретроспективный анализ понятий «инженер-педагог» и «инженерно-педагогическое образование» в период с 20-х годов XX ст. до нашего времени. Анализируется их трансформация и взаимозависимость. Акцент делается на интегративном характере этих понятий, их содержания и структуры.

Ключевые слова: инженер-педагог, инженерно-педагогическое образование, взаимосвязь понятий, генезис понятия, интеграция содержания и структуры.

The article gives a retrospective analysis of the concepts «engineering teacher» and «engineering and pedagogical education» within a period beginning in the 20s in the XX century up to the present time. Their transformation and mutual influence is analyzed. The integrative character of the concepts, as well as their content and structure are emphasized.

Key words: engineering teacher, engineering and pedagogical education, the interaction terms, concept genesis, content and structure integration.

У сучасній вітчизняній педагогічній науці розробка понятійно-категоріального апарату є одним із пріоритетних напрямів. Дослідження в цій галузі сприяють більш поглибленому та впорядкованому розвитку педагогічного знання, його стабільності та забезпечують науковість підготовки фахівців.

У зв'язку з цим цікавою для нас є позиція Л. Шамес, яка стверджує, що педагогіка не може розвиватися без постійного збагачення свого понятійного апарату, інакше вона обертатиметься у колі усталених класичних понять, що суперечить природі педагогічної діяльності, де необхідні творчість, відмова від стереотипних поглядів та прагнення до вдосконалення існуючих підходів. Як стверджує науковець, оновлення понятійного апарату, привнесення в нього нових термінів, категорій відбувається у зв'язку з проникненням понять однієї галузі науки в іншу, що сприяє пошуку нових концепцій, надає певну аргументацію висунутим положенням, ідеям тощо [15].

Однак перш ніж вносити будь-які зміни в понятійний апарат педагогічної системи виникає необхідність у дослідженні історичного розвитку основних понять, їх змістового наповнення на різних етапах розвитку, важливе місце серед яких посідають дефініції «інженер-педагог» та «інженерно-педагогічна освіта».

© В. Курок, Б. Шевель, 2013

Питанням розвитку інженерно-педагогічної галузі в цілому та її термінологічних аспектів присвячені наукові дослідження провідних українських педагогів І. Бендери, В. Безрукової, Ю. Жидецького, Н. Ничкало, О. Коваленко, В. Манька, Л. Тархан О. Щербак, Л. Шевчук та ін.

Мета статті – здійснити аналіз генезису понять «інженер-педагог» та «інженерно-педагогічна освіта», виявити основні історичні підходи до їх трактування та змістового наповнення.

Відповідно до мети визначені такі завдання дослідження:

— проаналізувати інформаційні джерела з проблеми дослідження;

— визначити основні підходи до визначення сутності понять «інженер-педагог» та «інженерно-педагогічна освіта»

— запропонувати власну версію їхнього трактування.

Еволюція поняття «інженер-педагог» починається з кінця 20-х років XX століття [13]. Воно пов'язується з початком підготовки професійно-педагогічних працівників у вищих навчальних закладах на спеціальних факультетах. Далі наповнення цього поняття обумовлюється розвитком системи інженерно-педагогічної освіти та потребою освітньої практики (передусім системи початкової професійної освіти) у фахівцях цього профілю.

Окрім терміна «інженер-педагог» на окремих етапах розвитку інженерно-педагогічної освіти для позначення викладачів теоретичних, політехнічних і спеціальних дисциплін, використовувалися також найменування «агропедагог» (з початку XX ст.), «технопедагог» (у 1920 роки), «інженер-педагог» (кінець 20-х — початок 30-х років XX ст.), «інженер-викладач» (1960–70 рр.), «педагог-дизайнер», «гірничий інженер-педагог» та ін. (1980-ті — середина 90-х років) [9].

Поєднання понять «інженер» і «педагог» не слід розуміти як «інженер плюс педагог». Як показав семантичний аналіз поняття «інженер-педагог», вперше проведений Е. Зеєром [5], поєднання цих слів призводить до утворення нового поняття.

У «Великому тлумачному словнику російської мови», що є найбільш повним тлумачно-історичним словником, дано таке визначення: «інженер — фахівець з вищою технічною освітою» [3, с. 393]. Це визначення, а також аналіз наукових статей дозволяють стверджувати, що термін «інженер» використовується у випадках, коли для виконання професійних функцій працівнику потрібна вища технічна освіта. Однак внаслідок того, що такого узагальненого визначення недостатньо для встановлення сфери діяльності працівника, завжди необхідно давати відповідні доповнення: інженер-будівельник, інженер-конструктор, інженер-економіст, інженер-технолог, інженер-електрик тощо.

Дослідження значення другого компоненту складного поняття «інженер-педагог» розкривається таким визначенням: «педагог — фахівець, який має відповідну спеціальну підготовку і займається викладацькою та виховною роботою» [3, с. 789]. Наведений зміст слова «педагог» ширше за зміст слів «викладач» («той, хто займається викладанням чого-небудь» [3, с. 965]) і «вчитель» («той, хто викладає який-небудь навчальний предмет у школі» [3, с. 1411]).

Поняття «інженер-педагог» утворене з'єднанням двох основ в одне слово. Такий прийом (словоскладання) як один із способів утворення нових слів є продуктивним типом словотвору в сучасній українській мові. Слово «інженер-педагог» відноситься до типу складання з сурядним ставленням основ, при якому обидві частини, складові слова, позначають єдине поняття, що поєднує в собі ознаки понять, утворені за допомогою двох основ іменників [14].

Як зазначено у Концепції розвитку інженерно-педагогічної освіти (2004), головним завданням інженерно-педагогічної освіти є підготовка інженерів-педагогів, що можуть здійснювати педагогічну, навчально-виробничу та організаційно-методичну діяльність у сфері професійно-технічної освіти та підготовки кваліфікованих робітників безпосередньо на виробництві [10].

Поряд із позначенням освітньої системи термін «інженерно-педагогічна освіта» застосовувався для позначення засвоєної людиною сукупності спеціальних знань, умінь і навичок, соціально і професійно важливих якостей, що дозволяють особистості, що отримала відповідну освіту, успішно працювати в системі початкової професійної освіти за певною галуззю виробництва [6] (визначення інженерно-педагогічної освіти як результату).

Подвійне тлумачення поняття «інженерно-педагогічна освіта» (як процесу і результату) узгоджується з визначеннями поняття «освіта», поданим у дослідженнях С. Батишева [1].

Поняття «інженерно-педагогічна освіта» перекривається і поглинається більш широким поняттям «професійно-педагогічна освіта», яке введено в науковий обіг Г. Романцевим на початку 1990-х років. Його поява пов'язана з новими потребами систем початкової та середньої професійної освіти, ринку праці, з появою нових професій. При цьому, на думку А. Новікова, помітними стали процеси розширення професійного навчання на невиробничу (нетехнічну) сферу з реальним перетворенням початкової професійної освіти з традиційної професійно-технічної в сучасну професійну [12].

Нове поняття детермінує розширення змістовного поля педагогічної діяльності.

Втім, як зазначає О. Коваленко, інженерно-педагогічна освіта не є механічним поєднанням двох видів освіти — це новий вид системи знань [8, с. 16]. Особливістю інженерно-педагогічної освіти та її метою є підготовка і виховання інженерів-педагогів, наділених системою інженерних знань, навичок і умінь у певній галузі виробництва та здатних висококваліфіковано здійснювати професійно-освітні функції у сфері професійно-технічної та вищої професійної освіти I–II рівня акредитації.

Так, Е. Зеєр зазначає, що інженер-педагог — це фахівець з вищою освітою, що здійснює педагогічну, навчально-виробничу, організаційно-методичну діяльність з професійної підготовки учнів у системі професійно-технічної освіти, а також кваліфікованих робітників на виробництві. Інженера-педагога характеризує широкий педагогічний профіль, він спроможний виконувати функції майстра виробничого навчання й викладача спеціальних технологій і загальнотехнічних дисциплін [7, с. 16].

Таким чином, аналізуючи підходи до визначення поняття «інженерно-педагогічна освіта», можна зазначити, що залежно від змісту, який у нього вкладає той чи інший науковець, трансформується і зміст поняття «інженер-педагог». Так, О. Ганопольський під час дослідження особливостей формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх інженерів-педагогів зазначає, що у 20–30-і роки XX ст. інженер-педагог — це перш за все інженер певної спеціальності, якому необхідно дати додаткову психолого-педагогічну підготовку у вигляді «надбудови» над інженерною основою [4, с. 43–44].

В. Безрукова відзначає, що інженер-педагог покликаний здійснювати педагогічну діяльність у сфері професійної освіти, а також і в недержавній сфері підготовки робітників. Професія інженера-педагога належить до складної групи нечисленних професій, що функціонують одночасно в двох різнорідних системах: «людина-людина» і «людина-техніка» [2, с. 153–156].

А. Сейтешев, не погоджуючись з попереднім дослідником, відзначає, що «це — не поліпрофесія, це — не дві спеціальності і не два паралельні цикли підготовки, а монопрофесія, що є органічним сплавом інженерної і педагогічної освіти, які взаємнопроникають одна в одну, та відповідає об'єктивним потребам сучасних професійно-технічних училищ у якісно нових інженерно-педагогічних кадрах» [11, с. 74].

Узагальнюючи вищесказане, можна зазначити, що сучасні дослідники однозначно вказують на те, що «інженерно-педагогічна освіта —це не механічне поєднання двох видів (інженерної та педагогічної) освіти, а якісно новий вид знань, що характеризується взаємопроникненням однієї галузі знань в іншу, тісною та раціональною інтеграцією психолого-педагогічного та інженерно-технічного компонентів у підготовці фахівця. За характером виконуваних професійних функцій спеціалістів вона належить до педагогічної, предметною ж основою інженерно-педагогічної діяльності є інженерна і виробничо-технологічна підготовка, яка є засобом навчання та виховання. У цьому разі технічні й педагогічні знання утворюють цілісну систему знань та вмінь» [10, с. 14]. А поняття «інженер-педагог» використовувалося для позначення і характеристики спеціаліста, який здійснює педагогічну, навчально-виробничу та організаційно-методичну діяльність із професійної підготовки майбутніх фахівців, які навчаються за однією з галузей виробництва в системі професійно-технічної освіти, і кваліфікованих робітників на виробництві.

Висновки. У такому трактуванні інженера-педагога як фахівця вирізняє широкий педагогічний профіль, що включає функції майстра виробничого навчання, викладача спеціальних і загальнотехнічних дисциплін, а також можливості поєднання цих функцій. А інженерно-педагогічна діяльність має інтегративний характер, соціально спрямована на професійну підготовку кваліфікованих робітників, включає в себе педагогічний, інженерно-технічний та виробничо-технологічний («робітничий») компоненти.

Значення та змістове наповнення означених понять трансформуються та змінюються протягом майже одного століття відповідно до потреб суспільства, що виникають. Вони є взаємозалежними та багатоаспектними, а також посідають важливе місце у сучасній системі освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Батышев С.Я.* Очерки истории профессионально-технического образования в СССР/ С.Я. Батышев. — М. : Педагогика, 1981. — 350 с.

2. *Безрукова В.С.* Педагогика. Проективная педагогика : учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. — Екатеринбург : Деловая книга, 1996. — 344 с.

3. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. — СПб: Норинт, 2000. — 1536 с.

4. *Ганопольский А.Р.* Формирование профессионально-педагогической направленности будущих инженеров-педагогов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ганопольский Александр Романович. — Одесса, 1996. — 229 с.

5. *Зеер Э.Ф.* Методология исследования психолого-педагогических проблем инженерно-педагогического образования / Э.Ф. Зеер. — Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1985. — 66 с.

6. *Зеер Э.Ф.* Некоторые концептуальные положения развития профессионально-педагогического образования / Э.Ф. Зеер, В.Н. Ларионов, Г.М. Романцев // Профессионально-педагогическое образование : содержание и проблемы развития. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. — С. 5–15.

7. *Зеер Э.Ф.* Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э.Ф. Зеер. — Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. — 116 с.

8. *Коваленко О.Е.* Інженерно-педагогічні кадри віршують усе. Або майже все... / О.Е. Коваленко // Вища школа. — 2006. — № 3. — С. 15–25.

9. *Коваленко С.О.* Професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів в історико-педагогічному контексті / С.О. Коваленко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. — Ч. ІІ. — 2012. — № 5 (240). — С. 120–128.

10. Концепція розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні / за ред. О.Е. Коваленко. — Х. : УІПА, 2004. — 40 с.

11. *Маленко А.Т.* Кому быть инженером-педагогом? / А.Т. Маленко // Проф.-техн. образование. — 1979. — № 2. — С. 50–52.

12. *Новиков А.М.* Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития / А.М. Новиков. — М. : Эгвес, 2000. — 272 с.

13. *Рубинштейн М.М.* Проблема инженера-педагога / М.М. Рубинштейн // Инженер-педагог: сборник научных трудов. — М.: Изд-во ВПК МВТУ, 1928. — С. 2–28.

14. Учебный словарь сочетаемости современного русского языка / под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. — М. : Русский язык, 1978. — 685 с.

15. *Шамес Л.Я.* Культурно-педагогические поля и пространства в современном образовании / Л.Я. Шамес. — СПб : Астерион, 2006. — 530 с.

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ПРОХОДЖЕННЯ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ

Наталія Литвинова, аспірантка кафедри машинознавства
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
Наталія Анан'єва, аспірантка кафедри машинознавства
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
УДК: 378

У статті аналізовано поняття «критерій» і «показник», визначено та обґрунтовано критерії та показники рівня сформованості професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю в процесі проходження виробничої практики.

Ключові слова: професійна компетентність, майбутні фахівці, критерій, показник, рівні.

В статье анализируется понятие «критерий» и «показатель», определены и обоснованы критерии и показатели уровня сформированности профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов строительного профиля в процессе прохождения производственной практики.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, будущие специалисты, критерий, показатель, уровни.

The article analyzed the concept of «criteria» and «parameters», and specified defined criteria and indicators of the level of formation of professional competence of engineers, teachers building profile in the production practice.

Key words: professional competence, future professionals, criteria, indicators, level.

Головним завданням вищого навчального закладу є підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних, професійно компетентних фахівців, які прагнуть до постійного оновлення знань, творчого пошуку, а також володіють навичками наукового підходу до вирішення сучасних питань.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури (І. Гавриш, А. Каверіна, Р. Моісеєнко, А. Торубара) можна стверджувати, що готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності містить у своєму складі спрямованість до діяльності (знання, вміння та навички, здобуті під час навчання) та профпридатність (комплекс певних функцій, якостей, особливостей, здібностей, які необхідні для професійної діяльності, та відсутність чинників, які негативно впливають на її трудовий процес).

Аналізуючи наукову літературу, можна відзначити, що спрямованість особистості до професійної діяльності здійснюється поетапно (Т. Шестакова, Н. Кардаш, А. Ліненко): мотивація до професії; формування теоретичних знань, а також практичне оволодіння уміннями та навичками під час навчання; закріплення знань, умінь і навичок у процесі професійної діяльності.

Мета статті: визначити та теоретично обґрунтувати критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю в процесі виробничої практики.

Існує декілька підходів до інтерпретації поняття «критерії». Н. Ничкало, Н. Молодченко, Л. Шевчук та інші зазначають це поняття як рівень, показник, ознака, параметр [6; 9].

У словнику-довіднику з професійної педагогіки термін «критерії» (від грец. *criterion* — засіб для судження) визначається як мірило, на основі якого відбувається оцінювання, класифікація або визначення процесу чи явища [8, с. 262].

Під поняттям «критерій» А. Галімов вважає певну якість, на основі якої здійснюється оцінювання, порівняння, де виявляється сформованість, та рівень прояву певних показників [2, с. 93].

В. Калінін вважає, що для того, щоб визначити рівень розвитку професійної компетентності, потрібно розробити критерії, які потребують таких вимог: об'єктивність, відображення даних, характерність

© Н. Литвинова, Н. Анан'єва, 2013

предмету, якій досліджується; комплекс даних об'єкта дослідження, тобто ці дані повинні бути постійними та стійкими; узгодженість з навчально-виховним процесом та зручність під час використання.

У новому тлумачному словнику української мови поняття «показник» визначається як: ознака чого-небудь, доказ, свідчення; певні дані за результатами роботи, процесу; дані про досягнення в чому-небудь. Схоже визначення цього поняття подано у великому тлумачному словнику сучасної української мови.

Таким чином, ми можемо зазначити, що критерій у своєму розумінні є більш широким поняттям, ніж показник. Показник є компонентом критерію.

У педагогічній науці та практиці існує декілька підходів до класифікації критеріїв оцінювання професійної компетентності.

М. Катаєва оцінює професійну компетентність за такими критеріями для визначення рівня її розвитку: мотиваційний, ціннісно-мотиваційний (педагогічна спрямованість), когнітивний (педагогічне мислення), комунікативний, операційно-діяльнісний (сформованість загально-педагогічних вмінь), рефлексивний (експертна оцінка та самооцінка процесу загально-педагогічних вмінь) [5, с. 15].

В. Калінін виділяє такі критерії та показники рівнів розвитку професійної компетентності: ціннісний, когнітивний, стимулюючий, практичний, результативний [4, с. 9].

С. Демченко критерії та показники рівня розвитку професійної компетентності об'єднує за різними напрямами: мотиваційна, індивідуальна, інтелектуальна сфери викладача, емоційно-вольова; психолого-педагогічна підготовка.

С. Батишев розділяє критерії за генезисом формування вихідних якостей [1]:

— гносеологічні (світоглядна позиція, інтелектуальна насиченість професійного знання, рівень підготовленості до професійної діяльності);

— психологічні (зміст і рівень мотивації; рівень розвитку творчого професійного мислення, уяви та здібностей; рівень умінь використовувати методи мислення в процесі професійної діяльності; особливості самооцінки);

— аксіологічні (система ціннісних відносин особистості до різних сторін діяльності; соціальна спрямованість особистості, прагнення до творчого професіоналізму, саморозвитку та самовдосконалення, професійно-моральна активність).

На думку Т. Гудкової, професійна компетентність — це комплексне утворення, до складу якого входять такі критерії: когнітивний (використання знань для вирішення ситуацій, вибір правильного надання інформації, а також методів навчання), мотиваційно-ціннісний (вияв інтересу, спрямованість до пошуку потрібної інформації, вибір стилю спілкування, який потрібен для формування певних мотивацій), техніко-технологічний (вміння застосовувати актуальні технології у практичній діяльності), комунікативний (продуктивне спілкування та толерантне сприйняття), рефлексивний (аналіз власної поведінки, сформована оцінка власних дій у колективній роботі). Я. Сікора до структури професійної компетентності відносить: мотиваційно-ціннісний, діяльнісний, змістовний, особистісний та дослідницько-рефлексивний критерії.

Усі компоненти професійної компетентності мають певні критерії, до складу яких входить ряд показників. Під час дослідження рівнів сформованості критеріїв і показників ми можемо передбачити якість виконання певних професійних завдань майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю в процесі виробничої практики.

У нашому дослідженні ми виділяємо такі критерії оцінювання професійної компетентності:

— мотиваційний;

— когнітивний;

— діяльнісний.

До мотиваційного критерію входить особистісна спрямованість студентів, а також зацікавленість у професійному розвитку.

Показниками мотиваційного критерію виступають: сформованість професійних інтересів у фаховій галузі; позитивне ставлення до теоретичного та практичного навчання; спрямованість щодо активного засвоєння знань; зацікавленість у подальшому професійному розвитку.

Когнітивний критерій — наявність знань, умінь і навичок з фахових дисциплін, а також здатність їх використовувати на практиці; сформовані знання дозволяють застосовувати сучасні технології у професійній діяльності; отримані знання дозволяють розв'язувати завдання, а також досягати потрібного результату, якість знань професійної термінології.

Показниками когнітивного критерію виступають: уміння працювати з навчально-методичною та спеціальною документацією, успішність студентів, загальна кількість балів за час проходження виробничої практики, якість написання тестових завдань та модульних контрольних робіт.

Діяльнісний компонент — вміння користуватися потрібними інструментами та обладнанням для досягнення потрібного результату.

Показниками діяльнісного критерію виступають: успішність виконання виробничих завдань; успішність проходження виробничої практики.

Усі перераховані критерії будуть подані в педагогічній моделі розвитку професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю, а їх ефективність перевірена під час експериментального дослідження.

Формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю під час виробничої практики має у своєму складі ряд критеріїв, які дозволяють виявити рівні володіння ними професійною компетентністю.

Для того щоб визначити рівні розвитку професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю в процесі виробничої практики, зробимо аналіз психолого-педагогічної та нормативної літератури.

Науковці завжди намагалися визначити об'єктивні рівні сформованості (розвитку) певних якостей і властивостей, серед них М. Бирка, Л. Божович, О. Гребенюк, Т. Гудкова, С. Демченко, Н. Кузьміна, А. Леонтьєва, Я. Сікора, В. Шадріков та інші.

С. Демченко виділив три рівні розвитку професійної компетентності: високий (творчий), середній (репродуктивно-творчий), низький (інтуїтивно-репродуктивний) [3, с. 9].

Я. Сікора відносить до сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця три рівні: алгоритмічний, евристичний та творчий.

М. Бирка розглядає чотири рівні розвитку професійної компетентності ситуативний (низький), репродуктивний (середній), системний (вище середнього) та концептуальний (високий), беручи за основу Наказ Міністерства освіти і науки України від 20.08.1993 р. № 310 «Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників України» [7].

Виходячи з аналізу досвіду вчених ми сформували власну точку зору щодо проблеми визначення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю.

Ми виділили три рівні сформованості професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю:

— низький;

— середній;

— високий.

Для визначення рівні сформованості професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю ми розробили такі діагностичні методики, які подані в табл. 1.

Низький рівень — характерними для нього є: слабка сформованість спеціальних знань, умінь та навичок, які не дозволяють повною мірою виконувати поставлені завдання. Студенти не вміють складати та користуватися навчально-методичною та спеціальною документацією, постійно виконують помилки та потребують сторонньої допомоги. Слабко сформована ієрархія у стосунках. Властиві: незацікавленість у оволодінні майбутньою професією; не розуміє, навіщо потрібен цей вид діяльності суспільству; неякісне виконання дій у професійній діяльності; спілкування з колективом за потреби; набуті знання, уміння та навички не дозволяють вирішувати професійні завдання. Відсутнє відчуття почуття професійної відповідальності.

Студентам середнього рівня характерні: достатня сформованість фахових знань, практичних умінь і навичок, які необхідні для виконання професійної діяльності. Сформовані уміння дозволяють складати та читати навчально-методичну та спеціальну документацію, не допускаючи значних помилок. Ієрархічні відносини сформовані на достатньому рівні. Також їм характерні: обізнаність у галузі будівельної індустрії; сформоване достатнє розуміння важливості професійної діяльності щодо її важливості в суспільстві, а також знання щодо фахових обов'язків; несе відповідальність за результати та якість професійної діяльності; на достатньому рівні розуміє ситуації, які відбуваються, а також здатен прийняти правильне рішення.

Високий рівень характеризується ґрунтовними фаховими знаннями, практичними уміннями та навичками, завдяки яким можна вільно виконувати практичні завдання фахової галузі на високому рівні. Виявляється: висока сформованість спеціальних умінь, які дозволяють вільно готувати, складати та читати фахову документацію. У студентів високо сформована система ієрархічних відносин. Характерні: глибокі знання в професійній галузі, а також сформоване повне розуміння важливості професійної діяльності в суспільстві; несе повну відповідальність за результати та якість фахової діяльності; розуміє важливість функціональних обов'язків; обізнаний у професійній діяльності та вільно може вирішувати проблемні ситуації які виникають, а також передбачати їх та змінювати.

Висновок. Проведене дослідження дозволило нам проаналізувати поняття «критерій» та «показник», а також з'ясувати сутність критеріїв та показників сформованості професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного; кожен з яких ми розглядаємо за трьома рівнями: низький, середній і високий.

Таблиця 1 — **Діагностичні методики для виявлення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю**

Критерій	Показник	Методика діагностування
1	**2**	**3**
Мотиваційний	Мотивація навчання у вищому навчальному закладі	Анкетування студентів
	Ставлення студентів, керівників від вищого навчального закладу та керівників від підприємства до виробничої практики	Анкетування студентів, керівників від вищого навчального закладу та підприємства. Бесіди зі студентами та керівниками від вищого навчального закладу та підприємства під час проходження виробничої практики
		Спостереження за діяльністю учнів
Когнітивний	Успішність (відсоток успішності, середнє арифметичне)	Тестування студентів (визначення теоретичних знань до і після проходження виробничої практики)
		Анкетування студентів, викладачів від ВНЗ і підприємства щодо доцільності використання навчально-методичного посібника
		Успішність розв'язання проблемних ситуацій
		Заповнення звіту* з практики (аналіз якості написання звітної документації з виробничої практики)
Діяльнісний	Успішність виконання виробничих завдань	Аналіз результатів виробничих завдань студентів. Аналіз перевірки використання будівельних інструментів у практичній діяльності
	Успішність проходження виробничої практики	Загальна кількість балів

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Зазначені нами критерії і показники сформованості професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю в процесі виробничої практики будуть обрані нами за основу проведення експериментального дослідження. Це дозволить нам з'ясувати рівні підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Батышев С.Я.* Научная организация педагогического труда / С.Я. Батышев. М. : Наука, 1992. — 94 с.

2. *Галімов А.В.* Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія / Галімов А.В. — Хмельницький: Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2004. — 376 с.

3. *Демченко С.О.* Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.О. Демченко; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. — Кіровоград, 2005. — 20, [1] с. : іл. — Бібліогр. : с. 18–19.

4. *Калінін В.О.* Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В.О. Калінін; Житомирський держ. ун-т ім. І. Я. Франка. — Житомир, 2005. — 20, [1] с.

5. *Катаева М.Л.* Моделирование профессиональной деятельности в процессе подготовки будущих учителей в педагогическом колледже : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / М.Л. Катаева; Пермский гос. пед. ун-т. — Пермь, 2007. — 26 с. : іл. — Библиогр.: с. 24–25.

6. *Молодиченко Н.А.* Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до морального виховання підлітків: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Молодиченко Наталя Алімджанівна. — К., 2002. — 236 с.

7. Наказ Міністерства освіти і науки України від 20.08.1993 р. № 310 «Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників України [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.osvita.ua/legislation/Ser_osv/2746/. Назва з екрану.

8. Словник-довідник з професійної педагогіки / [за ред. А.В. Семенової]. — Одеса: Пальміра, 2006. — 364 с.

9. Критерії визначення рівнів професійної компетентності викладачів професійної школи // Педагог професійної школи: [зб. наук. пр. / редкол.: Н.Г. Ничкало (голова) та ін. / упорядники: Н.Г. Ничкало, О.І. Щербак] / Людмила Шевчук. — К. : Наук. світ, 2002. — С. 40–44. — (Вип. VI).

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Світлана Резнік, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології управління
соціальними системами НТУ «ХПІ»
Євгенія Воробйова, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології управління
соціальними системами НТУ «ХПІ»
УДК 37.025

У статті визначено та обґрунтовано педагогічні умови забезпечення професійного зростання студентів під час навчання у ВНЗ у сучасних умовах інформаційного суспільства. Такими умовами є активізація розумової діяльності студентів, інтенсифікація формування у них практичних умінь.

Ключові слова: педагогічні умови, професійне зростання, інформатизація.

В статье определены и обоснованы педагогические условия обеспечения профессионального роста студентов во время обучения в вузе в современных условиях информационного общества. Такими условиями являются активизация мыслительной деятельности студентов, интенсификация формирования у них практических умений.

Ключевые слова: педагогические условия, профессиональный рост, информатизация.

The paper identified and validated pedagogical conditions provide professional growth of students while studying at the university in the modern information society. These conditions are strengthening students' cognitive activity, intensification of shaping their practical skills.

Key words: pedagogical conditions, professional development, information.

Розробка нових сфер наукових досліджень, дедалі зростаюча кількість наукових відкриттів і досягнень, прискорення процесу їхньої трансформації в технології, необхідність об'єднання природних і гуманітарних наук у цілісне наукове знання, кількість інформації, що стрімко збільшується і в якій доводиться обертатися сьогоднішнім викладачам і студентам, а також її швидке застарівання, відносність тих знань, яких набуває майбутній фахівець у вищому навчальному закладі, — все це і безліч інших проблем вимагають не тільки розробки нових ефективних педагогічних технологій, але й потребують вирішення ***проблеми розвитку професійної освіти*** в сучасних умовах інформаційного суспільства на засадах принципово нового підходу, орієнтованого на реалії XXI ст.

Цікаво, що загальний обсяг знань, напрацьованих людством на сьогоднішній день, дійсно величезний, і надалі, швидше за все, зростатиме в геометричній прогресії. Комунікації, обмін інформацією між різними людьми, різними країнами, культурами стають дедалі більш насиченими, а проблема забезпечення особистісного та професійного зростання молоді у процесі освіти стає все чимраз гострішою.

Сучасний фахівець має бути професійно компетентним, здатним до самостійного прийняття рішень, самонавчання, самоорганізації, творчого мислення, ефективного професійного спілкування тощо. Тобто сучасний освічений професіонал — це не тільки людина, що володіє певною сумою знань та умінь, а людина, що має певні інтелектуальні та особистісні якості, які дозволяють йому успішно діяти у професійному середовищі та домагатися успіху.

На розвиток яких психічних утворень та властивостей студентів звертається максимальна увага у сучасному вищому навчальному закладі, можна зрозуміти зокрема із того, як саме організовано систему педагогічного контролю. Адже те, на що викладачі роблять найбільший наголос, те, що найбільше контролюється викладачами, те й знаходиться у полі зору студентів, щоб відповідати визначеним вимогам.

© С. Резнік, Є. Воробйова, 2013

Якими особливостями відзначається система сучасного педагогічного контролю? По-перше, ми можемо спостерігати дедалі більше поширення тестового контролю. Тестові завдання мають свої безсумнівні переваги, але вони, особливо тести закритої форми, переважно дозволяють перевіряти «знання факту» (мається на увазі визначення, класифікації, історичні відомості тощо). У процесі тестової перевірки ми можемо сказати, що знає, а чого не знає студент, але ми не можемо сказати, чи є це знання результатом механічного запам'ятовування, чи він добре розуміє матеріал, ми не можемо сказати, чи здатен він до самостійних висновків, нестандартного мислення, критичного осмислення. По-друге, навіть якщо не застосовується тестовий контроль, досить часто контрольна перевірка також зводиться до оцінки фактичних знань студентів.

Знання факту, безсумнівно, також важливе. Але, організовуючи таким чином педагогічний контроль, майже повністю за межами нашої уваги лишається професійне зростання студента як особистості.

Аналізу сучасних проблем розвитку вищої освіти присвячено значну кількість наукових праць, зокрема В. Бикова, С. Гончаренко, Р. Гуревича, І. Зязюна, В. Кудіна, Н. Ничкало, О. Романовського, Л. Товажнянського, О. Шестопалюка [1; 2; 3 та ін.].

Водночас ***недостатньо розкритою*** лишається проблема забезпечення професійного зростання студентів у сучасних умовах інформаційного суспільства.

Отже, **метою** статті є визначення педагогічних умов забезпечення професійного зростання студентів під час навчання у ВНЗ у сучасних умовах інформаційного суспільства.

Сьогодні однією з проблем професійного навчання є оптимізація засвоєння студентами навчального матеріалу, таким чином, щоб студенти не просто запам'ятовували відомості, інформацію, а щоб відбувалось набуття професійної майстерності.

Йти шляхом збільшення тривалості освіти у вищому навчальному закладі навряд чи буде визнано доцільним, а традиційна система навчання не може повністю задовольнити зростаючі запити до рівня професійної компетентності сучасного фахівця. В умовах дефіциту часу і зростаючого обсягу потрібних для справжнього професіонала знань особлива увага повинна приділятися якості засвоєння матеріалу і умінню працювати з відповідною інформацією. У зв'язку з цим цікавими уявляються дані, які навів В. Кудін на одному з семінарів, що проводяться в НТУ «ХПІ»: сьогодні по кожній професії щодня публікується близько 10 тис. друкарських аркушів наукового тексту. Природно, запам'ятати все, що може запропонувати сучасна професійна освіта, просто не можливо. Студент повинен уміти виділяти суть, найголовніше з безперервного потоку інформації, що обрушується на нього.

Іншими словами, можна сказати, що сучасна педагогіка повинна звертати особливу увагу на створення умов, які б сприяли розумовій діяльності студента і спрямували її на осмислення та розуміння інформації, що надходить до нього .

Механічне запам'ятовування і розуміння — це різні, взаємовиключні цілі навчання. Та все ж одним із основних недоліків системи сучасної професійної освіти залишається те, що вона недостатньою мірою орієнтується на розуміння студентами навчального матеріалу. Як відзначає Е. Сорокоумова, «у традиційній системі навчання панує когнітивістський підхід і робиться наголос на перцептивно-мнемічний спосіб засвоєння знань» [4, с. 62]. Розуміння як мета освіти, передбачає використання в процесі навчання певних теорій, принципів, механізмів, що розкривають суть цього феномену.

Вважаємо, що важливою умовою забезпечення професійного зростання студентів має бути *активізація розумової діяльності студентів*, спрямованої на глибоке розуміння засвоюваного навчального матеріалу. Зокрема для цього потрібно *заохочення індивідуальних інтерпретацій студентів, коментування навчального матеріалу* як важливої умови його розуміння.

Це передбачає організацію процесу навчання таким чином, щоб спонукати студентів до висловлювання самостійних думок (в термінах герменевтики власне — до інтерпретації). У теорії розуміння інтерпретація розглядається як засіб розуміння. Інтерпретація включає: осмислення, узагальнення, пояснення тексту; вислів своєї думки щодо ідей, які містяться в тексті; формування власної позиції, свого ставлення до них; розгляд цих ідей у різних контекстах.

Як відзначає О. Славська, психологічний механізм, що характеризує здібність суб'єкта до інтерпретації, був описаний свого часу ще С. Рубінштейном. Вона пише, що цим механізмом є «включення об'єкта в різні системи зв'язків (додамо до когнітивних — смислові) і на цій основі вичерпання з нього все нового смислу, нових визначеностей» [5, с. 51].

У процесі визначення поняття «інтерпретації» в психології склалося уявлення про єдність когнітивного (інтелектуального) і ціннісно-смислового процесів.

В інтерпретаційному висновку завжди відбиваються індивідуальні особливості особистості інтерпретатора. Інтерпретація — це не тільки осмислення предмета вивчення, але і певний спосіб самовираження і самоствердження особистості, оскільки в ній виявляються інтереси, цінності, переконання, мотиви, а також інтелектуальні, етичні, особистісні якості суб'єкта інтерпретації.

Якщо перенести на ситуацію навчального процесу дослідження щодо особливостей процесу інтерпретації, то можна сказати, що у своїй інтерпретації студенти можуть проявити свої інтелектуальні особливості, індивідуальні особливості, які виявляються у «стилі інтерпретації», своє ставлення до навчального тексту, автора цього тексту, проблеми, дисципліни у цілому. Інтерпретацію студентів можна аналізувати з точки зору узагальнення (інтерпретаційного висновку), появи гіпотези, послідовності обґрунтування (від аналізу до узагальнення або, навпаки, від узагальнення до його аргументації), а також з точки зору суперечливості інтерпретації, проблемності (спрямованість на аналіз усієї наукової проблеми — глибина інтерпретації), контексту інтерпретації (методологічний, науковий, культурний, суспільний, історичний або їх сукупність) [5].

Як бачимо, процес інтерпретації досить складний, але цікавий, а спонукання до нього дозволяє студентам краще осмислити навчальний матеріал, зрозуміти його та вільно його застосовувати.

З нашого досвіду, для активізації розумової діяльності студентів можна використовувати такі завдання, у яких потрібно було навести свій приклад; дати свою оцінку, висловити свою думку; оцінити різні підходи, думки, теорії; пояснити положення певної теорії, у чому полягає сутність визначень; спробувати пояснити матеріал, що вивчається, уявній людині, не знайомій з науковим визначенням (обивателю, людині, що не знає цієї науки й т.ін.); зробити власні висновки з вивченої теми; вказати, на що потрібно звертати особливу увагу для того, щоб успішно застосовувати теорію в житті; пояснити, як можна використовувати отримані знання, за яких умов можна досягти найкращого результату й т.ін.

Особливої уваги заслуговують завдання на порівняння. Студентам, наприклад, потрібно оцінити, в чому полягають переваги і недоліки, що спільного й чим відрізняються різні визначення, класифікації, теорії, положення, ідеї, різні пояснення того ж самого феномену й т.ін.

Викладачам у процесі організації аудиторної роботи необхідно звертати увагу на виконання студентами робіт з порівняння, узагальнення, абстрагування, виділення загальних і специфічних особливостей наукових положень, феноменів, теорій; на розвиток здібностей до критичного мислення, вільного інтерпретування, творчого перетворення інформації. На відміну від традиційних занять, така організація роботи вимагає від студента здатності відійти від звичних шаблонів і дій за заздалегідь визначеним алгоритмом, прийняти багатогранність наукових теорій, множинність їхніх можливих інтерпретацій, різноманіття точок зору й думок з того ж самого питання.

Виникаюча при цьому гнучкість, відкритість новому, відмінному від звичного, стереотипного дозволяє студентам досягти більш глибокого розуміння матеріалу, фокусує їхню увагу на множині нюансів тієї чи іншої теорії. Вона також розвиває у студентів здатність враховувати безліч факторів конкретної ситуації й приймати найбільш раціональне рішення, що приводить до досягнення поставленої мети.

Ще одним засобом активізації розумової роботи студентів може бути організація роботи студентів над *критичним осмисленням* навчальної інформації.

Для активізації критичної роботи над навчальним матеріалом використовувалися такі завдання, в яких потрібно було оцінити позитивні й негативні сторони якоїсь ідеї або теорії; проаналізувати можливі варіанти розвитку ситуації (а що відбудеться, якщо...); проаналізувати вірогідність і точність запропонованих висновків і суджень; запропонувати кілька варіантів вирішення проблемної ситуації й аргументовано вибрати найбільш оптимальне з них; критично оцінити з погляду переваг і недоліків свій власний умовивід. Розробка цих завдань ґрунтується на характеристиках критичного мислення, виділеними в психолого-педагогічній літературі (О. Тягло, Д. Халперін, О. Ліпкина, Л. Рибак й ін.).

Організацію роботи з навчальним матеріалом бажано будувати таким чином, що невеликі паузи, у плині яких кожний студент має можливість самовизначитися по ключових питаннях або по тій чи іншій ситуації, які дає викладач, сполучається із груповою дискусією, у якій різні точки зору порівнюються й аргументуються. При цьому, якщо не йде перекручування по суті навчального матеріалу, нерозуміння й помилкових тверджень, студентам дається установка на толерантне ставлення до різних думок.

Студенти привчаються до думки про те, що можуть бути ситуації, у яких немає однієї правильної відповіді, у яких різні точки зору можуть співіснувати. Іноді на заняттях проявляється традиційний

підхід до навчання, за якого студенти звикли, що на те або інше питання може бути тільки одна правильна відповідь, яку дає сам викладач. Ми вважаємо принципово важливим, що студенти привчаються до того, що будь-яка точка зору, будь-яка інтерпретація має право на існування, якщо вона є достатньо аргументованою й не містить істотних помилок по суті.

Робота над активізацією розумової діяльності студентів забезпечувала: 1) зацікавленість студентів у розвитку своєї професійної компетентності; 2) спрямованість студентів на активну участь у занятті; 3) розуміння можливих способів вирішення тих або інших практичних ситуацій; 4) формування ціннісного сприйняття отримуваних знань. Й загалом, як уже відзначалось, сприяла їх професійному зростанню.

Іншою умовою забезпечення професійного зростання студентів має бути *інтенсифікації роботи з формування у них на високому рівні необхідних практичних умінь і навичок*. Для реалізації цієї педагогічної умови потрібне використання таких активних методів навчання, як дискусія, аналіз конкретних навчально-практичних ситуацій, розігрування ситуацій у ролях, ділові ігри. Всі ці методи мають також сприяти й поглибленню розуміння студентами навчального матеріалу.

О. Матвієнко, вказуючи на те, що метод конкретних ситуацій сприяє глибокому розумінню підстав прийняття того або іншого рішення, відзначає, що якщо навички й уміння «набуті бездумно, їх, виявляється, ніде й застосувати. Такі навички і вміння згодом перетворюються в рутинні звички і віддають людину на милість авторитарного контролю з боку інших, котрі знають, що треба робити й не особливо вибагливі щодо засобів» [6, с. 53].

Метод конкретних ситуацій дозволяє розвивати уміння й навички приймати ефективні рішення в ситуації, з якої може зіткнутися спеціаліст у реальному житті. Цей метод також розвиває у студента здібність аналізувати специфіку певної конкретної проблеми, виділяти її причини та істотні риси, шукати відсутню інформацію, аналізувати проблему з різних сторін, брати відповідальність за ухвалене рішення та аргументувати його правильність.

Аналіз результатів рольових та ділових ігор у процесі спільного обговорення дозволяє критично розглянути дії, здійснені тим або іншим гравцем для досягнення заздалегідь визначеної мети, аргументувати різні альтернативи дій відповідно до умов та процесу гри, визначити оптимальний спосіб поведінки, провести корекцію допущених помилок.

Хотілося б особливо підкреслити, що й система педагогічного контролю має бути спрямована не тільки на перевірку фактичних знань за допомогою тестів та конкретних питань, але й передбачати виконання студентами завдань на інтерпретацію, коментування, критичний аналіз навчального матеріалу. Тільки фахівця, здатного до самостійного осмислювання, аргументування, висновків, успішної діяльності, до творчого перетворювання, оцінки власних помилок та прийняття власних рішень можна вважати справжнім професіоналом, майстром своєї справи.

Проведений аналіз дозволяє дійти **висновку**, що педагогічними умовами забезпечення професійного зростання студентів мають бути активізація розумової діяльності студентів, спрямованої на глибоке розуміння засвоюваного навчального матеріалу та інтенсифікація роботи з формування у них на високому рівні необхідних практичних умінь і навичок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Быков В.Ю.* Проблемы информатизации образования: структурный анализ: матер. X Международного научно-техн. семинара «Высокие технологии: развитие и кадровое обеспечение» (14–20 сентября 2000 г.) — Харьков, Алушта: ХГПУ, 2000. — С. 167–169.

2. *Кудін В.* Освіта в інформаційному суспільстві / Кудін В. — К.: Республіка, 1998. — 151 с.

3. *Товажнянський Л.Л.* Гуманітарно-технічна еліта у системі нової філософії інженерної освіти / Товажнянський Л.Л. // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. праць. — 2004. — Вип. 3(7). — С. 20–27.

4. *Сорокоумова Е.А.* Модель понимания в самопознании младших школьников / Сорокоумова Е.А. // Современная психология: состояние и перспективы — М.: Изд-во «Ин-ут психологии РАН», 2002. — Т. 2. — С. 61–63.

5. *Славская А.Н.* Личность как субъект интерпретации / Славская А.Н. — Дубна: Феникс+, 2002. — 240 с.

6. *Матвієнко О.В.* Метод конкретних педагогічних ситуацій / Матвієнко О.В. — К.: Українські пропілії, 2001. — 300 с.

ДОЗВІЛЛЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ В ДИТЯЧИХ БУДИНКАХ СІМЕЙНОГО ТИПУ

Тетяна Черніговець, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри культурології Рівненського
державного гуманітарного університету
УДК 379. 82 (477)

У статті розглядається проблема формування культурного простору в дитячих будинках сімейного типу засобами дозвілля та особливості функціонування цих соціальних інститутів як альтернативних форм сімейного виховання дітей, позбавлених батьківського піклування.

Ключові слова: культурний простір, дозвілля, дитячий будинок сімейного типу.

В статье рассматривается проблема формирования культурного пространства в детских домах семейного типа и особенности функционирования этих социальных институтов как альтернативных форм семейного воспитания детей, лишенных родительского попечения.

Ключевые слова: культурное пространство, досуг, детский дом семейного типа.

In the article is examined problem of optimization of educator work in child's houses of domestic type, essence of domestic leisure is analysed, specific of educator work in child's houses of domestic type and condition of realization in them of socialpedagogical potential of domestic leisure.

Key words: domestic leisure, educator work, child's house of domestic type.

Актуальність нашого дослідження обумовлена пошуками шляхів оптимізації культурної життєдіяльності у дитячих будинках сімейного типу. Це інноваційна модель сім'ї, альтернативна форма виховання дітей-сиріт та дітей, які позбавлені батьківського піклування. Вона виникла у 1989 році, але активно розвивається в Україні в останнє десятиріччя. На сьогодні функціонує 258 дитячих будинків сімейного типу (в них виховується понад 2000 дітей), у Рівненській обл. — 21 (виховується 155 дітей).

У нашому дослідженні ми розглядаємо дитячий будинок сімейного типу як соціально-культурний інститут, в просторі якого відбувається багатогранна життєдіяльність сім'ї, де «шліфуються найтонші грані людини-громадянина, людини-трудівника, людини — культурної особистості» — підкреслює П. Щербань [9, с. 29]. У Програмі національного виховання підкреслюється, що в сім'ї визначаються соціальний статус дитини, її права й обов'язки, закладається підґрунтя для становлення її світогляду та переконань, ціннісних орієнтацій, морально-етичних ідеалів, естетичного смаку, уподобань, соціальної поведінки, трудових навичок [7].

Проблематиці життєдіяльності сім'ї та сімейного виховання присвячені дослідження у галузі педагогіки (В. Сухомлинський, М. Стельмахович, Г. Гришина, В. Титаренко, П. Щербань), філософії (І. Бестужев-Лада, М. Гончаренко, О. Зайцев), соціології (В. Чухно, В. Савка), прикладної культурології (А. Харчев, Н. Бабенко, Б. Титов), психології (Л. Галагузова, Г. Бева). Культурний аспект соціального середовища у дитячих будинках сімейного типу виокремила А. Капська, організаційно-методичний — А. Бучак.

Однак на часі розробка теоретико-методологічних засад та шляхів формування культурного простору у дитячих будинках сімейного типу. Під ним розуміється сукупність чинників (традиції, звичаї, свята, духовні цінності, орієнтації, знання, моральні норми, спілкування, побут, дозвілля), які забезпечують культуротворчу життєдіяльність сім'ї.

Її результатом є соціалізація (*процес включення дитини в соціум, засвоєння та відтворення нею соціального досвіду, прийняття вимог, норм і принципів суспільних відносин, формування та реалізація*

© Т. Черніговець, 2013

детермінованих суспільством громадянських, моральних, сімейних та соціально значущих функцій), інкультурація (*включення дитини у світ культури, в культуротворчу діяльність, у духовне спілкування, естетичне освоєння навколишньої дійсності*) та виховання дітей (*процес систематичного та цілеспрямованого впливу на розумовий, духовно-моральний, творчий, емоційний, фізичний розвиток особистості з метою формування громадянських і моральних якостей, естетичних смаків, підготовка її до професійної, соціально-культурної, сімейно-побутової життєдіяльності, передача суспільно-історичного досвіду та культурних традицій новим поколінням*). У цих межах створюється, зберігається і передається з покоління в покоління інформаційний знаковий зміст сімейного та суспільного життя.

Поглянемо у цьому контексті на специфіку функціонування дитячого будинку сімейного типу. У відповідності до «Положеня про дитячий будинок сімейного типу», затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 26.04.2002 р., № 564) — це окрема сім'я, що створюється за бажанням подружжя, яке бере на виховання та спільне проживання не менш як п'ять дітей-сиріт, або дітей, позбавлених батьківського піклування віком до 18 років. Зазвичай дітей для проживання у будинку сімейного типу добирають за певними ознаками — біологічні брати та сестри, з одного інтернату, за певним інтервалом віку, за рівнем загального розвитку тощо. Статус подружжя у цьому соціальному інституті — батьки-вихователі [4].

Після ухвалення рішення про створення дитячого будинку сімейного типу батькам-вихователям надається індивідуальний житловий будинок, або багатокімнатна квартира за нормами, встановленими законодавством. Батькам-вихователям виплачується грошове утримання, а за вихованцями зберігаються всі пільги, встановлені законодавством.

Зазначимо, що у назві установи складова «сімейний» вказує на те, що в ній мають виконуватися такі ж функції, що й у звичайній сім'ї: створення умов для виховання та всебічного розвитку дітей, їх соціального, економічного та психологічного захисту, передачу сімейних традицій та етнокультурного досвіду (створення та збереження сім'ї, виховання дітей, відзначення важливих сімейних подій, навчання дітей побутовим навичкам, забезпечення морального розвитку, виховання почуття власної гідності, цінності власного «Я»), відзначає В. Титаренко [8, с. 94].

Крім цього, на батьків-вихователів покладається турбота щодо: забезпечення побутових та гігієнічних умов проживання та харчування дітей, організація режиму їхньої життєдіяльності (розклад дня, тижня, планування відпочинку та додаткових занять, розподіл обов'язків), догляд та заняття з дітьми дошкільного віку, контроль та координація навчальної діяльності дітей шкільного віку (контакт зі школою, контроль і допомога у виконанні домашніх завдань), організація додаткових занять, виявлення та розвиток творчих здібностей дітей (сприяння навчанню у музичній чи художній школі), організація відпочинку та дозвілля, контроль за станом здоров'я, забезпечення дітей відповідним пакетом документів [6].

Для вияснення стану дозвіллєвої діяльності у дитячих будинках сімейного типу ми провели її моніторинг у Рівненській обл. Було доведено, що в них приділяється певна увага дозвіллєвій діяльності: проводяться ігрові конкурси, естафети, спортивні змагання, відзначаються дні народження, релігійні свята (Новий рік, Різдво, Великдень, Трійця), влаштовується відпочинок на природі. Однак у багатьох сім'ях у дозвіллі недостатньо видів діяльності пізнавального і творчого характеру, діти мало читають книги, музичні та художні школи (студії) відвідує кожен десятий вихованець.

Серед негативних характеристик культурного-виховного середовища дитячих будинків сімейного типу мають місце такі: неадаптованість дітей до сімейного способу життя, відсутність відчуття сімейного колективу, аморфне ставлення дітей практично до всіх видів діяльності (побутової, господарської, громадської, дозвіллєвої, творчої), мінімальна кількість об'єднуючих заходів, брак спілкування між членами сім'ї, низька культура поведінки та рівень морально-етичного виховання, відсутність мотивації відвідування культурно-мистецьких закладів та планування сімейного дозвілля, споживацьке ставлення до будь-яких цінностей.

Проблема сімейного дозвілля у будинках сімейного типу пов'язана певним чином з тим, що батьки-вихователі мають недостатній рівень досвіду організації та проведення сімейного дозвілля. В більшості сімей проведення вільного часу не планується, він заповнюється ситуативно-випадковими заняттями. Це підтверджує відсутність у дітей мотивації відвідування музею, виставок, театральних вистав, дитячої бібліотеки. Діти міських будинків найчастіше віддають перевагу відпочинку у закладах паркового типу.

Проаналізуємо сутність дозвілля і вияснимо його роль у формуванні культурного простору у дитячих будинках сімейного типу. Його трактують як частину вільного часу, який використовується для

культурного спілкування, споживання культурних та духовних цінностей, аматорської творчості, відпочинку, розваг та суспільно-корисної діяльності з метою самоствердження та самореалізації творчих потенцій усіх членів сім'ї. Н.Бабенко називає сімейне дозвілля «...важливим соціально-культурним феноменом, у якому синтезувались різноманітні аспекти життєдіяльності сім'ї: професійна зайнятість, святкові традиції, система виховання та спілкування, дозвіллєві пріоритети» [2, с. 28].

Ми підкреслюємо, що сімейне дозвілля — це система життєдіяльності членів сім'ї у вільний час, що має рекреаційно-розвиваючий характер, відбувається у певному соціокультурному і географічному просторі й часі, співвіднесена із національними, етнорегіональними та сімейними традиціями та змістом життя, у якому реалізуються пізнавальні, естетичні, комунікативні, творчі, фізично-розвиваючі, гедоністичні та розважальні потреби і потенціали всіх членів сім'ї.

Дозвілля виступає сферою адаптації дітей до умов проживання в сімейному середовищі. Критеріями успішності цього процесу є: усвідомлення, прийняття і виконання норм колективного життя, узгодженість особистісного та сімейного у системі життєдіяльності, самоконтроль поведінки, протистояння негативному впливу, адекватне ставлення до педагогічної дії, гармонізація взаємин дорослих і дітей, активна участь у житті сім'ї, задоволення своїм соціальним статусом, розвинуті побутові, трудові, комунікативні та соціальні вміння і навички, особиста культура дітей, соціальна активність.

Сімейне дозвілля як психолого-педагогічна система забезпечує реалізацію його соціальних функцій (пізнавальну, виховну, соціалізації, інкультурації, комунікативну, розважальну, гедоністичну, розвивальну), дозвіллєвих інтересів і потреб усіх членів сім'ї, психологічну готовність до соціальної життєдіяльності, коректування відхилень у поведінці, формування позитивного сімейного мікроклімату, здорового способу життя, «Я-образу», належної особистої культури, діяльного і творчого типів особистості, які характеризуються пролонгованою організацією часу, співвіднесеного із змістом життя, відзначає К. Абульханова-Славська [1, с. 282].

Викладені вище характеристики сімейного дозвілля свідчать про його культуротворчий характер. З одного боку, в процесі дозвіллєвої діяльності активно використовується наявний культурний простір сім'ї, з другого — створюються нові культурні чинники (продукти творчої діяльності), які його доповнюють: сімейна вечірка, свято, ігрова програма, дискусія, пісня, поезія, театральна сценка, картина, прикраса, ікебана, позитивні взаємовідносини між батьками та дітьми, сімейні традиції).

З метою оптимізації процесу формування культурного простору у дитячих будинках сімейного типу слід розширити дозвіллєву діяльність такими видами:

— *пізнавальною* (ігри «Що? Де? Коли?», «Поле чудес», сімейні вікторини, обговорення прочитаних книг, формування домашньої бібліотеки, складання казок, оповідань, колекціонування);

— *розважально-ігровою* (ігри та тематичні сімейні розваги у дворі, на лоні природи, конкурси, квести тощо);

— *творчою* (заняття флористикою, вишивкою, ліпленням, малюванням, виготовлення виробів із соломки, іграшок на ялинку, подарунків на свято, віршування, музикування, інсценізація казок);

— *соціально-культурною* (влаштування виставок творчих робіт дітей у школі, будинку культури, бібліотеці, участь у благодійних заходах, спільні культурно-мистеці проекти з іншими будинками сімейного типу, участь дітей у концертах у закладах культури);

— *фізично-оздоровчою* (спортивне свято «Тато, мама і я — спортивна сім'я», спортивні змагання дітей, туристичні походи, рухливі ігри, відпочинок на природі);

— *святковою* (відзначення свята сім'ї, днів народження, іменини, державних та релігійних свят);

— *побутовою* (вирощування квітів, шиття, в'язання, аквіріумістика, збирання грибів, лікарських рослин, рибна ловля, праця на присадибній ділянці, колективне прибирання приміщення, догляд за домашніми тваринами).

Вагомим педагогічним та культурним компонентом у сімейному дозвіллі виступає гра. Вона є основою багатьох форм дозвілля (конкурсів, ігрових програм, свят, рингів, презентацій, виставок, гостин, екскурсій, подорожей, пікніків, фестивалів, ярмарок ідей, вечорів народної пісні, поезії, вечорниць), природною потребою в розвитку дитини, засобом формування пізнавальної, творчої, морально-вольової та емоційно-психологічної сфер.

Гра дозволяє виконувати різні ролі, моделювати сімейний, культурний та соціальний простір, тим самим оптимізувати процес адаптації дітей до самостійного проживання у суспільстві. На думку Н. Гришиної, гра сприяє гармонізації сімейних відносин між батьками та дітьми, поглибленню взаєморозуміння, формує почуття колективізму, відповідальності, радості, щастя, сприяє розвитку креативності та соціалізації [3, с. 6].

Отже, дозвілля виступає вагомим чинником культуротворчого процесу в дитячих будинках сімейного типу, в якому діти і батьки стають його суб'єктами. Цей процес буде ефективним за умов:

— підвищення рівня педагогічних і культурологічних знань та практичних вмінь і навичок батьків-вихователів щодо видів, форм методів і засобів організації сімейного дозвілля шляхом проведення методичних семінарів і творчих лабораторій на базі Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, обласного центру народної творчості та кафедри культурології Рівненського державного гуманітарного університету;

— забезпечення батьків-вихователів необхідними методичними матеріалами соціально-культурного та дозвіллєвого характеру (збірниками сценаріїв дозвіллєвих та виховних заходів, матеріалами з досвіду діяльності ДБСТ);

— надання методичної та практичної допомоги батькам-вихователям в організації сімейного дозвілля в домашніх умовах (волонтерами, працівниками соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, спеціалістами закладів культури);

— створення в кожному дитячому будинку сімейного типу бібліотеки;

— поглиблення знань батьків-вихователів з мистецтва, різних жанрів фольклору та ігрової культури (традиційної і сучасної),

— співпраця батьків-вихователів із закладами культури, позашкільної роботи, мистецькими школами;

— дотримання педагогічних принципів організації дозвілля: культуровідповідності, доступності, добровільності, системності, диференціації, варіативності, творчого підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абульханова-Славская К.А.* Личностная регуляция времени : сб. «Психология личности в трудах отечественных психологов» / К.А. Абульханова-Славская. — СПб: Питер, 2009. — С. 279–297.

2. *Бабенко Н.Б.* Дозвілля сім'ї / Н.Б. Бабенко. — К.: ДАКККіМ, 2001. — 156 с.

3. *Гришина Г.Н.* Народная игра как средство развития взаимоотношений между родителями и детьми в семье : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук: спец. 13.00.05 «Социальная педагогика» / Г.Н. Гришина. — М.: МЗПУ, 1990. — 19 с.

4. Збірник нормативно-правових матеріалів «Дотримання прав дитини в дитячих будинках сімейного типу». — К.: УДЦССМ, 2004. — 156 с.

5. *Капська А.Й.* Соціальна робота : навчальний посібник / А.Й. Капська. — К.: Центр навчальної роботи, 2005. — 352 с.

6. Методичні рекомендації по організації дитячих будинків сімейного типу / [За ред. А.О. Бучака]. — Рівне: ОЦССДМ, 2006. — 42 с.

7. Програма національного виховання // Рідна школа. — 1995. — № 6.

8. *Титаренко В.Я.* Семья и формирование личности / В.Я. Титаренко. — М.: ИНФРА-М, 1997. — 218 с.

9. *Щербань П.М.* Національне виховання в сім'ї / П.М. Щербань. — К.: Боривітер, 2000. — 260 с.

Розділ XXI
ПЕДАГОГІКА ІНОЗЕМНИХ МОВ

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ВНЗ

Сін Чжефу, аспірант кафедри соціальної педагогіки
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
УДК 378.147

У статті на підставі аналізу наукових праць розкрито сутність феномену педагогічна підтримка адаптації іноземних студентів до навчання в українському вищому навчальному закладі, її принципи та етапи реалізації; висвітлено форми й методи педагогічної підтримки іноземних студентів; розкрито роль куратора (тьютора) в організації педагогічної підтримки іноземних студентів.

Ключові слова: педагогічна підтримка, іноземні студенти, адаптація.

В статье на основе анализа научных трудов раскрыта сущность феномена педагогическая поддержка адаптации иностранных студентов к обучению в украинском высшем учебном заведении, ее принципы и этапы реализации; высветлены формы и методы педагогической поддержки иностранных студентов; раскрыта роль куратора (тьютора) в организации педагогической поддержки иностранных студентов

Ключевые слова: педагогическая поддержка, иностранные студенты, адаптация.

On the basis of scientific works the essence of the phenomenon of pedagogical adaptation assistance of foreign students to studying in Ukrainian Higher educational establishment, its principles and stages of realization have been revealed in the article; forms and methods of pedagogical assistance of foreign students have been clarified; tutor's role in organization of pedagogical assistance of foreign students has been disclosed.

Key words: pedagogical assistance, foreign students, adaptation.

Однією з тенденцій розвитку сучасної освіти є її інтернаціоналізація, яка виражається у збільшенні кількості студентів, що отримують освіту за межами рідної країни. Підготовка іноземних студентів має політичну, економічну й соціальну значущість для країн, що надають освітні послуги, що виводить проблему створення особливих умов для цієї групи осіб на державний рівень.

Навчальна діяльність іноземних студентів, що набувають освіту в українських вишах, їхнє професійне становлення й розвиток залежать від успішної адаптації до української культури й мови (студент не в змозі вирішувати навчальні завдання, не володіючи в достатній мірі чужою мовою). Людина, яка не володіє чужою мовою, не лише не розуміє, але й не чує її. Оволодіння іноземними студентами засобами здійснення особистісно-професійного розвитку й самореалізації в структурі й змісті професійної освіти є однією з ключових проблем модернізації української освіти в контексті інтеграції до світового освітнього середовища [7]. Одним із шляхів вирішення означених проблем є організація педагогічної підтримки процесу адаптації іноземних студентів.

Суттєвий вклад у розробку теоретико-методологічних основ педагогічної підтримки внесли дослідження Т. Анохіної, К. Гавриловець, О. Газмана, В. Кабуша, М. Кобринського, Н. Косиціної,

© С. Чжефу, 2013

Н. Крилової, Н. Михайлової, В. Чечета та ін. Значна когорта науковців досліджували різні аспекти отримання освіти за межами рідної країни, соціалізації іноземних студентів (Д. Арсеньєв, С. Бочнер, Г. Бровка, А. Зинковський, М. Іванова, Л. Кожуховська, Н. Лебєдєва, І. Мнацаканян, Т. Стефаненко та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій (Т. Анохіна, О. Газман, Н. Михайлова, Г. Сорока, Т. Строкова, С. Юсфін та інші) доводить, що недостатньо розкритими є питання ефективного впровадження особистісно-орієнтованого навчання у процесі забезпечення педагогічної підтримки іноземного студента в його індивідуальному розвитку й саморозвитку.

Незважаючи на значну кількість досліджень, проблема педагогічної підтримки іноземних студентів до навчання в українських вишах потребує подальшого дослідження. Аналіз освітньої ситуації у сфері підготовки іноземних студентів дозволив виявити суперечність між: інтенсивністю і складністю університетського етапу навчання іноземних студентів та відсутністю робіт, які комплексно представляють можливості інтенсифікації процесів соціалізації іноземних громадян; державним замовленням на підготовку висококваліфікованих іноземних фахівців та відсутністю наукового та програмно-методичного забезпечення особливих умов для цієї групи студентів; потребою в індивідуально-особистісній підтримці іноземних студентів з непідготовленістю педагогічного колективу ВНЗ забезпечити цей процес.

Метою статті є: обґрунтування власних поглядів на феномен педагогічної підтримки адаптації іноземних студентів до навчання в українському виші.

Згідно з метою були поставлені такі *завдання*: на підставі аналізу наукових праць розкрити сутність феномену педагогічна підтримка адаптації іноземних студентів до навчання, її принципи та етапи реалізації; висвітлити форми й методи педагогічної підтримки іноземних студентів; розкрити роль куратора (тьютора) в організації педагогічної підтримки іноземних студентів.

Перш за все зазначимо, що ми виходили з таких концептуальних положень. Іноземний студент як унікальна, своєрідна та самобутня особистість, суб'єкт власного розвитку має здатність вийти за межі неперервної течії повсякденної соціальної, комунікативної, навчальної практики, побачити всю багатогранність майбутньої професійної діяльності та зробити її предметом свого перетворення. Це дає змогу іноземному студенту внутрішньо сприймати, усвідомлювати й оцінювати труднощі та суперечності різних аспектів життєдіяльності, пов'язаної з процесом навчання в українському вищому навчальному закладі, самостійно й конструктивно вирішувати їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, знаходити нові можливості самовдосконалення в навчальній та професійній діяльності. На початковому етапі навчання іноземні студенти потребують кваліфікованої педагогічної підтримки в особистісному й професійному розвитку, яка має бути представлена системою організаційних, діагностичних, навчальних та розвивальних заходів на всіх його рівнях освітнього середовища ВНЗ: кафедра, навчальна та студентська група, факультет, науково-педагогічний колектив.

Щодо семантичного значення понять «підтримка», «підтримати», то вони задають певні педагогічні сенси: допомогти іншому набути впевненості; підкріпити те позитивне, що є в особистості; утримати від того, що заважає розвитку.

Термін «педагогічна підтримка» широко використовується для позначення різноманітних педагогічних, психологічних, соціальних феноменів. Найчастіше науковці акцентують увагу на теорії та практиці педагогічної підтримки, сутність якої в діяльності дорослих, здатних відкрити шлях дитині до освіти через «научіння» його свободі й вибору.

У психолого-педагогічній літературі не існує єдиного підходу до визначення поняття «педагогічна підтримка», її розглядають як: особливу сферу педагогічної діяльності, спрямовану на допомогу в розвитку й сприянні саморозвитку учнів, вирішенні їх індивідуальних проблем, пов'язаних із просуванням у навчанні, комунікацією та життєвим самовизначенням, орієнтуючись на наявні в нього реальні та потенційні можливості й здібності, розвиваючи потребу в успішності самостійних дій [1]; систематичну, цілеспрямовану діяльність викладача (або колективу викладачів), яка забезпечує розкриття особистісного потенціалу майбутнього вчителя шляхом надання конкретної допомоги йому в самостійному подоланні труднощів у навчанні та сприяння в самовизначенні й самореалізації особистості фахівця [5, с. 8]; допомогу студентові в подоланні перешкод, утруднень, спираючись на його суб'єктивний досвід і володіння засобами виявлення й розв'язання своїх проблем [3, с. 45]; спільне зі студентом визначення його інтересів, нахилів, здібностей, ціннісно-цільових установок, можливостей і способів подолання труднощів, що перешкоджають його саморозвитку [4, с. 36].

За визначенням О. Газмана (першого, хто звернувся до технологій підтримки), її сутність полягає в спільному з вихованцем «визначенні інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод

(проблем), які заважають йому зберігати людську гідність і досягти позитивних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя» [2, с. 15]. У цьому визначенні закладено не лише широку палітру педагогічної дійсності — від постановки мети до технології їх реалізації, але, що для нас особливо важливо, — відображено процес діяльності, спрямований на створення психолого-педагогічних умов успішного розвитку, саморозвитку студентів. Він пов'язаний з індивідуальною підтримкою адаптації студентів, що здійснюється тьютором, психологом, деканатом, викладачами, що в сукупності являють службу педагогічної підтримки. Узагальнюючи сказане, зазначимо, що підтримка в освіті спрямована на перетворення несприятливих умов розвитку (внутрішніх та зовнішніх). З позиції особистісно орієнтованого підходу людина є мета, а значить «за цим може стояти лише одне — допомога в її саморозвитку, задоволенні потреб, розкритті здібностей [2]. Отже, педагогічну підтримку іноземних студентів у ВНЗ розуміємо як спеціально організований та контрольований процес адаптації, де студенти отримують кваліфіковану допомогу у засвоєнні професійних норм і цінностей, активному і творчому їх використанні у процесі життєдіяльності, самостійному подоланні труднощів у навчанні та самовизначенні й самореалізації особистості фахівця, а середовище у цьому процесі розглядаємо як пусковий механізм, завдяки якому студент орієнтується на певне підтримуюче освітнє середовище, приймає його як комплекс вимог та потенціалів для власного розвитку.

Зазначимо, що підтримуюче освітнє середовище об'єднує такі компоненти: соціальний (всі суб'єкти, що беруть участь у процесі адаптації іноземних студентів, їх позиції та відносини між ними); просторово-предметний (архітектурно-ландшафтна та матеріально-технічна сфери навчального закладу); дидактичний (нормативні документи, що визначають зміст навчання, організацію навчального процесу; форми, методи та засоби навчання); позанавчальний (адаптаційно-виховна й дозвіллєва діяльність).

Провідними принципами педагогічної підтримки адаптації іноземних студентів визначено такі: активності всіх учасників процесу адаптації іноземних студентів; комфортності (створення максимально сприятливих умов для навчання); інформативності (забезпечення іноземних студентів необхідною інформацією); надання максимуму свободи та відповідальності студенту у виборі варіанта вирішення проблем; забезпечення прав для прийняття студентом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору; опора на позитивне в особистості; взаємодія та співпраця на засадах толерантності.

Педагогічна підтримка іноземних студентів у ВНЗ може бути представлена такими видами: за формою проведення — пряма й опосередкована; за кількістю учасників — індивідуальна, групова, колективна; за сферою діяльності у навчанні — інтелектуальна, соціально-психологічна, комунікативна. Як правило, вона буває епізодичною, адресною (спрямована на подолання конкретних труднощів) і передбачає велику ініціативу викладача в наданні допомоги.

В організаційному відношенні педагогічна підтримка має таку етапність дій: діагностичні (виявлення та фіксація проблеми), пошукові (спільний пошук причини виникнення проблеми), договірні (проектування дій кожної зі сторін з поширенням функцій і відповідальності), діяльнісні (забезпечення успіху у вирішенні проблеми) і рефлексивні (аналіз досягнутого).

Продуктивними знахідками в організації навчального процесу є прийоми гнучкої побудови індивідуалізованого режиму й темпу навчальної роботи, елементи самостійного планування ходу навчання самими студентами, діагностичний контроль процесу навчання та його коригування відповідно до індивідуальних особливостей «проходження» студентами навчальної програми. Необхідним є також створення спеціальних навчальних матеріалів (посібників, комплексів, програм) для самостійної роботи, рухомий склад навчальних груп та гнучке поєднання індивідуальних і групових форм навчальної роботи.

За особистісно орієнтованого підходу зміст технологій підтримки становлять методи та прийоми, що забезпечують: діалогічне спілкування іноземних студентів з куратором (тьютором), однокурсниками, студентами ВНЗ; створення особистісно орієнтованих ситуацій, що забезпечують формування стійких стереотипів поведінки; діагностику психоемоційного стану студентів з метою виявлення схильних до афективної поведінки, непередбачуваних реакцій; «включення» механізмів самовиховання, саморозвитку іноземних студентів як рушійних сил їх особистісного й професійного становлення.

Найбільш ефективними вважаємо такі форми й методи педагогічної підтримки іноземних студентів: особистий приклад куратора, викладачів ВНЗ, однокурсників; неформальна співбесіда з проблеми, вагомої для іноземного студента, з особою, яка має досвід вирішення таких проблем; дискусії з проблем професійного становлення, типових труднощів і помилок з подальшим

психологічним аналізом змодельованих професійно спрямованих ситуацій; адаптаційні тренінги із використанням вербальних і невербальних засобів комунікації, професійно спрямованого та міжособистісного спілкування; рольові тренінги, проектування та реалізація моделей тих чи інших життєвих, соціокультурних, навчальних ситуацій; індивідуальне доручення (завдання) з урахуванням особистісних якостей, досвіду, знань іноземних студентів з подальшим обговоренням труднощів, що виникли під час його виконання; індивідуальний контроль і масштабний моніторинг за діяльністю та психоемоційним станом іноземних студентів, у яких виявлено фактори ризику (пригніченість психічно-вольової сфери, замкнутість, депресії, роздратованість, запальність тощо); вивчення проблем, що виникають у міжособистісних стосунках; використання виховних можливостей студентського колективу, залучення до участі в громадському житті ВНЗ, вивчення їхніх схильностей, інтересів, захоплень позанавчальною діяльністю, організація здорового дозвілля, залучення до занять спортом, художньою самодіяльністю; використання засобів масової інформації, студентської преси та стінівок, телекомунікацій, комп'ютерної техніки, мережі ІНТЕРНЕТ для інформаційної підтримки професійного становлення іноземних студентів, підвищення їхнього культурного й загальноосвітнього рівнів тощо.

У процесі реалізації педагогічної підтримки нового змісту набуває посада тьютора (куратора), який має бути творчою людиною та бачити у кожному студенті унікальну особистість. Водночас педагог-тьютор, що надає допомогу, відчуває як негативний, так і позитивний вплив з боку студента. І його завдання в тому, щоб зберегти здатність до опору у випадках негативного впливу, виявляти емпатію у випадках позитивного впливу. Основним фактором, що визначає професійну компетентність педагога-тьютора, є гуманістична спрямованість його особистості. На практиці це виявляється як уявлення про абсолютну цінність кожної людини, особистісна й професійна відповідальність, доброта, соціальна справедливість, почуття власної гідності й поваги до гідності іншої людини, терпимість, ввічливість, порядність, готовність зрозуміти інших та прийти їм на допомогу.

У своїй професійній діяльності тьютор використовує різні соціальні ролі, змінюючи їх залежно від ситуації. Р. Овчарова виділяє ряд соціальних ролей педагога-тьютора [6]: «посередник (зв'язуюча ланка між особистістю та соціальними службами); захисник інтересів (захист законних прав особистості); учасник сумісної діяльності (спонукання людини до дії, соціальної ініціативи, розвитку здатності самому вирішувати власні проблеми); духовний наставник (соціальний патронаж, турбота про формування моральних, загальнолюдських цінностей в соціумі); соціальний терапевт (сприяння особистості в контактах з відповідними фахівцями, допомога у вирішенні конфліктних ситуацій); експерт (відстоювання прав вихованців, визначення методів допустимого компетентного педагогічного втручання у вирішення його проблеми» [6, с. 73]. Тьютор у ВНЗ — це педагог-професіонал, помічник, захисник, кординатор, посередник, фасилітатор, організатор, що супроводжує студента. Його завдання — допомогти студенту у процесі адаптації зробити усвідомлений вибір тих чи інших середовищ та форм життя, надати супровід його взаємодії із середовищем, щоб протистояти труднощам зростання, віднаходженню власної соціальної, моральної ніші в оточуючому його мікросередовищі.

Педагогічна підтримка передбачає:

— з одного боку, індивідуальне та групове наставництво, надання педагогічної підтримки іноземному студенту в навчальній, позааудиторній, побутовій, комунікативній ситуації, з іншого — забезпечує адаптаційну підготовку професійного середовища, здатності прийняти майбутнього фахівця;

— організацію групових обговорень проблем зі студентами, завдяки яким вони можуть виявити джерела власних утруднень, допомогти один одному у вирішенні загальних важливих питань (формування позиції «я не наодинці із проблемою»);

— сумісне зі студентами обговорення результатів індивідуальної роботи та труднощів, що виникають з викладачами, колегами по навчанню;

— постійне надання інформації про можливості ВНЗ та індивідуального вибору, допомога в осмисленні процесу вибору («важливо, що обирають та як»);

— діагностику можливостей та інтересів студентів, їх життєвих планів та прагнень, мотивів поведінки, рівня реальних умінь та знань, причин вибору тощо.

Для забезпечення педагогічної підтримки кожного студента має бути продумана система спостережень; зміст, форми й методи індивідуальної та групової підтримки, що забезпечують створення сприятливих умов в освітньо-виховному середовищі ВНЗ; індивідуальне та сумісне обговорення результатів діагностики, постійне неформальне спілкування тьюторів, педагогів зі студентами.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Глибоке усвідомлення сутності феномену педагогічної підтримки адаптації іноземних студентів до навчання в українських ВНЗ, виокремлення форм й методів педагогічної підтримки іноземних студентів, розкриття ролі куратора (тьютора) в організації педагогічної підтримки іноземних студентів дозволяє зробити досліджуваний процес педагогічно керованим і корегованим. Ці напрацювання у подальшому слугуватимуть основою для розробки технології педагогічної підтримки адаптації іноземних студентів до навчання в українських ВНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Газман О.С.* От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман // Новые ценности образования. — М.: Инноватор, 1996. — С. 20–67.

2. *Газман О.С.* Педагогика свободы? Педагогика необходимости? / О.С. Газман // Учительская газета. — 1997. — № 4. — С. 15.

3. *Дейниченко Т.І.* Диференціація навчання в процесі групової форми його організації (на прикладі предметів природничо-математичного циклу): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Дейниченко Тамара Іванівна. — Харків, 2005. — 195 с.

4. *Исаев И.Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Исаев И.Ф. — М. : Академия, 2002. — 208 с.

5. *Карапузова І.В.* Організація педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / І.В. Карапузова. — Полтава, 2010. — 20 с.

6. *Овчарова Р.В.* Практическая психология в начальной школе. — М.: Творческий центр «Сфера», 1999 — 240 с.

7. *Язвинская Т.Н.* Социокультурная поддержка иностранных студентов, обучающихся в российском вузе / Т.Н. Язвинская // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2007. — № 20(49). — С. 414–418.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ З ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ

Тетяна Василенко, Київський національний лінгвістичний університет
УДК 378.147:811.111'255

У статті описується методичний експеримент з перевірки ефективності формування англомовної лексичної компетенції з письмового перекладу публіцистичних текстів; формулюється гіпотеза експерименту, наводяться дані перед- та післяекспериментального зрізів, аналізуються результати проведеного експериментального навчання.

Ключові слова: англомовна лексична перекладацька компетенція, письмовий переклад, методичний експеримент, англомовна лексична компетенція з письмового перекладу, майбутні перекладачі.

В статье описывается методический эксперимент по проверке эффективности формирования англоязычной лексической компетенции в письменном переводе публицистических тексов; формулируется гипотеза эксперимента, представляются данные пред- и после экспериментального срезов, анализируются результаты проведенного экспериментального обучения.

Ключевые слова: англоязычная переводческая компетенция в письменном переводе, письменный перевод, методический эксперимент, будущие переводчики.

In the article the experimental testing of the methodology of the formation of the English lexical competence in the written translation of the op-ed articles; the hypothesis of the experiment has been formulated, the data of the pre- and posttesting have been presented; the results of the experiment have been analysed.

Key words: the English lexical competence in the written translation, the written translation, the experimental teaching, future translators.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що різні аспекти формування перекладацької компетенції (ПК) досить інтенсивно досліджуються, зокрема, усний послідовний переклад та переклад з аркуша вивчається Т. Ганічевою [2]; Л. Латишев [5] та В. Комісаров займаються питанням навчання письмового та усного перекладу [4]; навчання письмового двостороннього перекладу комерційних листів розроблено Т. Пасічник [6] тощо. Однак, попри значний інтерес до проблеми, не дослідженим виявилося питання формування англомовної лексичної компетенції з письмового перекладу (АЛКПП) та створення комплексу вправ, який відповідно також не може вважатися достатньо вивченим у теоретичному плані та розробленим у практичному, що й зумовлює його *актуальність*.

Отже, **метою статті** є опис експериментальної перевірки ефективності розробленої методики, організації експериментного навчання, аналіз та інтерпретації її результатів. У свою чергу мета статті передбачає виконання низки завдань, а саме: вивчення літератури з проведення експериментального навчання; визначення гіпотези експериментального навчання; визначення варійованих та неварійованих величин; опис проведення передекспериментального зрізу, експериментального навчання та післяекспериментального зрізу; аналіз результатів проведеного експериментального навчання.

У процесі підготовки, організації і проведення експерименту ми керувалися головними положеннями теорії методичного експерименту, розробленими П. Гурвичем [3], Е. Штульманом [7]. Так, під методичним експериментом ми слідом за П. Гурвичем маємо на увазі організовану для рішення методичної проблеми діяльність учасників експерименту, студентів та експериментатора, що відбувається за певними критеріями, а саме: обмеженість у часі (початок і кінець експериментального навчання); наявність попередньо сформульованої гіпотези; план і організаційна структура адекватні висунутій гіпотезі; можливість ізольованого врахування методичного впливу фактора, що вивчається;

© Т. Василенко, 2013

оцінення відповідно до критеріїв вихідного та заключного стану релевантних для проблеми дослідження знань, вмінь та навичок [3, с. 39– 40].

Розпочнемо опис методичного експерименту з розгляду гіпотези. Зробивши аналіз теоретичних передумов навчання АЛКПП, ми підготували основу для формування гіпотези методичного експерименту. Саму ж гіпотезу було сформовано на основі вивчених теоретичних праць Е. Штульмана, який стверджує, що гіпотеза методичного експерименту виражає припущення про те, що зі зміною навчальних матеріалів, методів, прийомів тощо можна очікувати певних результатів [7, с. 21]. Отже, гіпотезу експерименту було сформульовано таким чином, що формування АЛКПП у майбутніх перекладачів буде ефективнішим за таких умов, а саме: організація навчання в чотири етапи; теоретично обґрунтований відбір навчального матеріалу — публіцистичні тексти; використання розробленої підсистеми вправ; вибір оптимального варіанта організації навчання — місце виконання перекладацьких вправ з аналізу тексту-оригіналу (ТО) на етапі розвитку вмінь АЛКПП.

Нами сформульована **гіпотеза**: значно підвищити ефективність формування у майбутніх перекладачів АЛКПП як невід'ємної складової ПК можливо за умови застосування у процесі навчання обґрунтованої і розробленої методики формування АЛКПП та оптимальної моделі (А) впровадження до навчального процесу вправ, що супроводжуються коментарем перекладача (КП), який використовується при виконанні дотекстового перекладацького аналізу ТО на етапі розвитку вмінь АЛКПП. Зазначена вище гіпотеза передбачає, що в результаті такого навчання у майбутніх перекладачів будуть сформовані вміння АЛКПП на рівні, що досягне та перевищить умовний коефіцієнт навченості 0,7, визначеним В. Беспальком [1]. Висунута гіпотеза перевірялася в ході експерименту, проведеного у лютому-травні 2012 року зі студентами ІІІ курсу навчання факультету перекладачів Київського національного лінгвістичного університету. В експерименті взяло участь 56 студенти. Метою експерименту стала перевірка ефективності розробленої методики з формування АЛКПП на основі публіцистичних текстів. Відповідно до мети було конкретизовано завдання, які необхідно вирішити в процесі експерименту: провести передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня сформованості вмінь АЛКПП у студентів експериментальних груп; здійснити експериментальне навчання на основі розробленої підсистеми вправ із метою визначення ефективності створення методики навчання; провести післяекспериментальний зріз для визначення досягнутого рівня АЛКПП у студентів експериментальних груп; перевірити достовірність отриманих даних методами математичної статистики; порівняти та проаналізувати результати перед- та післяекспериментального зрізів; порівняти результати використання різних варіантів розробленої нами методики з метою визначення оптимального варіанта з формування АЛКПП; сформулювати висновки щодо ефективності розробленої методики.

Вертикальний характер експерименту передбачав виявлення загальної ефективності розробленої методики формування АЛКПП у майбутніх перекладачів на основі публіцистичних текстів, в той час як горизонтальний характер експерименту дозволив виявити оптимальну організацію етапу розвитку вмінь. За ступенем наближеності до природного навчального процесу за класифікацією П. Гурвича ми обрали природний відкритий вертикально-горизонтальний експеримент, що проводився без спеціального відбору студентів в умовах звичайного навчального процесу [3, с. 26–36]. Крім того, готуючись до проведення експериментального навчання, ми визначили варійовані та неварійовані умови. Варто зазначити, що вони були виділені нами, враховуючи теоретичні засади проведення методичного експерименту, запропонові П. Гурвичем, а саме: варіанти повинні бути уподібнені один одному за винятком фактора, що вивчається [3, с. 39–40]. До неварійованих величин експерименту відносимо: кількість учасників (56 студенти); експериментатори; умови проведення експерименту; вихідний рівень сформованості навичок і вмінь учасників експерименту; тематика, мовний, мовленнєвий матеріал і предметний зміст опанування; критерії оцінювання рівня сформованості АЛКПП. Протиставляючи по горизонталі різні варіанти виконання комплексу вправ, ми прагнули виявити, за яких умов організації навчального процесу найбільш ефективно відбувається розвиток АЛКПП. Ми виділили чотири експериментальні групи, та ***варійованою величиною*** в експерименті стало місце використання перекладацьких вправ з аналізу ТО з опорою на КП на етапі розвитку вмінь АЛКПП, а саме:

— варіант А моделі навчання — ЕГ 1, ЕГ2 передбачає виконання студентами передтекстових перекладацьких вправ, спираючись на КП, з метою попередження та усунення труднощів при здійсненні перекладу;

— варіант Б моделі навчання — ЕГ3, ЕГ4 забезпечує виконання студентами післятекстових перекладацьких вправ, спираючись на КП, з метою надання можливості їм підтвердити та/або спростувати правильність вибраних варіантів здійсненого перекладу.

В узагальненому вигляді дві моделі навчання в експериментальних групах представлено в табл.

Таблиця 1 — **Моделі навчання експериментальних груп**

Етап навчання	ЕГ – 1 ЕГ – 2	ЕГ – 3 ЕГ – 4
активізації знань	збігається	збігається
формування навичок	збігається	збігається
розвиток умінь	використання передтекстових перекладацьких вправ з опорою на КП	використання післятекстових перекладацьких вправ з опорою на КП
вдосконалення навичок та вмінь	збігається	збігається

Зважаючи на той факт, що провідний прийом, який ми пропонуємо використовувати для формування АЛКПП, є читання, зокрема вивчаюче з метою формування у студентів вміння детально розуміти інформацію, смислову структуру тексту-оригіналу та встановлювати смислові зв'язки між окремими його частинами задля здійснення повного еквівалентного перекладу ЛО спочатку на фразовому, а згодом на фразово-абзацному рівнях.

Проілюструємо дві варійовані величини. Приклад варіанта моделі А, а саме виконання передтекстових перекладацьких вправ на етапі розвитку вмінь з метою попередження труднощів при здійсненні перекладу**.**

You are asked to translate a document. Before starting performing a translation, follow the sound translator's advice and do the following tasks:

1. *Read an article from the Guardian written and try to explain why it is entitled «OSCE hails peaceful Kyrgyz election»;*

2. *What social, historic and other phenomena does it raise? Consult a translator's commentary to enlarge your scope of knowledge on the highlighted topics.*

3. *Who is it addressed to?*

4. *What style dominates in the article? What markers prove it?*

5. *What lexical units does it include connected with the above mentioned spheres. Look through the translator's commentary given below.*

6. *What translator's resources can you use to convey the meanings of challenging vocabulary units. Be sure to look additional resources up in the translator's commentary.*

7. *Have you read any articles on a similar topic in the Ukrainian press? Do not hesitate to consult a translator's commentary to enlarge your knowledge of the Ukrainian press on this topic.*

The Op-ed Article

OSCE hails peaceful Kyrgyz election

BISHKEK, Kyrgyzstan — International observers have praised Kyrgyzstan for holding its presidential election this weekend in a peaceful manner, but urged authorities to adopt measures to improve electoral processes in the future. Front-runner Almazbek Atambayev claimed victory Monday after a preliminary count showed him winning over 60 percent of votes in Sunday's election. The OSCE's election-monitoring arm said that inclusive candidate registration and the wide choice of candidates on offer was ultimately overshadowed by irregularities in the counting and tabulation of ballots...[*8*].

Translator's Commentary

Background Information

Kyrgyzstan is a country located in Central Asia. Landlocked and mountainous, Kyrgyzstan is bordered by Kazakhstan to the north, Uzbekistan to the west, Tajikistan to the southwest and China to the east. Its capital and largest city is Bishkek. Kyrgyzstan is officially a democratic unicameral federal republic. A revolution in April 2010 overthrew the former president Kurmanbek Bakiyev and resulted in the adoption of a new constitution and the appointment of an interim government. The Kyrgyz Supreme Chancellor elections were held in November 2011.

Almazbek Sharshenovich Atambayev (born September 17, 1956) is the President of Kyrgyzstan since 1 December 2011. He previously was Prime Minister of Kyrgyzstan from 17 December 2010 to 1 December 2011, having also been Prime Minister from 29 March 2007 until 28 November 2007. He has also served as Chairman of the Social Democratic Party of Kyrgyzstan from 30 July 1999 to 23 September 2011.

The Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE) is the world's largest security-oriented intergovernmental organization. Its mandate includes issues such as arms control, human rights, freedom of the press and fair elections.

Linguistic Information

OSCE — abbr. Organization for Security and Cooperation in Europe ОБСЄ Організація з безпеки та співробітництва у Європі

to hail — v.окликати, вітати

to overshadow [] v кидати тінь, затінювати; затемнювати

tabulation [] n складання таблиць, зведення в таблиці, класифікація; обчислення

Translator's Recommendation

Translating abbreviations, it's important to find the constituent elements with further decoding. Be sure to consult with dictionaries.

Useful References

http://en.wikipedia.org/wiki/Organization_for_Security_and_Co-operation_in_Europe

ukr.wikipedia.org/wiki/Киргизста; dictionary.reference.com/abbreviations

Варіант Б моделі навчання**, а саме виконання післятекстових перекладацьких вправ, спираючись на КП, з метою надання можливості пересвідчитися у правильності вибраних варіантів.** Післятекстові перекладацькі вправи:

In order to do a good translation, keep to the translator's pieces of advice:

Having done the translation, proofread, paying attention to the challenging fragments, and taking into consideration the following translator's guidelines:

1. *Reread the article from the Guardian and try to render the meaning of the heading «OSCE hails peaceful Kyrgyz election» on the basis of content;*
2. *What social, historic and other phenomena does the article raise? Consult a translator's commentary to enlarge your outlook on the highlighted topics and check if you have rendered the meaning properly.*
3. *Who is the article addressed to? Check if the message rendered from the source language into the target language is sure to be understood by the recipient taking into consideration two distinct language cultures and realities.*
4. *What style dominates in the article? What markers prove it? Check if you have followed the style norms set.*
5. *What lexical units does the article include connected with the issues raised. Look through the translator's commentary given below, the articles written on the similar topic in particular, to avoid committing mistakes.*
6. *What translator's resources can you use to convey the meanings of challenging vocabulary units. Look through your variant of translation consulting with additional resources up in the translator's commentary.*
7. *Have you read any articles on a similar topic in the Ukrainian press? Do not hesitate to consult a translator's commentary to enlarge your scope of Ukrainian press on this topic and be sure to check if your variant of translation coincides with the suggested ones.*

Реалізація зазначених вище варіантів гіпотези можлива за рахунок навчання за двома варіантами методики, що впроваджується на чотирьох етапах навчання, обґрунтованих нами у ході дослідження (див. табл. 2).

Таблиця 2 — **Структура експериментального навчання**

Етапи експериментального навчання	Термін проведення	Кількість годин	Кількість учасників / груп	Основні завдання
передекспериментальний зріз	лютий 2012	2 години на тиждень	56 студентів/ 4 групи	визначення вихідного рівня сформованості вмінь АЛКПП у майбутніх перекладачів III курсу навчання
експериментальне навчання	лютий-травень 2012		56 студентів/ 4 групи	визначення адекватності розробленої методики поставленим цілям
післяекспериментальний зріз	травень 2012		56 студентів/ 4 групи	перевірка ефективності запропонованої методики;
обробка експериментальних даних	червень-вересень 2012		56 студентів/ 4 групи	аналіз, інтерпретація та формулювання висновків про ефективність запропонованої методики

Розглянемо проведення етапів методичного експерименту. Оскільки передекспериментальний та післяекспериментальний зрізи мали однакову структуру, завдання, що виконувалися в їх межах,

розроблялися нами з урахуванням таких вимог: 1) завдання повинні відбивати специфіку дослідження, що проводилося; 2) завдання повинні бути посильними для студентів з точки зору їхньої загальної професійної та лінгвістичної підготовки; 3) об'єктами оцінювання результатів виконання завдань повинні бути основні навички та вміння АЛКПП, формування яких було метою здійснюваного дослідження.

Опишемо хід проведення експериментального зрізу. З метою вибору адекватних типів завдань ми проаналізували наукові джерела, в яких представлені теоретичні засади і практичний досвід контролю та оцінювання ПК. Зважаючи на тему нашого дослідження, ми виділяємо такі критерії оцінювання, а саме: вмотивованість застосування перекладацьких прийомів, смислова еквівалентність повідомлення мови-оригіналу та мови-перекладу, врахування функціонального жанру та стилю, врахування соціокультурного контексту, нормативність мови.

Наведемо завдання, запропоновані студентам під час проведення передекспериментального зрізу.

You are asked to translate an article including a wide range of lexical units.

Before starting translating the article, follow the sound translator's advice:

At first try to recollect these lexical units from the point of Linguistics, an example is provided:

example, CIS	**abbreviation**
arm	
Edinburgh	
OSCE	

Secondly, think about resources you can use rendering the meaning from the source language into the target one, an example is provided:

example, eco-tourism	**– Балла М. І. Англо-український словник. – Інновації у словниковому складі англійської мови початку XXI століття: англо-український словник. Словник. – Інтернет-ресурси**
arm	
Edinburgh	
OSCE	

Thirdly, define the translator's strategy you'll apply, an example is given:

example, Steve Jobs	**власна назва — Стів Джобс — transcription**
arm	
Edinburgh	
OSCE	
Auld Reekie	

Fourthly, translate the sentences from the British press, the Guardian [9] including the above mentioned lexical units taking into consideration linguistic, stylistic, pragmatic aspects and the reader's background knowledge. Do not forget to proofread your variants of translation before handing them in.

English	**Ukrainian**
'We'll arm the Syrian rebels – but only those who share our values'	
Edinburgh's seasoned festival experts reveal how they make the most of the month of August.	
The OSCE is sending 44 observers to voting stations across the US.	

Результати оцінювання виконаних завдань під час передекспериментального зрізу представлено в табл. 3.

Вище наведена таблиця свідчить про те, що коефіцієнт навченості в усіх експериментальних групах нижчий коефіцієнт навченості достатнього рівня (0,7 за В. П. Беспальком).

Описавши процедуру проведення передекспериментального зрізу, перейдемо до характеристики наступного компонента методичного експерименту — експериментального навчання.

Таблиця 3 — **Середній коефіцієнт рівня сформованості англомовної лексичної компетенції**

Шифр групи	Коефіцієнт за В. Беспальком	Шифр групи	Коефіцієнт за В. Беспальком
ЕГ1	0,59	ЕГ3	0,56
ЕГ2	0,56	ЕГ4	0,57

Навчання в усіх групах розраховане на 62 години аудиторної роботи (4 години аудиторної роботи на тиждень) і 76 годин самостійної роботи відповідно до створеної моделі навчання. Запропонована підсистема вправ використовувалась регулярно на двох заняттях на тиждень. На роботу за експериментальними матеріалами на заняттях відводилось від 20 до 50 хвилин часу, який розподілявся між різними видами роботи. Решта часу відводилась для навчання за програмним підручником.

Навчальний процес в усіх експериментальних групах було організовано відповідно до описаних у другому розділі етапів роботи. Таким чином, все експериментальне навчання проходило в межах таких етапів: активізація знань; формування навичок; розвиток умінь; вдосконалення навичок і вмінь.

Представимо деякі особливості процесу навчальної діяльності на вказаних етапах. Перший етап активізації знань, а саме лінгвістичного характеру, знань з Практичного курсу перекладу (ПКП), фонових знань, знань довідкової літератури, є неймовірно важливим, адже створює фундамент для формування навичок на рівні фразової єдності з поступовим переходом до розвитку вмінь. Вважаємо за доречне виділити етап розвитку вмінь, обґрунтовуючи наше рішення тим фактом, що АЛКПП має функціонувати саме на рівні тексту або макроконтексту. Ставлячи за мету закріплення здобутих знань, навичок і вмінь, ми виділили четверту групу вправ, спрямовану на розвиток умінь редагування писемного перекладу.

З метою визначення підсумкового рівня сформованості вмінь АЛКПП після завершення експерименту за запропонованою методикою був проведений післяекспериментальний зріз. Його завдання та спосіб проведення були аналогічними передекспериментальному зрізу. За результатами пілсяекспериментального зрізу встановлено коефіцієнт рівня сформованості АЛКПП з письмового перекладу. Такий коефіцієнт в експериментальних групах становить (див. табл. 4).

Таблиця 4. — **Результати післяекспериментального зрізу**

Шифр групи	Коефіцієнт за В. Беспальком	Шифр групи	Коефіцієнт за В. Беспальком
ЕГ1	0,84	ЕГ3	0,76
ЕГ2	0,82	ЕГ4	0,78

Спираючись на отримані дані, можна констатувати, що результати експерименту підтвердили нашу гіпотезу і свідчать на користь застосування обґрунтованої і розробленої нами методики формування АЛКПП, оптимальної моделі впровадження до навчального процесу вправ, а саме варіанта моделі А, у якій передбачається виконання передтекстових перекладацьких вправ на етапі розвитку вмінь, з метою попередження труднощів при здійсненні перекладу, що супроводжуються коментарем перекладача.

Перспективою подальших наукових досліджень у цьому напрямі може бути дослідження лексичної компетенції в усному перекладі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Беспалько В.П.* Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / Владимир Павлович Беспалько // Советская педагогика. — 1968. — № 4. — С. 52–69.

2. *Ганічева Т.В.* Методика навчання майбутніх філологів усного англомовного двостороннього перекладу у галузі прав людини: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ганічева Тетяна Вікторівна. — Харків, 2008. — 395 с.

3. *Гурвич П.Б.* Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / Павел Борисович Гурвич. — Владимир: типография им. 50-летия Октября, 1980. — 103 с.

4. *Комиссаров В.Н.* Лингвистика перевода / В.Н. Комиссаров — 2-е изд., доп. — М.: Изд-во ЛКИ, 2007. — 176 с.

5. *Латышев Л.К.* Перевод: Теория, практика и методика преподавания: учебник для студ. перевод. фак. высш. учебн. заведений / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 192 с. — (Высшее профессиональное образование).

6. *Пасічник Т.Д.* Методика навчання майбутніх філологів писемного двостороннього перекладу комерційних листів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т.Д. Пасічник. — К., 2011. — 300 с.

7. *Штульман Э.А.* Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Эдуард Абрамович Штульман. Издательство Воронежского университета. — Воронеж — 1971. — 143 с.

8. Джерела ілюстративного матеріалу:

9. http://www.guardian.co.uk/world/feedarticle/9921910

10. http://www.guardian.co.uk

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДОШКІЛЬНОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ

Олена Стуліка, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри англійської мови
Маріупольського державного університету
УДК 159.9:371.13(045)

В статті розглянуто умови та чинники, що мають сприяти розвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя іноземної мови в дошкільних навчальних закладах. Обгрунтовано необхідність залучення образного та емоційного компонентів мнемічних здібностей до процесу розвитку іншомовних здібностей.

Ключові слова: індивідуальний творчий розвиток, здібності, професійно-педагогічна компетенція, дошкільна освіта, іноземна мова.

В статье рассмотрены условия и причины, способствующие развитию творческой индивидуальности будущего учителя иностранного языка в дошкольных учебных заведениях. Обоснована необходимость привлечения образного и эмоционального компонентов мнемических способностей к процессу развития иноязычных способностей.

Ключевые слова: индивидуальное творческое развитие, способности, профессионально-педагогическая компетенция, дошкольное образование, иностранный язык.

The article deals with the preconditions and reasons helping to develop the creative individuality of future teachers of English in pre-school establishments. The necessity of applying the image and emotion components of mnemonic abilities to the process of development of foreign language abilities is grounded.

Key words: individual creative development, abilities, profession-pedagogical competence, pre-school education, foreign language.

Нова стратегія розвитку освіти має на меті розвиток здібності особистості до самозмін, формування людини-дослідника, здатної до пошуку та самостійного розв язання проблем. Виховання такої людини має стати головною метою освіти XXI ст. Основним завданням стають узагальнені засоби виконання нових завдань у різних видах людської діяльності. Безумовно, постає проблема нового змісту та нових методів навчання в вищій школі.

Аналізуючи сучасну світову кризу в системі освіти, професор О. Дусавицький [2, с. 56] констатує, що в освіті домінує енциклопедичний принцип, згідно з яким, що більш знань здобуває студент, то ліпше для нього, для суспільства. Домінує однобічний погляд, у якому студента розглядають не як самостійний суб'єкт, з яким ведеться діалог, а як об'єкт впливу. Ініціатива, потреба пізнання, планування змін — здібності, обов'язкові для життя у XXI ст., ігноруються. В результаті суспільство отримує невротичну, пасивну особистість, в якої навіть через найпростішу проблему виникає стрес, фрустрація. Вчений доходить висновку, що нездатність до творчості в професійній діяльності призводить до консервації застарілих видів виробництва. Витрати на освіту не окуповують себе, дають мізерний результат. Тому, на нашу думку, одне з головних завдань підготовки вчителя — це розвиток творчої індивідуальності педагога.

При всьому розмаїтті вивчення проблеми формування майбутнього вчителя як творчої особистості, підготовки його до творчої професійної діяльності, аспект формування у студентів педагогічних навчальних закладів умінь та навичок виховання творчої особистості учня в навчально-виховному

© О. Стуліка, 2013

процесі, розвитку потенційних можливостей дитини недостатньо досліджений у теоретично-методичному та методичному плані. Разом із цим у системі професійної підготовки майбутнього вчителя на початкових етапах його залучення до педагогічної праці існує особливо велика потреба в поглибленні теоретичної та практичної підготовки до творчої професійної діяльності, в озброєнні майбутніх учителів технологією орієнтації навчально-виховного процесу на розвиток творчих можливостей учня.

Психолого-педагогічні проблеми вивчення іноземної мови є одночасно і традиційними, і актуальними. Різноманітні аспекти психологічних особливостей навчальної діяльності взагалі (В. Давидов, О. Дусавицький, С. Максименко, В. Рєпкін та ін.), навчальної діяльності, що реалізується іноземною мовою (Б. Бєляєв, І. Зимня та ін.) розглядалися рядом дослідників. Серед великої кількості таких робіт окремо можна відмітити роботи, присвячені пошуку ефективних шляхів розвитку іншомовних здібностей (В. Андрієвська, Н. Імедадзе, М. Каспарова та ін.), підвищення ефективності процесу засвоєння іншомовного матеріалу (В. Артьомов, Л. Доблаєв, З. Кличнікова та ін.). Психологічні основи засвоєння знань пов'язані як з управлінням навчальною діяльністю (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк, С. Максименко, О. Сергєєнкова, О. Солодухова, Т. Хомуленко та інші), так і з психологією навчання іноземних мов (І. Бім, В. Бухбіндер, М. В ятютнєв, І. Зимня, О. Леонтьєв, М. Ляховицький, Р. Мартинова, Р. Міньяр-Білоручев, Ю. Пассов, С. Фоломкіна).

Метою статті було розглянути та проаналізувати чинники, що сприяють психологічно комфортному розвитку майбутніх викладачів іноземної мови дошкільної ланки освіти.

Під індивідуальністю, за визначенням А. Смирнова, ми розуміємо своєрідність людини як індивіда і особистості, яка проявляється в рисах характеру, в емоційній, інтелектуальній і вольовій сферах, в інтересах, потребах і здібностях [4, с. 48]. Під індивідуальним стилем діяльності М. Дяченко розуміє систему стійких, індивідуально своєрідних способів і прийомів виконання завдань [3, с. 67]. У процесі навчання потрібно допомогти людині розробити такий стиль діяльності, який найбільше відповідає її індивідуальним особливостям і обраній професії. Тому ми вважаємо, що потрібно прагнути будувати освітній процес таким чином, щоб кожний студент успішно опанував цілісний досвід професійної діяльності.

Індивідуально-творчий розвиток передбачає не запам ятовування та механічне сприймання інформації, а творче її перетворення, оригінальне інтерпретування, формування особистісного ставлення до неї, оцінку важливості та ефективності ідей. Творчий характер засвоєння проявляється і в тому, що кожний засіб навчання, з яким ознайомлюють студента на теоретичних заняттях, він приміряє «на себе», випробовує на ефективність в особистому досвіді.

Потреба в індивідуально-творчому розвитку студентів зумовлюється цільовими настановами сучасної професійної школи. Головним завданням педагогів ВНЗ є навчити майбутніх вчителів творчо працювати, забезпечити їм успіх в професійній діяльності, закріпити інтерес до обраної справи. Треба, щоб молодий спеціаліст «знайшов себе» в обраній професії.

Індивідуальний творчий розвиток студентів ґрунтується на особистісному підході до формування творчих професійних здібностей людини. Основна характеристика, яка істотно позначається на ефективності формування творчих професійних здібностей, — внутрішня єдність, цілісність особистості. Маючи цю якість, у людини відбудовується чітка ієрархія мотивів, які визначають її спрямованість. Ця спрямованість характеризується переважанням стратегічної мети й завдань, що ставить перед собою людина. Процес розвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя стає оптимальним, якщо такою ідеєю є мрія стати високопрофесійним педагогом. Тоді студент стає дуже сприйнятливим до педагогічного впливу, не шкодує себе й проявляє високу активність у навчанні, прагне кожну доручену справу виконати щонайліпше.

Ще одна важлива особистісна якість, що впливає на формування творчої індивідуальності педагога, — пізнавальна потреба та спричинена нею інтелектуальна активність. З байдужого до навчання, до дітей студента навряд чи можна сформувати творчу індивідуальність.

Відповідно до сучасних міжнародних освітніх вимог випускник ВНЗ (за рекомендацією Комітету Ради Європи з питань освіти) має володіти вміннями швидко і вільно висловлюватися іноземною мовою без помітних утруднень, пов'язаних із пошуком засобів вираження у процесі досягнення ними соціальних, академічних та професійних цілей. Ми вважаємо, що навчання студентів педагогічних спеціальностей іншомовної фахової лексики виступає необхідним складником у досягненні головної мети навчання іноземної мови — оволодіння англійською мовою як засобом фахового спілкування, що є одним із напрямів розвитку сучасної методичної науки, зокрема такого напряму як «англійська з професійною метою» («English for Special Purposes»).

У навчальному процесі головне завдання викладача полягає в тому, щоб студенти засвоїли навчальний матеріал з максимальною легкістю і якомога міцніше. Але те, що викладач уявляє як

оптимальне, для студента може бути незрозумілим чи навіть недосяжним. Тому під час викладання педагогу слід враховувати індивідуальні особливості студента. Багато досліджень свідчать про емоційне неблагополуччя навчального процесу в школі та виші. Так, А. Чебикін показав, що емоції, які студенти хотіли б переживати на заняттях, не збігаються з емоціями, які вони реально відчувають. Замість радості, допитливості, захоплення у них часто відзначаються байдужість, нудьга, тривога [1, с. 37].

Організація ефективної взаємодії прийомів і методів навчання з навчальними засобами не можлива без урахування психічних особливостей тієї чи іншої вікової групи. Мовна чи мовленнєва компетенція, за визначенням дослідників у галузі психології навчання іноземних мов, є показником рівня досконалості навичок та вмінь іншомовного спілкування учнів, сформованості в них мовленнєвих механізмів.

Професійно-педагогічна компетенція вчителя іноземної мови формується у ході професійно-орієнтованого навчання в педагогічному ВНЗ. На думку Л. Гейхмана, система професійно орієнтованого навчання іноземної мови передбачає таку організацію матеріалу, яка дозволяє викликати і зберегти у кожного студента стійкий інтерес до вивчення іноземної мови, а також сформувати в нього професійну зацікавленість у знаннях з іноземної мови, які є необхідними для підвищення компетенції майбутнього спеціаліста.

У свою чергу Н. Зикова пропонує бачення професійно орієнтованого навчання іноземної мови як такого, що має у своїй основі певну організацію мовної підготовки, завдяки якій створюються сприятливі умови для розвитку педагогічних здібностей студентів, для формування професійних навичок, умінь, системи знань про мову, які є необхідними для успішного навчання учнів іноземній мові. Найбільш чіткі характеристики професійно орієнтованого навчання дає, на нашу думку, Г. Перфілова. Вона аналізує професійно орієнтоване заняття, а не весь процес навчання, що дає змогу окреслити певні параметри професійно орієнтованого заняття.

Специфічною ланкою іншомовної освіти є дошкільна ланка. Під дошкільною ланкою ми розуміємо іншомовну освіту дітей до 7 років, тобто її підготовчу ланку, що охоплює навчання дітей дошкільного віку та учнів перших класів загальноосвітньої школи. Специфіка ланки визначається як необов'язковим характером навчання дітей іноземної мови, так і віковими особливостями дітей, найхарактернішими з яких є несформованість довільної уваги та пам'яті і схильність до гри.

У наш час дошкільна іншомовна освіта вийшла за межі експериментального навчання, прилучення до неї дітей певних соціальних груп стає ознакою сьогодення. Незважаючи на необов'язковість, платний характер такого виду навчальних послуг, дошкільну іншомовну освіту, в першу чергу англомовну, здобуває дедалі більше дітей. На сьогодні така підготовка здійснюється у різноманітних формах — як індивідуально, так і в колективі.

Ще десятиріччя тому у методиці значну увагу було зосереджено на проблемах навчання іноземній мові дошкільників 6–7-річного віку, який у вітчизняній науці вважається сензитивним періодом (Ш. Амонашвілі, Л. Божович, Л. Венгер, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв, В. Мухіна, В. Плахотник). Проте на сучасному етапі, як спостерігаємо, інтерес фахівців однаковою мірою спрямовано і на п'ятирічний вік. Реформування освіти логічно надає іншого статусу п'ятиліткам — певна кількість груп дітей цієї вікової категорії вже стали підготовчими до школи.

Однозначні висновки про користь дошкільної іншомовної освіти зроблені вітчизняними та зарубіжними вченими — фахівцями у галузі дошкільної освіти. Більшість науковців і практиків вважають, що дошкільна іншомовна освіта має розпочинатися у віці від 5 до 9 років, бути інтегрованою у програму загальної початкової освіти.

Разом з тим існує ще багато проблем щодо дошкільної іншомовної освіти, які повинні залишатися в центрі уваги теорії та методики дошкільної освіти, лінгводидактики. По-перше, це суперечність між практичними потребами ланки дошкільної іншомовної освіти, з одного боку, та рівнем наукового та навчально-методичного забезпечення — з другого. По-друге, нерідко дошкільне навчання іноземної мови здійснюється без урахування віку дітей і ставить за мету дати лише знання основ лексики. У дошкільну ланку освіти, яка має свої педагогічні закономірності, внесена шкільна методика навчання. Досвід багатьох спеціалістів свідчить про те, що перенесення шкільних методів роботи в педагогічну діяльність із дошкільниками не дає належних результатів у навчанні їх іноземної мови. Це обумовлено передусім переважно мимовільним характером їхньої пам'яті та уваги. З урахуванням цього головне завдання педагога дошкільної освіти — зацікавити дітей, використовуючи гру як провідну діяльність у дошкільному віці, створити мотиваційну основу для вивчення іноземної мови.

Крім того, емоції і почуття, які аналізуються в процесі навчання, не тільки стимулюють пізнавальну активність і регулюють дії. Вони помітно впливають на зміст засвоєного матеріалу, повноту його розуміння і міцність збереження в пам яті. Ефективна регуляція емоційної реакції учнів є важливим засобом рішення дидактичних завдань і свідчить про професіоналізм вчителя. Актуалізація емоційних переживань учнів на занятті обумовлена структурою процесу розгортання навчальної діяльності.

Основний обсяг інформації про навколишнє середовище ми отримуємо із співбесіди та при читанні тексту. Але дуже часто щось запам'ятовується гірше, ніж хотілося б, частина інформації зовсім не залишається в пам'яті. Тому, на нашу думку, проблема розвитку пам'яті — одна з найбільш актуальних у сучасній психологічній науці.

Скарги на погану пам'ять — одні з найбільш поширених, з ними стикаються психологи, що працюють у найрізноманітніших галузях практичної психології. На думку В. Ляудис, керування процесом засвоєння може бути ефективним лише в тому разі, якщо воно наслідує логіку становлення форм пам'яті. Тобто процес формування будь-якої нової діяльності виступає як процес, що потребує спеціальної організації закономірної зміни генетичних форм пам яті. Як відомо, пам ять є органічною складовою особистості. Вона повинна гармонійно вписуватися в систему навчання та враховувати вплив на продуктивність пам яті таких факторів як мотивація, ставлення до навчання, інтереси, особливості характеру тощо.

У психологічному лексиконі існує термін «психологічне здоров'я». Основу його становить повноцінний розвиток людини на всіх етапах онтогенезу. О. Хухлаєва вважає, що криза юнацького віку є нормативною та необхідною для процесу розвитку особистості. Криза «зустрічі з дорослістю» характерна для сучасної молоді, але лише для тої її частини, якій притаманний досить високий рівень культури та здібності до самоаналізу. На її думку, пік кризи припадає на II–III курси навчання.

Саме на III курсі студенти приступають до вивчення основ їхньої майбутньої спеціальності. Але, на жаль, склалося так, що лише незначна кількість випускників педагогічних вишів продовжують свій професійний шлях у закладах освіти. На це є багато причин, та головною з них є відсутність бажання та зацікавленості у процесі викладання іноземної мови. У викладачів початкової ланки у вивченні іноземної мови це відбувається, на нашу думку, тому, що колишні студенти, приходячи до дитячого садочке переносять ті ж самі методи викладання, за допомогою яких їх навчали у виші або їм доводиться переучуватися самостійно.

Тому ми вважаємо, що майбутні викладачі англійської мови у дитячому навчальному закладі та у початковій школі мають використовувати саме той вид пам'яті, який є домінуючим у цьому віці, тобто образну та емоційну пам'ять. Для цього вони мають володіти навичками викладання іноземної мови, залучаючи до цього саме вказані види пам'яті. Ми вважаємо, що використання прийомів образного та емоційного запам'ятовування підвищить упевненість студентів у собі та у правильності обраної професії. Тому що коли виникає цікавість до якогось заняття, то дитяче, тобто образне та емоційне, сприймання повертається. Навчальна діяльність має бути організована таким чином, щоб навчальний матеріал запам'ятовувався учнями навіть тоді, коли вони зайняті ним, а не його запам'ятовуванням. А для того щоб зацікавити дитину, знайти з нею контакт, педагог початкової ланки навчання повинен сам мати розвинуту образну та емоційну пам'ять.

Представники тієї чи іншої професійної групи подібні за своїми настановами. Кожна професія притягує до себе людей з подібними ціннісними орієнтаціями. Оскільки члени кожної професійної групи відносно схожі, то в робочих ситуаціях вони реагують відносно однаково, утворюючи таким чином свою характерну інтерперсональну сферу, що у свою чергу свідчить про те, що існує модель професійного середовища, яке оточує людину.

Згідно з класифікацією здібностей, на думку Н. Амінова [1, с. 82], від майбутньої спеціалізації педагогів залежить переважаюче значення термінальних або інструментальних здібностей. Так, для вихователів та учителів початкової школи переважне значення мають інструментальні здібності, тому що вони забезпечують емоційну ідентифікацію дитини з вчителем, забезпечують також особистісне зростання вчителя (його конкуренцію із самим собою) та виражаються в стилі педагогічної діяльності, орієнтованої на розвиток дитини.

Водночас у структурі інструментальних здібностей переважають спеціальні емоційні здібності, які характеризують протистояння до розвитку синдрому емоційного вигорання (тобто спустошення емоційних ресурсів). Іншими словами, високих результатів у педагогічній діяльності можуть досягти тільки ті вихователі та викладачі, які мають високий рівень опору до розвитку цього синдрому, в іншому разі швидке емоційне виснаження чинитиме опір повноцінній емоційній ідентифікації вчителя та учня.

Для вдалої діяльності вчителя вирішальне значення мають термінальні здібності, тому що саме вони забезпечують конкурентоспроможність з іншими викладачами, оскільки для досягнення більш високих результатів у викладанні порівняно зі своїми колегами вони намагаються створювати нові, ефективні форми, засоби, методи навчання, що знаходить своє відображення в стилі педагогічної діяльності, орієнтованій на результативність.

«Педагогічний професіоналізм» визначається через поняття «педагогічної майстерності», що має велике змістовне навантаження. Але незалежно від того, який зміст вкладено в поняття «педагогічна майстерність», як суспільство загалом, так і вчителі, діти та їхні батьки зацікавлені в тому, щоб педагогічна майстерність характеризувала діяльність кожного викладача.

Сучасна діагностика педагогічного стилю сприяє не тільки самопізнанню педагога, але й робить можливою корекцію педагогічного стилю з метою підвищення його професіоналізму. Одним із найважливіших критеріїв педагогічної майстерності в сучасній психології вважається результативність роботи вчителя, яка проявляється у високій успішності учнів та такій же високій зацікавленості у предметі, тобто педагог є майстром, якщо вміє навчити всіх дітей без винятку.

З одного боку, цей критерій, якщо його надали студентам як педагогічну мету, стимулює їх до професійного самовдосконалення. З іншого боку, критерій високої результативності педагогічної праці зумовлює шляхи його досягнення, головним з яких є формування індивідуального педагогічного стилю у студентів. Оскільки високої результативності досягають вчителі на вищих рівнях виявлення педагогічної майстерності із індивідуальним педагогічним стилем, то саме цей стиль цілеспрямовано формується у їхніх студентів. Тому перед вихователем, який одночасно є також і вчителем іноземної мови, постає дуже складне питання: визначитися, чи використовувати стиль, що спрямований на «розвиток», чи стиль, що спрямований на «результативність».

Висновок. Ми вважаємо, що саме залучення до процесу викладання іноземної мови прийомів, що спрямовані на розвиток образної та емоційної пам'яті, мають позбавити вихователя-вчителя такого складного вибору. Саме тому система засобів інтегрувалася в авторську програму з розвитку мнемічних та іншомовних здібностей у студентів мовних спеціальностей дошкільной ланки освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Аминов Н.А.* Диагностика педагогических способностей / Аминов Н.А. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК», 1997. — 80 с.

2. *Дусавицкий А.К.* О студенческом возрасте как завершающем этапе становления личности / А.К. Дусавицкий // Вестн.Харьк.ун-та, № 200. Психология памяти и обучения. — Вып.13. — Харьков: Вища школа, 1980. — С. 9–13

3. *Дьяченко О.М.* Проблема развития способностей: до и после Л.С. Выготского / О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. — 1999. — № 2. — С. 99–105.

4. *Смирнов А.А.* Проблемы психологии памяти / А.А. Смирнов — М.: Просвещение. — 1966. — 422 с.

Розділ XXII
ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ОБОВ'ЯЗКОВИЙ ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ФАХІВЦЯ

Ольга Кочкурова, кандидат психологічних наук,
викладач кафедри загальної психології Мелітопольського
державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
УДК 378.091.2:37:[177+005.336.5]

Стаття присвячена проблематиці професійного становлення майбутніх фахівців у ході професійного навчання. Проведено аналіз підходів до вивчення феномену професійної ідентичності як фактора успішності розвитку фахівців. Описані функції, структурні компоненти, етапи розвитку, а також основні чинники, що впливають на становлення професійної ідентичності. Зазначено, що гуманізація освіти вимагає створення умов для розвитку професійної ідентичності майбутнього фахівця.

Ключові слова: професійна ідентичність, майбутні фахівці, гуманізація освіти.

Статья посвящена проблематике профессионального становления будущих специалистов в ходе профессионального обучения. Проведен анализ подходов к изучению феномена профессиональной идентичности как фактора успешности развития специалистов. Описаны функции, структурные компоненты, этапы развития, а также основные факторы, влияющие на становление профессиональной идентичности. Отмечено, что гуманизация образования требует создания условий для развития профессиональной идентичности будущего специалиста.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, будущие специалисты, гуманизация образования.

The article is devoted to the range of problems future specialists' professional formation in a process of professional studing. The approaches to researching the phenomenon of professional identity as a factor of successful development of specialists are analyzed in the article. It is described functions, structural components, stages of development and also the main factors, which influence on developing professional identity. It is noticed, that humanization of education requires creation conditions of development of future specialists' professional identity.

Key words: professional identity, future specialists, humanization of education.

Входження України у європейський освітній простір потребує розвитку та вдосконалення системи неперервної освіти на гуманістичних засадах, підвищення якості підготовки фахівців, їхньої конкурентоспроможності та мобільності, а також розробки концепцій підготовки фахівців нового типу відповідно до потреб суспільства.

Динамічний характер розвитку суспільства, що характеризується швидкістю змін механізмів, технологій, соціально-економічних відносин, вимагає від системи освіти адекватних та швидких відповідей на запити реальності; це зумовлює необхідність гнучкості й динамічності системи освіти зокрема та передбачає динамічний тип взаємозв'язку освіти та суспільства в цілому.

© О. Кочкурова, 2013

Особистісно орієнтований підхід та гуманізація освіти визначають необхідність пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, створення умов для становлення їхньої професійної ідентичності. Завдання освіти не повинно обмежуватись тільки передачею відповідної інформації, контролем за засвоєнням знань та професійно необхідних навичок. У центрі освіти — особистість студента, її внутрішні резерви, цінності, інтереси, життєва позиція та мета. Врахування особистісного потенціалу студентів відповідно до вимог професії, розвиток професійно важливих якостей, формування професійної ідентичності у процесі професійного навчання сприятимуть підвищенню ефективності підготовки майбутнього фахівця, його професійній самореалізації.

Освіта створює умови розвитку-саморозвитку, виховання-самовиховання, навчання-самонавчання тощо. Система освіти слугує повноцінному розвитку особистості [6; 11].

Процес підготовки спеціалістів у вищому навчальному закладі тісно пов'язаний із процесом входження молоді у сферу виконання нових соціальних ролей і включення у нові види діяльності. Цей процес передбачає засвоєння особистістю соціального досвіду тієї галузі, в якій реалізуються основні види і форми навчально-професійної діяльності [13].

Становлення професійної ідентичності майбутніх фахівців у процесі їхньої фахової підготовки є важливим завданням ВНЗ, оскільки майбутня професійна самореалізація досягається за умов розвинених професійних компонентів у професійній ідентичності спеціаліста.

Тому психолого-педагогічна проблема регулювання, планування, оптимізації цього процесу набуває особливої значущості.

Саме тому основною **метою** статті є аналіз підходів до вивчення професійної ідентичності з подальшим висвітленням їх значення у фаховому становленні фахівця та в його майбутній професійній діяльності.

Актуальність цієї теми підтверджується значним зростанням у вітчизняній та зарубіжній психології теоретичних і прикладних досліджень з проблеми професійної ідентичності. Концептуальний аналіз цієї проблеми на прикладі студентської молоді дає можливість інтерпретувати її в руслі фундаментальних теоретико-емпіричних підходів, зокрема психоаналізу (А. Адлер, З. Фрейд, К. Хорні, К. Юнг та ін.), теорії символічного інтеракціонізму (Е. Гофман, Ч. Кулі, Дж. Мід та ін.), теорії ідентифікації (С. Арчер, Е. Еріксон, Г. Теджфел, Дж. Тернер, М. Яромовіці та ін.). Різнобічне дослідження професійної ідентичності здійснено у працях вітчизняних дослідників: М. Абдулаєвої, Н. Антонової, Ж. Вірної, Н. Волянюк, І. Дружиніної, О. Єрмолаєвої, В. Зливкова, Н. Іванової, О. Кір'янової, Г. Ложкіна, В. Павленка, Ю. Поваренкова, Т. Румянцевої, Т. Стефаненко, Л. Шнейдер, І. Яковенко та ін.

Загалом, інтерес до проблеми професійної ідентичності пов'язаний із сучасними змінами в різних сферах життя суспільства. У нових соціально-економічних умовах сучасний професіонал повинен володіти максимально вираженими професійними якостями, чітко ідентифікувати себе з власною професією та бути орієнтованим на постійний розвиток у соціальному середовищі. Розвиток припускає постійну спрямованість на професійне та особистісне зростання, відкритість до нових технологій та інформації. На думку Л. Шнейдер [16], професійна ідентичність виступає складним інтеграційним феноменом, який об'єднує уявлення людини про своє місце в професійній групі і відповідно в суспільстві, ставлення до своєї професійної приналежності. Також це поняття постає у вигляді складного взаємозв'язку особистісних характеристик та властивостей, які здатні забезпечити орієнтацію у світі професій, спрогнозувати можливі наслідки професійного вибору та реалізувати власний потенціал в обраній професійній діяльності.

Аналізуючи феномен професійної ідентичності, Ю. Поваренков [12] у межах концепції професійного розвитку розглядає його як:

— провідну тенденцію становлення суб'єкта професійного шляху;

— емоційний стан, особистості на різних етапах професійного шляху; він виникає на основі ставлення до професійної діяльності і професіоналізації в цілому як засобу соціалізації, самореалізації і задоволення рівня домагань особистості, а також на основі ставлення особистості до себе як суб'єкта професійного шляху, як професіонала;

— підструктуру суб'єкта, професійного шляху, що реалізується у формі функціональної системи, спрямованої на досягнення певного рівня професійної ідентичності.

У дослідженнях А. Лукіянчук [8] професійна ідентичність розглядається як динамічна система, яка формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності, і впливає на ціннісно-смислову сферу та вдосконалення професійної майстерності майбутнього спеціаліста.

М. Абдулаєва [1] професійну ідентичність визначає як багатомірне утворення, яке розрізняється за ступенем складності та будови.

У роботах вітчизняних дослідників [2; 6] зустрічаються ідеї про те, що професійна ідентичність, будучи частиною особистісної ідентичності, виступає системним, динамічним та структурним явищем, яке характеризує прийняття індивідом професійних ціннісних позицій. Оцінювання професійної ідентичності відбувається на основі суб'єктивних показників, включаючи професійну самооцінку, професійне самовизначення, задоволеність працею, професією, кар'єрою, собою та ін.

Вузьке і широке тлумачення професійної ідентичності дають Г. Ложкін та Н. Волянюк. У вузькому розумінні професійна ідентичність розглядається дослідниками як самосвідомість, система уявлень людини про себе як суб'єкта життєдіяльності. У широкому сенсі професійна ідентичність є поняттям, у якому формовиявляються концептуальні уявлення людини про її місце у професійній групі чи спільноті; ці уявлення супроводжуються певними ціннісними і мотиваційними орієнтаціями [7, с. 123].

А. Назиров [15] трактує професійну ідентичність як рівень професійного розвитку, за якого відбувається самоототожнення особистості з обраною професією, з її соціальними та рольовими функціями, вимогами та завданнями.

Професійну ідентичність Т. Стефаненко [14] сприймає як усвідомлення своєї тотожності з професійною спільнотою, її оцінкою, психологічною значущістю членства в ній, своєрідною ментальністю, відчуттям своєї професійної компетентності, самостійності та самоефективності (переживання своєї професійної цілісності та визначеності).

Професійну ідентичність Т. Міщенко [9] визначає, як розуміння людиною професії, сприйняття себе у професії, вміння добре та з користю для інших виконувати свої професійні функції.

Аналізуючи проблему становлення професійної ідентичності в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, звертаємося до робіт В. Абдрашитова, Н. Антонової, Н. Балицької, Т. Берєзіної, З. Єрмакової, Н. Жигінас, Ж. Зайнобіддінова, В. Злівкова, Н. Кузьміної, А. Лукіянчук, Т. Міщенко, З. Оруджева, М. Павлюк, Ю. Поваренкова, В. Сафіна та ін.

Центральне місце у професійному становленні фахівця посідає формування його професійної ідентичності, що є результатом усвідомлення індивідом своєї тотожності з професійною діяльністю та спільнотою, знання меж своєї професійної компетенції та впевненості у своїй ефективності, відчуття себе як професіонала [3, с. 25].

Професійна ідентифікація є невід'ємною частиною професійної самосвідомості особистості, що передбачає прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, наявність мотиваційних структур, які спонукають особистість до ефективної професійної діяльності [16]. Досягнення професійної ідентичності знижує тривожність, невпевненість, авторитарність, підвищує особистісний потенціал [5].

Основним параметром професійного розвитку фахівця, на думку Ж. Вірної, виступає професійна ідентифікація — усвідомлення особистістю образу професійної діяльності та власних можливостей ефективної реалізації у ній.

У дослідженні Ж. Вірної [4] виділяються такі форми професійної ідентифікації:

— контрастно-позитивна форма — повний збіг в оцінюванні реального Я, ідеального Я і професійного Я. Така збалансованість в усвідомленні самого себе та значення професійної діяльності пояснюється розвинутим соціалізованим смислом, коли людина виявляє вміння чітко визначати та використовувати умови і засоби професійної діяльності;

— контрастно-негативна форма — повне розходження в оцінюванні реального Я, ідеального Я і професійного Я. Така неузгодженість супроводжується неадекватним усвідомленням себе і професійної діяльності через відсутність (втрату) значення професійної діяльності і, можливо, життєвого смислу;

— перспективно-позитивна форма — повний збіг в оцінюванні реального Я та ідеального Я, і професійного Я та ідеального Я, що свідчить про ідеалізоване бачення себе як професіонала. Факт розходження в оцінюванні реального Я і професійного Я пояснюється інструментальними характеристиками самооцінки особистості, позбавленими адекватного стимулювання;

— перспективно-негативна форма — збіг в оцінюванні професійного Я та ідеального Я, при неадекватному оцінюванні реального Я і професійного Я та ідеального Я і реального Я. І як результат відбувається деформація в адекватності оцінок і самоконтролю особистості у професійній діяльності та у життєвих ситуаціях;

— проміжна форма — порушення ідеального усвідомлення себе і професійного образу, що є результатом не тільки неадекватної самооцінки, але й розходження усвідомлення цілей і засобів професійної діяльності із власними можливостями людини [4, с. 185–186].

Професійну ідентичність Н. Жигінас [5] визначає як інтегральну характеристику особистості. Вона може бути, з одного боку, віднесена до соціальної ідентичності, оскільки не вичерпується прийняттям відповідних професійних ролей та функцій. З іншого боку, вона не належить і до самої ідентичності, оскільки ставлення до себе як до професіонала є лише одним із показників сформованості професійної ідентичності. Інтегральність такої характеристики особистості полягає у тому, що у структурі професійної ідентичності представлені обидві форми ідентичності.

Професійна ідентичність може виконувати такі функції, як розвиток «професійного почуття», тобто емоційного прийняття себе людиною, яка займається певною справою, усвідомлення певної ментальності, впевненість у своїй професійній приналежності, самостійності та ефективності, переживання своєї професійної цілісності та визначеності. Професійну ідентичність характеризує приєднання та накладання образу професії (зі всіма її закономірностями) на особливості конкретної особистості [5, с. 24].

Феномен професійної ідентичності, на думку М. Павлюк [10], є багатомірним і складним. А це, у свою чергу, означає, що професійна ідентичність не може мати якогось єдиного універсального критерію чи показника. У роботах М. Павлюк представлено критерії становлення професійної ідентичності та визначення рівня її сформованості на основі показників пізнавального, оціночно-ціннісного, конативного критерію.

Розвиток професійної ідентичності, на думку Н. Жигінас [5], може відбуватися у таких напрямах:

— розвиток потреб та інтересів;

— формування домагань особистості у плані визначення того, ким та яким людина себе бачить;

— відбувається дедалі більш глибоке усвідомлення себе, своїх можливостей та потреб.

На думку М. Павлюк [10], необхідною умовою розвитку професійної ідентичності фахівця є сама особистість, особистісний і професійний потенціал, а також спеціальні знання й уміння, необхідні для певного виду діяльності.

Період навчання у вищому навчальному закладі є дуже важливим етапом процесу становлення професійної ідентичності, оскільки майбутній спеціаліст отримує необхідні знання, вміння та навички, знайомиться з колегами та переймає їхній досвід, уточнює свої уявлення про обрану спеціальність [3; 6; 15; 16].

На думку А. Лукіянчук, особливу роль у взаємодії особистості і діяльності у студентському віці відіграє ідентифікація, у процесі якої розвивається важлива для майбутнього спеціаліста якість діяльності — професійна ідентичність, що дозволить йому увійти у професійну діяльність з оптимальними вміннями до самовдосконалення, сприятиме оптимальній професійній адаптації. Зазначена здатність майбутнього фахівця, як відмічає дослідниця, повинна формуватися ще під час навчання у вищому навчальному закладі [8, с. 371].

Формування професійної ідентичності, на думку Т. Берєзіної [3], — складний багатомірний високотехнологічний процес, структурно-динамічна модель якого може бути описана особою на індивідуальному, особистісному та суб'єкт-діяльнісному рівнях.

Також Т. Берєзіна виділяє три основні етапи становлення професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу:

— первинний вибір, коли студенти вперше знайомляться з професійною спільнотою, навіть не приміряючись до неї. При цьому у майбутніх фахівців формується ціннісне ставлення до обраної професії;

— підтвердження чи заперечення первинного вибору. На цьому етапі можуть суттєво змінюватися професійні уподобання та наміри студентів, що нерідко призводить до розчарування у своєму професійному виборі або навпаки до впевненості у ньому;

— реалізація первинного вибору в діяльності. На цьому етапі відбувається перехід студентів до ототожнення себе зі своєю професійною діяльністю, входження у професійну спільноту, усвідомлення своєї професійної самостійності та ефективності.

Т. Міщенко [9] до детермінант розвитку професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу відносить: прийняття професії, а саме — задоволеність різними аспектами професійної діяльності та професією у цілому, прийняття себе у професії — кількісні та якісні особливості професійної самооцінки, прийняття цінностей професійної спільноти.

К. Абульханова-Славська [2] виділяє такі типи ідентичності відповідно до особливостей самовияву особистості у професії:

— самовияв відбувається через вибір професії, максимально наближеної до характеристик особистості. У цьому разі життєва перспектива пов'язана з повторенням ситуації, що дозволяє особистості

реалізовувати свої можливості; обирається професія, що дає можливість особистості розвивати професійну майстерність. У цьому разі відбувається розвиток, який передбачає якісні зміни професійних позицій у напрямі їх поліпшення. В основі професійного розвитку лежать вимоги та завдання трудової діяльності, а також розвиток самої особистості;

— самовияв у професії відбувається через удосконалення та розвиток особистісних властивостей та здібностей. Професія активізує здібності, що перебувають у потенційному стані, відкриваючи особистості перспективи її розвитку;

— самовияв людини ґрунтується на розвитку здібностей та самоконтролю, самоаналізу, плануванні творчої активності; у цьому разі особистість здатна до руху та професійного розвитку, а також до перетворення умов праці з метою реалізації власних здібностей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, проведене дослідження засвідчує, що в основі професійного самовизначення майбутніх спеціалістів постає проблема формування професійної ідентичності фахівця. Становлення професійної ідентичності є тривалим, складним та кризовим процесом, який включає різноманітні змістові та структурні компоненти. Розвиток професійної ідентичності та її структурних компонентів є суттєвим для успішного професійного зростання та розвитку, забезпечується низкою чинників. Підготовка висококваліфікованих фахівців передбачає освоєння професії в рамках спеціально організованого навчально-виховного процесу студентами, а також сприяти формуванню та розвитку у студентів відповідних професійних якостей та здібностей у контексті засвоєння соціально-професійних цінностей, властивих певній професійній діяльності. У подальших дослідженнях можливе вивчення психологічних особливостей розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абдуллаева М.М.* Профессиональная идентичность личности: психосемантический поход / М.М. Абдуллаева // Психологический журнал. — 2004. — Т. 25. — № 2. — С. 86–95.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
3. *Березина Т.С.* Становление профессиональной идентичности педагога / Т.С. Березина // Педагогическое образование и наука. — 2008. — № 7. — С. 24–27.
4. *Вірна Ж.П.* Мотиваційно-смислова регуляція у професіоналізації психолога: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01 / Вірна Жанна Петрівна. — Луцьк, 2004. — 438 с.
5. *Жигинас Н.* Этапы формирования профессиональной идентичности педагога / Н. Жигинас // Высшее образование в России. — 2007. — № 8. — С. 121–122.
6. *Зязюн І.А.* Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти : [монографія] / І.А. Зазюн. — К.: ВІПОЛ, 2000. — 636 с.
7. *Ложкін Г.Н.* Професійна ідентичність у контексті маргінальної поведінки суб'єкта / Г. Ложкін, Н. Волянюк // Соціальна психологія. — 2008. — № 3. — С. 123–130.
8. *Лукіянчук А.М.* Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів / А.М. Лукіянчук // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Проблеми сучасної психології. / за ред. С.Д. Максименка. Випуск 7. — К., 2010. — С. 370–380.
9. *Мищенко Т.В.* Становление профессиональной идентичности студентов педагогического вуза: автореф. дисс. ... на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Т.В. Мищенко. — Ярославль, 2005. — 23 с.
10. *Павлюк М.М.* Розвиток професійної ідентичності педагога як чинник попередження дезадаптації школярів / М.М. Павлюк // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології / за ред. С.Д. Максименка. Т. XI, част. 6. — К., 2009. — С. 318–327.
11. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : [монографія] / [Сисоєва С.О., Алексюк А.М., Воловик П.М. та ін.]; за ред. С.О. Сисоєвої. — К.: ВІПОЛ, 2001. — 502 с.
12. *Поваренков Ю.П.* Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. — М.: Изд-во УРАО, 2002. — 160 с.
13. *Соломка Т.* Соціально-психологічний компонент структурно-функціональної моделі самоактуалізації студентів / Тамара Соломка // Соціальна психологія. — № 5 (25). — 2007.
14. *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. — М.: Аспект-Пресс, 2003. — 368 с.

ПРОБЛЕМИ ЯКОСТІ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Оксана Лукомська, викладач кафедри економічної теорії
Рівненського державного гуманітарного університету
УДК 37:33(477)

У статті розглянуто сучасні проблеми підвищення якості вітчизняної економічної освіти в контексті глобалізаційних процесів та формування єдиного освітнього простору. Висвітлені основні принципи, які сприятимуть подальшому вдосконаленню системи економічної освіти, а також розроблено пропозиції щодо підвищення її якості.

Ключові слова: економічна освіта, принципи економічної освіти, практико-орієнтована освіта, вища освіта, економічна підготовка.

В статье рассмотрены современные проблемы повышения качества отечественного экономического образования в контексте глобализационных процессов и формирования единого образовательного пространства. Отражены основные принципы, которые будут способствовать дальнейшему совершенствованию системы экономического образования, а также разработаны предложения по повышению ее качества.

Ключевые слова: экономическое образование, принципы экономического образования, практико-ориентированное образование, высшее образование, экономическая подготовка.

The article deals with contemporary issues to improve the quality of national economic education in the context of globalization and the formation of a unified educational space. Highlights the basic principles that contribute to further improvement of the system of economic education, and develop proposals for improving its quality.

Key words: in economics, principles of economics education, practice-oriented education, higher education, economic training.

Система економічної освіти є важливим фактором економічної соціалізації людей, засобом розвитку та підвищення якості людського капіталу. Вона формує економічну культуру, піднімає буденні уявлення про економічне життя на науковий рівень, розвиває практичні уміння та навички, дозволяє ухвалити обґрунтовані рішення.

Перехід людства від постіндустріальних до науково-інформаційних технологій базується не на матеріальній, а на інтелектуальній власності, на знаннях як субстанції виробництва і визначається рівнем людського розвитку в країні, станом наукового потенціалу нації, рівнем кількості фахівців з вищою освітою.

Нові умови життя висувають нові вимоги і завдання щодо соціальних та професійних якостей людини, її місця, характеру, рівня кваліфікації, способу мислення та поведінки. Саме людина, її потенціал є рушійною силою економічного прогресу в сучасному інформативному суспільстві. Наявність вищої освіти серед широких верств населення, особливо серед молоді, як ознаки високої кваліфікації робочої сили є необхідною передумовою розвитку особистості. Кожна країна має формувати політику стимулювання набуття високої професійно-освітньої підготовки, яка потребує вагомих бюджетних витрат.

У сучасних умовах актуалізується проблема створення моделі економічної освіти, яка відповідала б розвитку світових освітніх систем, відображала б прогресивні тенденції нового століття і одночасно зберігала, розвивала національні традиції.

Проблема підвищення якості підготовки спеціалістів була і залишається важливою, яка охоплює всі види і форми навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Різним аспектам розвитку вищої освіти присвячені роботи відомих українських вчених і, зокрема: В. Гур'янової [2], А. Колота [3], О. Красовської [5], О. Овчарук [7], О. Пащенко [9], О. Пометун [6], П. Яковенко [9],

© О. Лукомська, 2013

Т. Фадиної [8] та інших. Проведений аналіз наукових напрацювань засвідчує відсутність фундаментальних системних досліджень економічної освіти, які охоплюють початкову, середню та вищу її ланки. Актуальність соціально-економічних процесів у сфері вищої освіти взагалі й економічної зокрема потребують подальших досліджень вітчизняної освіти з урахуванням особливостей глобалізації, Європейської інтеграції та інноваційної моделі розвитку.

Мета статті полягає у висвітленні сучасних проблем розвитку економічної освіти в Україні, основних принципів, які сприятимуть її подальшому вдосконаленню, визначенні економічного змісту та ролі модернізації економічної освіти, а також розробці пропозицій щодо підвищення її якості.

Сучасна економіка визначається як економіка знань, в якій людський капітал стає основним виробничим ресурсом. Сучасну економіку знань як передумову економічного зростання постіндустріального типу можна сформувати за наявності відповідного людського капіталу. Цей капітал значною мірою формується саме у сфері освіти, що зумовлює як підвищення її ролі та значення, так і вимагає від освітньої діяльності змін та модернізації відповідно до вимог сьогодення [3, с. 13]. Зокрема це стосується економічної освіти та необхідності її наближення до світових тенденцій економічного й суспільного розвитку. Модернізація освіти відбувається в контексті загального процесу трансформації різних аспектів суспільного життя, у тісному взаємозв'язку з перебудовою в інших сферах.

У сучасній науковій літературі поняття «економічна освіта» трактується двояко. По-перше, економічна освіта розуміється як професійна підготовка економістів усіх спеціальностей, по-друге, як набір певних економічних знань, якими володіє особистість. Відповідно різняться цілі економічної освіти.

Розглядаючи економічну освіту як підготовку економістів, її метою є отримання спеціальних економічних знань у рамках професійної підготовки фахівців в усіх сферах економіки, що дозволяють випускнику навчального закладу успішно виконувати роботу за набутою професією. З цих позицій економічну освіту можна розглядати як суму фундаментальної економічної підготовки та спеціальних знань. Економічна освіта здійснюється на всіх етапах професійного навчання та повинна формувати кваліфікованого фахівця, що володіє досить великим обсягом економічних знань, які дозволяють йому успішно діяти в умовах сучасної економіки.

У тому разі, коли під економічною освітою розуміється передача, засвоєння і вміння користуватися загальними економічними знаннями, необхідними для здійснення різних видів трудової діяльності, його цілі розуміються іншим чином. Стверджується, що завданнями системи економічної освіти на всіх її щаблях є: збагачення особистості такими знаннями, які необхідні для розуміння суті мікро- та макроекономічних процесів, а також для формування навичок і вмінь, які дозволили б ухвалювати відповідальні та науково обґрунтовані рішення в процесі її життєдіяльності. Економічне навчання в цьому сенсі може розглядатися необхідним інтелектуальним ресурсом як для розуміння, так і для подальшого розвитку економіки [2, с. 2].

Отже, зміст економічної освіти розглядається як система економічних знань, певних навичок і вмінь, спрямованих на вироблення економічної свідомості спеціаліста, його світогляду, поглядів і переконань. Потрібно також зазначити, що економічна освіта молоді повинна базуватися на засадах урахування:

— взаємозв'язку між потребами держави та природними, економічними, науково-технічними, практичними сторонами їх вирішення;

— розвитку наукового ставлення до природи, економічної та практичної діяльності, які забезпечують формування економічної культури особистості.

Економічна освіта покликана послідовно сформувати економічне мислення та свідомість, виховувати потреби, розвивати здібності у певному виді діяльності. Формування економічних знань реалізується через поєднання пізнавальних, теоретичних і практичних компонентів навчання. Причому пізнавальні компоненти створюють не тільки систему фінансових, технологічних, технічних, економічних і правових знань, а й визначають внутрішню культуру молоді, формують її готовність до свідомої гармонізації стосунків «Людина — суспільство — природа — економіка» [4, с. 24].

Традиції фундаментальної економічної освіти, так само як і освіти в цілому, побудовані на парадигмі, основою якої є тріада «знання — уміння — навички». При цьому основна увага приділяється засвоєнню знань, які, відповідно до теорії, є потенціалом розвитку. Як показує практика, за такого підходу до освіти завжди існує проблема застосування знань.

Слід зазначити, що сьогодні існує суперечність між економічною освітою, що орієнтована на парадигму «знань», і сучасним бізнесом, якому необхідні практико-орієнтовані фахівці. Уміння застосовувати знання, що підвищує конкурентоспроможність підприємства, особливо важливі для успішної діяльності на сучасному ринковому просторі [8, с. 335].

Тому на цьому етапі розвитку системи економічної освіти, актуальним є впровадження на всіх її рівнях практико-орієнтованої парадигми, заснованої на квінтеті «знання — уміння — навички — досвід діяльності — компетентність».

Застосування «компетентнісного» підходу, заснованого на розумному поєднанні фундаментальної освіти та практичної підготовки, у сфері економічної освіти допоможе підвищити рівень особистісного, професійного розвитку випускників економічних спеціальностей вишів та підтримати її високий статус у професійній структурі сучасного суспільства [6, с. 64; 7, с. 68].

Законом України «Про вищу освіту» сформовано загальні принципи розвитку освіти в Україні, які у свою чергу використовуватимуться в контексті розвитку економічної освіти, а саме:

— суспільна корисність економічних знань;

— соціальна справедливість, толерантність, суспільна злагода і партнерство всіх учасників економічної освітньої діяльності;

— гуманізм, демократичність, відкритість і доступність економічної освіти;

— соціальна обґрунтованість економічного мислення в кожній сфері професійної діяльності;

— поєднання фундаментальності та фаховості різноманітних освітніх програм, заснованих на індивідуалізації підготовки економічних кадрів відповідно до попиту на ринку праці;

— неперервність економічної освіти, її системність і систематичність;

— інноваційність змісту економічної освіти;

— відповідність якості освітніх послуг потребам особи, соціальних і професійних груп країни та іноземних громадян;

— адаптація світового досвіду та збереження кращих вітчизняних освітянських традицій, розширення міжнародного співробітництва;

— державна підтримка підготовки фахівців;

— інтеграція економічної освіти і наукових досліджень [1, с. 92].

Впровадження вище зазначених принципів ефективного функціонування освіти вимагає її модернізації. Проведений аналіз основних підходів до поняття «модернізація» дозволяє стверджувати, що цей процес є нескінченним, у міру вирішення одних завдань виникають інші, які потребують розв'язання. Таке розуміння дає змогу розглядати модернізацію як явище, притаманне будь-якому суспільству, що розвивається, його окремим складникам, а також як форму існування чи форму адаптивних реакцій на мінливе довкілля.

Пропонуємо розглядати поняття «модернізація економічної освіти» як процес, який спрямований на прогресивні, якісні, інноваційні зміни у сфері виробництва, обміну та споживання знань і базується на розвитку особистості, її духовності і моралі, та стає засадою актуалізації ціннісної конкурентоспроможності в життєдіяльності людини і суспільства. У практичній площині це реалізується через продовження реформ, реконструкцію та оновлення галузі.

Всі компоненти модернізації вимагають інтенсивної і динамічної мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів її розвитку, поєднання зусиль суб'єктів модернізації. Економічні складові модернізації можна розглядати як наближення освіти до потреб постіндустріальної економіки, перетворення її на найважливішу галузь, розробку нових підходів до фінансування галузі, формування ефективної взаємодії та рівноваги ринку освітніх послуг і ринку праці [9, с. 54].

Основними пріоритетами модернізації економічної освіти має стати комплекс заходів: у сфері власності — чітка специфікація прав власності вищих навчальних закладів, зокрема на матеріальні та нематеріальні об'єкти, а також самостійне планування бюджету і витрат із нього; у сфері конкуренції — диверсифікація вищої освіти як основа пропозиції різноманітних послуг, форм та методів становлення індивідуального комплексу знань, спрямованого на створення особистих конкурентних переваг фахівця на ринку праці; у сфері управління і регулювання вищої освіти — розробка, удосконалення гнучких стандартів вищої освіти, спрямованих на єдність освітнього процесу, вироблення цілісного знання і забезпечення сумісно-роздільного користування знаннями [9, с. 68].

Потенціал позитивного впливу модернізації системи економічної освіти на розвиток економіки та підприємництва зокрема розкривається в:

— підвищенні якості управління українськими підприємствами, що сприятиме їхній конкурентоспроможності на українському та міжнародному ринках;

— залученні працездатного населення до розвитку підприємництва та набуття нових рис підприємливості з метою збільшення числа підприємств малого і середнього бізнесу;

— формуванні категорії осіб, готових постійно вдосконалюватися, пропонувати творчі, нестандартні рішення проблем, що уможливить створення та доведення до споживачів нових продуктів та послуг високої якості;

— збільшенні самозайнятих осіб у галузях та сферах національної економіки;

— підвищенні конкурентоспроможності українського населення на міжнародних ринках праці; його впевненість в ефективній зайнятості, реалізації можливостей та побажань кожної людини, що сприятиме у свою чергу встановленню прогресивного громадянського суспільства;

— розвитку та реалізації лідерських рис керівників та команд управління, що є беззаперечною умовою успіху сучасних компаній світового рівня [5, с. 170].

Отже, роль економічної освіти у зв'язку з розвитком малого та середнього бізнесу в Україні зростає, внаслідок чого вона в аспекті її модернізації потребує переходу до інтегрованої моделі фінансування освіти, елементами якої мають бути такі складники: багатоканальне державне фінансування вищої освіти, кредитування навчання у вищих навчальних закладах та підтримка економічних суб'єктів, які оплачують навчання самостійно. Збільшення видатків на освіту та наукові дослідження призведе до зменшення педагогічного навантаження викладачів і можливості більш поглиблено займатись науковою роботою, що суттєво вплине на їхню кваліфікацію. Ще одним стимулом підвищення професійності та фаховості для викладачів економіки є надання на конкурсній основі грантів на проведення економічних досліджень. Внаслідок цього викладачі економіки матимуть можливість вести наукову роботу на високому рівні та отримати значну фінансову підтримку на проведення своїх досліджень. Оскільки дослідження та викладання нерозривно пов'язані, такий стимул також підвищуватиме рівень викладання економіки в Україні.

Основні проблеми якості економічної освіти та шляхи їх вирішення висвітлено в табл. 1.

Таблиця 1 — **Проблеми підвищення якості економічної освіти та шляхи їх вирішення**

Сутність проблеми	Шляхи вирішення
1. Низький рівень викладання економічних дисциплін на початковій, середній та вищій ланках економічної освіти	– розробити і впровадити сучасні дистанційні технології навчання із застосуванням комп'ютерних мереж для всіх форм навчання; – створити систему узагальнення та поширення іноземного досвіду використання сучасних методик навчання, а також упроваджувати результати наукових досліджень у навчальний процес
2. Проблема застосування теоретичних знань у реальному житті	– впровадити на всіх рівнях системи економічної освіти практико-орієнтованої парадигми, заснованої на квінтеті «знання — уміння — навички — досвід діяльності — компетентність»; – поєднати фундаментальну освіту та практичну підготовку фахівців, традиції та новації; – вжити заходів на державному рівні щодо створення підприємствами та організаціями різних форм власності необхідних умов для проходження практики студентами; – розробити нові форми практичної підготовки через створення навчально-тренінгових фірм; – розширити можливості набуття науково-педагогічними працівниками практичного досвіду з допомогою стажування на діючих підприємствах; – організувати моніторинг ринку праці та ефективну систему сприяння працевлаштуванню випускників економічних закладів освіти та факультетів
3. Вузька професійна спеціалізація	– змінити співвідношення загальноосвітніх та вузькоспеціалізованих предметів, які вивчаються у вищих навчальних закладах; – розширити набір методів подання знань та програм практичної підготовки фахівців
4. Запровадження технологічних та педагогічних інновацій на початкових етапах модернізації системи економічної освіти відбувається в умовах існування старих управлінських структур і методів	– застосувати сучасні інформаційні, комунікаційні і телекомунікаційні технології у сфері економічної освіти; – змістити акцент із засвоєння значних обсягів інформації, накопиченої про запас, на оволодіння способами безперервного придбання нових знань і уміння вчитися самостійно; – формувати навички самостійного (критичного), а не репродуктивного типу мислення, правильно організувати самостійну роботу студентів-економістів, що допоможе звільнити їх від шаблонності, сліпого наслідування застарілих догм, розвивати навички творчої роботи, виробляти вимогливість до себе, формувати нове економічне мислення і поведінку

Закінчення табл.

Сутність проблеми	Шляхи вирішення
5. Низька якість наукових досліджень та кандидатської підготовки в результаті завантаженості науковців лекціями та недостатнього фінансування	– збільшити видатки на освіту та наукові дослідження економічного напряму; – зміцнити зв'язок між старанністю, винахідливістю студентів-науковців та результатами їхньої роботи; – на конкурсній основі надавати гранти на проведення економічних досліджень
6. Недостатній рівень знань іноземних мов, оскільки значну роль у сучасній економіці відіграють світові економічні взаємозв'язки.	– поглибити професійну спрямованість вивчення іноземної мови в різних закладах освіти і особливо економічних з метою формування у студентів комунікативної компетенції, основою якої є вміння, сформовані на основі мовних знань і навичок; – вдосконалити засвоєння економічної термінології, складання термінологічних словників з фахових дисциплін англійською та українською мовами, вироблення навичок ділового (бізнесового) мовлення як під час проведення занять з англійської мови, так і в процесі вивчення інших фахових дисциплін, проведення модулів і навіть при вивченні окремих тем

Джерело: авторська розробка.

Висновки. Отже, економічна освіта в Україні у контексті формування світового освітнього простору зберігає традиційно високі показники вітчизняної вищої школи і нарощує свій авторитет та конкурентоспроможність відповідно до вимог часу, але для досягнення світових стандартів покликана здійснити ще цілий ряд важливих заходів щодо її вдосконалення, вивченню і розробці яких можуть бути присвячені подальші наукові дослідження. Якість вітчизняної економічної освіти в першу чергу залежить від педагогічної майстерності та професійності викладачів. У зв'язку з цим дуже важливо сформувати новий тип педагогічного та економічного мислення самих викладачів, активізувати навчальний процес такими методичними прийомами, використання яких дасть можливість тим, хто навчається, одержати знання, навички та певний досвід у сфері культури та моральних норм підприємницької діяльності, стратегічного менеджменту, маркетингових послуг, комерційного права, інноваційної діяльності — всього того, що потребує сучасний світовий освітній простір і єдині стандарти вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про вищу освіту» (№ 2984-14) // Відомості Верховної Ради України. — № 20. — С. 134.

2. *Гурьянова В.Г.* Экономическое образование и воспитание как единый процесс формирования и развития будущего специалиста [Електронний ресурс] / В.Г. Гурьянова. — Режим доступу: http://agrotext.ru/436.

3. *Колот А.М.* Вища освіта як чинник формування людського капіталу: сучасний стан, тенденції розвитку / А.М. Колот // Вісник Прикарпатського університету. Економіка. — 2007. — Вип. 4 — С. 12–16.

4. Концепція розвитку економічної освіти в Україні [проект] // Інформаційний вісник. — К., 2004. — № 13. — С. 20–28.

5. *Красовська О.Ю.* Сучасні моделі реалізації бізнес-освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору / О.Ю. Красовська // Бюлетень Міжнародного Нобелівського форуму. — 2012. — № 1(5). — Т. 2. — С. 167–171.

6. *Пометун О.* Компетентнісний підхід — найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. — 2005. — № 1. — С. 65–69.

7. *Пометун О.* Дискусія українських педагогів навколо питання запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. Пометун, О. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. — К.: «К.І.С.», 2004. — С. 64–70.

8. *Фадина Т.В.* Образовательная составляющая экономики знаний в переходный период / Т.В. Фадина // Бюлетень Міжнародного Нобелівського економічного форуму, 2010. — Т. 2, № 1 (3). — С. 332–337.

9. *Яковенко Л.І.* Економічні основи модернізації вищої освіти в умовах становлення економіки знань / Л.І. Яковенко, О.В. Пащенко. — Полтава: Скайтек, 2011. — 216 с.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ РОБОТИ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС

Тетяна Кристопчук, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології Рівненського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти
УДК 37.013.2 (292.4)

У статті розглядаються проблеми підготовки вчителів для роботи в спеціалізованих школах у країнах Європейського Союзу. З'ясовано типи закладів, що здійснюють підготовку вчителів, що працюють у школах для дітей та учнів з спеціальними виховними і освітніми потребами, визначено категорії шкіл для дітей зі особливими освітніми потребами.

Ключові слова: професійна компетентність, кваліфікаційні запити, спеціальні виховні і освітні потреби, спеціалізовані школи, вчителі спеціальної освіти.

В статье рассматриваются проблемы подготовки учителей для работы в специализированных школах в странах Европейского Союза. Выяснены типы учреждений, осуществляющих подготовку учителей, работающих в школах для детей и учеников со специальными воспитательными и образовательными потребностями, определены категории школ для детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, квалификационные запросы, специальные воспитательные и образовательные потребности, специализированные школы, учителя специального образования.

The problems of training teachers for special schools in the European Union are considered. The types of institutions that train teachers for schools for children and students with special educational and learning needs are reviewed; the categories of schools for children with special educational needs are defined.

Key words: professional competence, qualification requests, special educational and training needs, special schools, special education teachers.

Системи освіти майже в усіх країнах Європейського Союзу зазнали в останні десятиріччя значних змін та реформування на різних рівнях. Це сприяло розвитку співробітництва в галузі освіти, що є однією з найбільших спільних європейських цілей.

Одним із пріоритетів освітньої політики Європейського Союзу є створення нової моделі вчителя. З цього приводу Чеслав Купісевич (Czes aw Kupisiewicz) зазначає, що «вчитель повинен мати академічну освіту, вміти вчитися, бути здатним до вироблення цих навичок у своїх учнів, швидко й ефективно реагувати на все, що є прогресивним і творчим. Важливим елементом є любов до своєї роботи, а також постійне удосконалення професійних навичок. Нові економічні, суспільні і політичні зміни ставлять перед вчителями нове завдання. Вони мусять виховувати учнів як громадян Європи» [9, с. 121].

Незважаючи на те, що окремі країни Європейського Союзу здійснюють фахову підготовку вчителів, виходячи з власного досвіду, Європейський Союз намагається створити однорідну модель вчителя, який повинен: мати вищу освіту і володіти принаймні двома іноземними мовами; бути фахівцем високої кваліфікації і зберігати свою індивідуальність; передавати знання, спираючись на найновіші досягнення техніки; володіти вмінням користуватися новою технікою і засобами інформації; постійно актуалізувати і розширювати знання учнів про професії, що є затребуваними на ринку праці; вчитися новому, раціонально і толерантно реагувати на все нове і творче; спонукати учнів до активного підходу до здобування знань і їхнього використання; активно діяти в оточуючому середовищі.

Актуальним сьогодні є обговорення конкретних цілей систем освіти, які, враховуючи специфіку окремих країн, загострюють увагу на спільних проблемах; покращення якості та ефективності освітніх

© Т. Кристопчук, 2013

систем в Європейському Союзі, збільшення доступності до освітніх систем. Саме тому визначення тенденцій розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу набуває великого значення. Професійна підготовка вчителів стала предметом дослідження як українських науковців, так і зарубіжних, зокрема, Західної Європи (Л. Пуховська), Польщі (А. Василюк), Англії та Уельсу (Ю. Кіщенко), вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині (А. Турчин), викладачів технічних дисциплін (Т. Барський), інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі (Е. Нероба), фахівців для сфери туризму в Німеччині (Л. Сакун). Проблемам професійної підготовки соціальних педагогів присвячені роботи О. Павлішак (в Австрії), В. Максимчук, О. Пришляк (в Німеччині), О. Литвак (у Польщі). Разом з тим системні дослідження досвіду роботи країн Європейського Союзу щодо підготовки вчителів для роботи в системі інклюзивної освіти ще недостатньо представлені.

Створення нової «міжнародної» моделі вчителя спонукає вчителів до оволодіння компетенціями в нових сферах, розширення співпраці зі своїми колегами, батьками учнів і іншими представниками суспільства. Функції та завдання вчителя полягають у встановленні зв'язку навчання з реальним життям, у визначенні і врахуванні особливостей виховання, у наданні допомоги у формуванні освітніх і життєвих планів учнів. Саме тому виділяємо такі функції вчителів: виховну (дидактичну), виховательську, опікунську, посередницьку, орієнтуючу (надання життєвого напряму), дослідницьку.

Головним принципом педагогічної підготовки вчителя має бути всебічний розвиток. Виховання й професійне удосконалення зобов'язані створювати підставу професійного розвитку вчителя, а також сприяти оптимальному розвитку молоді.

Професійна компетентність вчителя забезпечується такими складовими, як: науково-предметна, дидактична, педагогічна, науково-освітня, методична, рефлексійна, соціальна, компетентність ситуативного моделювання [14, с. 143–155].

Особливо важлива роль у країнах Європейського Союзу відводиться кваліфікованим вчителям у дошкільній освіті, оскільки саме вчитель зобов'язаний забезпечити гармонійний розвиток особистості дитини, здібностей та інтересів у ранньому дитинстві, коли формується психіка і особистість дитини, а також дітей з особливими потребами.

Завданням статті є визначити типи закладів, що здійснюють підготовку вчителів для роботи у школах для дітей та учнів зі спеціальними виховними і освітніми потребами, виокремити категорії шкіл для дітей зі особливими освітніми потребами, з'ясувати особливості підготовки вчителів спеціалізованих шкіл.

Принципи захисту прав дитини та основні права дітей у країнах ЄС закріплені законодавчо. Наприклад, у Латвії — Законом «Про захист прав дітей» від 19 червня 1998 року з поправками та доповненнями від 1 квітня 2005 року. Зокрема, ст. 11 Закону проголошує: «Держава забезпечує всім дітям однакові права та можливості одержання освіти відповідно до їх здібностей. Дитина має право на безкоштовну дошкільну підготовку, основну та середню освіту, а також професійну освіту» [1]. Відповідно до Закону «Про освіту» Королівства Швеції всі діти та молоді люди повинні мати рівний доступ до освіти. Всі діти повинні користуватися цим правом незалежно від місця проживання або економічних умов. У законі проголошено, що «освіта повинна надати учням знання за співпраці родинного кола, гармонійно розвивати їх як відповідальних людей і громадян суспільства». Особливу увагу слід також приділити учням з особливими потребами.

Дослідження показало, що Данія вважається однією з держав, яка забезпечує високий рівень підготовки вчителів. Метою підготовки вчителів, крім наданням їм поглибленої підготовки з основних та педагогічних предметів та шкільної практики, є спонукання до їхнього індивідуального розвитку. Данський учитель сприймається як особа, що наділена довірою держави і суспільства. Він повинен професійно наповнювати суттю процес навчання, організовувати і здійснювати вибір змісту і методів навчання, бути незалежним, відповідальним, самостійним, сучасним, і за необхідності змінюватися і вдосконалюватися разом із загальними змінами, які диктує життя. До кандидатів на посаду вчителя в Данії ставиться ряд вимог, наприклад: обов'язкове громадянство країни; добре знання мови; свіжість думок; відмінне здоров'я, підтверджене довідкою від лікаря; закінчення повної середньої школи чи вищих навчальних закладів принаймні першого ступеня; педагогічно-психологічна оцінка придатності до професії вчителя [11; 12; 13].

У Польщі до кандидата на посаду вчителя висуваються вимоги, що стосуються кваліфікації, моральних позицій, відмінного здоров'я. Кваліфікаційні запити на посаді вчителя встановлює стаття 9.1. Карти вчителя, а також ухвала міністра Національної Освіти від 10.10.1991 року, у яких зазначається, що посаду вчителя може займати особа, яка має вищу освіту з відповідною педагогічною підготовкою або закінчила установу, що здійснює підготовку вчителів і виконує роботу на посаді, для якої

є достатні кваліфікації; дотримується основних моральних принципів; виконує необхідні оздоровчі умови для виконання професії [4, с. 167].

Професія педагога для спеціалізованих шкіл є своєрідною професією, що має свою специфіку. Варто звернути увагу на те, що істотним є той факт, що вихованці спеціалізованих шкіл розпочинають навчання у дошкільному віці і продовжують навчання до 26 років (зокрема, у Польщі), тобто до періоду професійного навчання, а в деяких випадках — до часу адаптації до професії. Отже, вчитель спеціального виховання має на меті, як зазначає Я. Дорошевська, «доведення дитини, відхиленої від норми, до доступного їй рівня, вимагає інтегрованого впливу на неї всіх принципів педагогічної виховної роботи» [5, с. 423].

Роль учителя — це не тільки виконання програми навчання, хоч би якою вона не була досконалою, але це вихід поза рамки цих закладів через впливи ревалідаційні, соціальні, а перш за все реабілітаційні, оскільки вчитель хоче досягти задуманої мети, то мусить діяти сукупно, впливаючи на інтелектуальний і фізичний розвиток свого вихованця.

Підготовка вчителів у Польщі для роботи в спеціалізованих школах здійснюється в Академії спеціальної педагогіки, цим займаються також заклади професійної освіти і Центри професійного удосконалення.

Вище названі заклади сприяють вихованню спеціальних педагогів, яких, «зазвичай, визначають як працівників спеціального виховання або вчителів-вихователів, що працюють у шкільній спеціальній справі». Завдання спеціального вчителя «не відрізнятимуться в основних моментах від завдань вчителя основної школи» [3, с. 7].

Погоджуючись з думкою H. Borzyszkowska, визначимо кілька істотних завдань, які повинен виконувати такий вчитель: формувати у вихованців віру у власні можливості, а також розвивати їхню здатність до позитивної самооцінки; цікаво і зручно для учнів організовувати їм заняття; передавати практичні знання, пов'язані як з професією, так і з загальним розвитком. Такий вчитель має бути підготовлений в декількох сферах і спеціалізаціях спеціальної педагогіки, тобто у тифлопедагогіці (для осіб з вадами зору), сурдопедагогіці (для осіб з вадою слуху) [3, с. 5–8].

У Словаччині школи для дітей та учнів зі спеціальними виховними і освітніми потребами поділяються на такі категорії: для дітей з різними захворюваннями (дитячий садок, початкова школа, практична школа, професійне училище), для талановитих дітей, для соціально слабких дітей.

Відповідно до чинних законодавчих положень дітей можна інтегрувати двома різними шляхами. Дитина може бути інтегрована індивідуально в школі за місцем проживання або в спеціальному класі у звичайній школі. Дитину з вадами зору можна інтегрувати як у початковій, так і в середній школі. В указі про середню школу говориться, що вади зору не повинні бути перешкодою при прийомі до обраного відділення навчання.

У разі індивідуальної інтеграції в одному класі можна помістити не більше як трьох дітей зі спеціальними потребами. При прийомі кожної нової дитини зі спеціальними потребами в клас максимально допустиму кількість дітей у класі необхідно зменшити на три одиниці. Це все стосується й інтеграції в середніх школах. Доречно поміщати всіх дітей з вадами зору в один клас. З іншого боку, не рекомендується поміщати дітей з різними фізичними вадами в одному класі, наприклад, незрячих, глухих і т. п.

Створення спеціального класу в загальній середній школі регулюється юридичними положеннями. Вчителі спеціальних класів повинні мати кваліфікації спеціальної педагогіки (для учнів з візуальними вадами вчителі повинні бути тифлологами). Дитину з вадами зору можна включити в спеціальний клас тільки за письмовим рішенням. Це рішення приймається на основі цілісного психологічного, фізіологічного і спеціального педагогічного діагнозу. Звичайно, потрібна згода батьків перед тим, як дитина піде до спеціального класу.

Центри спеціальної педагогіки організовані з тією метою, щоб надавати професійні поради вчителям, батькам і їхнім дітям. Послуги, як правило, надаються амбулаторно, і за необхідності радники готують короткотермінові перебування для дітей і курси для батьків.

У Словенії спеціальні навчальні заклади реалізують спеціальну освітню програму для учнів з помірними і глибокими психічними вадами. Найбільш характерним в освітній програмі такого типу є так звана програма індивідуальних занять або занять у невеликих групах, ці заняття включають у себе різноманітний зміст: навички соціального спілкування, інтересу і мотивації, стратегії для запобігання проблем із дисципліною, і компенсаційні заходи, орієнтовані на позитивну поведінку.

Підготовка спеціальних вчителів в Угорщині включає, з одного боку, підготовку вчителів для роботи з дітьми зі спеціальними освітніми потребами (gyygypedagygus) і, з іншого боку, підготовку ви-

хователів гуртожитків (kollйgiumi nevelxtanбr), соціальних педагогів та підготовку з предметів педагогіки і фізіології. У підготовці для роботи з дітьми зі спеціальними освітніми потребами (gyygypedagygus) спеціалізація визначається типом відхилень у дітей, з якими майбутній учитель працюватиме, в той час як спеціалізація решти вчителів визначається педагогічним завданням (санаторна освіта, спеціалізовані педагогічні послуги у сфері захисту дітей) [8].

Крім того, в Угорщині вчитель початкових класів готується для роботи з дітьми зі спеціальними освітніми потребами. Учитель початкових класів (tannty) — професіонал, кваліфікований для роботи з дітьми 1–4 класів або з 5–6 класів, або з етнічними класами, або з дітьми зі спеціальними освітніми потребами [15]. Вчителі старших класів середньої школи педагогічну підготовку здобувають в університеті впродовж 4–5 років, а також проходять щорічний навчальний курс підготовки для роботи за професією «вчитель». Особлива увага приділяється підготовці вчителів для роботи з дітьми з особливими потребами [6, с. 71].

Кандидати на посаду вчителя у Фінляндській Республіці зобов'язані не тільки ознайомитися із базовими знаннями із педагогіки та психології, написати та захистити науково-обґрунтовану дисертацію на ступінь магістра, але і мати навички проведення діагностики знань учнів, які мають труднощі у навчанні та вміти адаптувати їх до навчально-виховного процесу в школі; а також пройти інструктаж щодо роботи з дітьми з різними освітніми потребами і стилем навчання [7, с. 126].

У Латвійській Республіці всі вчителі, що працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, повинні мати закінчену вищу педагогічну освіту, а також мати певну кваліфікацію у відповідній галузі спеціальної освіти. Вищу освіту у Латвії забезпечують [16]: державні університети (вищі школи), наприклад, Latvijas Universit te Латвійський університет (найбільший університет Латвії), в якому навчання проходить на 13 різних факультетах, у тому числі факультеті педагогіки і психології. Навчальні програми на факультеті педагогіки і психології забезпечують 1) базову освіту: мистецтво, педагогіка, психологія, психологія (професійна програма) педагог дошкільної освіти, вчитель дошкільних навчальних закладів, учитель за спеціальністю, зокрема, англійської мови, історії культури, латиської мови та літератури, прикладної інформатики, домоводства, початкових класів (1–4), спеціальної освіти, німецької мови, фізичної культури, малювання, соціальний педагог; 2) вищу освіту: освітні науки (повний час навчання — 4 семестри, неповний час навчання — 5 семестрів), управління освітою, учитель домоводства (4 семестри), учитель початкової освіти (4 або 5 семестрів), педагогіка, психологія (4 або 5 семестрів), соціальний педагог, учитель соціальної освіти (5 або 6 семестрів). Після закінчення Латвійського університету можна здобути професію вчителя латиської мови та літератури, англійської мови і т.д.; Daugavpils universit te (Лієпайський університет, навчання в якому проходить на 4 факультетах: природничих і соціальних наук, гуманітарний та педагогічні факультети, відділ підвищення кваліфікації).

Аналіз нормативних актів дозволяє сформулювати основні вимоги до освіти та професійної підготовки педагогічних працівників дошкільних закладів, загальноосвітніх, професійних і середніх спеціальних навчальних закладів: 1) для керівників дошкільних закладів — дошкільна педагогічна освіта і стаж педагогічної роботи не менше 3 років; 2) для керівників загальноосвітніх навчальних закладів та їхніх заступників — вища педагогічна освіта і стаж педагогічної роботи у навчальному закладі не менше 2 років; 3) керівникам професійних середніх спеціальних навчальних закладів та їхнім заступникам — вища професійна освіта відповідно до профілю навчального закладу і трудовий стаж у навчальному закладі не менше двох років; 4) для вчителів у дошкільних закладах, у початковій та основній школі, а також для вчителів загальноосвітніх предметів — педагогічна освіта відповідно до навчального предмета; 5) для вчителів спеціальної освіти — спеціальна педагогічна або педагогічна освіта [2].

Сучасний учитель мусить бути теоретично і практично підготовлений до виконання професійних обов'язків, знати і своєчасно застосовувати технічні та інформаційні інновації, виконувати роль психолога, швидко і правильно реагувати на зміни, що відбуваються у сучасному світі. Під час професійної діяльності бути активним учасником різноманітних форм професійного удосконалення: післядипломного навчання, курсів, студій педагогічної майстерності [10].

Висновки і перспективи подальших досліджень у цьому напрямі. Таким чином, з аналізу науково-педагогічних джерел, офіційних документів, інформаційних ресурсів мережі Інтернет щодо проблеми підготовки вчителів для роботи в спеціалізованих школах у країнах Європейського Союзу з'ясовано, що підготовка зазначеної категорії вчителів здійснюється в Академії спеціальної педагогіки, Центрах професійного удосконалення, Центрах спеціальної педагогіки, університетських закладах, вищих школах; вчителі, що працюють у школах для дітей та учнів з спеціальними виховними

і освітніми потребами, повинні мати спеціальну педагогічну або педагогічну освіту; вчителі початкових класів проходять інструктаж щодо роботи з дітьми з різними освітніми потребами і стилем навчання; в окремих країнах ЄС школи для дітей з особливими освітніми потребами поділяються на певні категорії, як от: для дітей з різними захворюваннями, для талановитих дітей, для соціально слабких дітей.

Визначення особливостей підготовки вчителів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами не вичерпує всіх питань проблеми розвитку педагогічної освіти у країнах Європейського Союзу. Потребують вивчення питання професійної підготовки педагогічних кадрів у країнах Балтії в системі неперервної освіти, особливостей розвитку післядипломної педагогічної освіти у країнах ЄС.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон про захист прав дітей від 19 червня 1998 року з поправками та доповненнями від 1 квітня 2005 року [Електронний ресурс]. — Режим доступу 05.02.13: http://www.bti.gov.lv/rus/vbta_inspekcija/ normativnie_akti/ ?doc=357. — Назва з екрана.

2. Об основных требованиях к образованию и профессиональной подготовке отдельных категорий педагогических работников. Приказ № 239 г. Рига, 07 мая 1993 [Електронний ресурс]. — Режим доступу 06.02.13: http://zakoni.ves.lv/Obrazovanie1.htm#_Toc513870264. — Назва з екрана.

3. *Borzyszkowska H.* Osobowo pedagoga specjalnego // Szko a Specjalna. — 1983. — nr 1. — S. 5–12.

4. *Ciborski P., Rutkowski T.* Karta nauczyciela. Zmiany od sierpnia 2004 roku. — Gda sk: O rodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr Sp. Z o. O, 2004 –279 s.

5. *Doroszewska J.* Pedagogika specjalna. Rozdzia 4. — 2006. — 636 s.

6. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom VII. — Warszawa : Wydawnictwo Akademickie AK, 2008. — 781 s.

7. Finland: Slow and Steady Reform for Consistently High Results. — OECD, 2010. — 135 s. [Електронний ресурс]. — Режим доступу 01.12.12: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache: WfyAU2 F02hAJ:www.oecd.org/datao. — Назва з екрана.

8. Hungary: Initial Teacher Training [Електронний ресурс]. — Режим доступу 01.12.12: http:// www.inca.org.uk/hungary-initial-special.html. — Назва з екрана.

9. Kupisiewicz Czes aw. Szkolnictwo w procesie przebudowy. — Warszawa: WsiP, 1987. — 137 s.

10. *Ku ma J.* Nauczyciele przysz ej szko y. — Krakyw: Wyd. Impuls, 2000. — 197 s.

11. *Leppert R.* Edukacja w wiecie wspy czesnym. — Krakyw : Wyd. Impuls, 2000.

12. Pachoci ski Ryszard. Pedagogika porywnawcza : podr cznik akademicki / Ryszard Pachoci ski. — Wyd. 2 popr. I uzup. — Warszawa : ak, 2007. — 350 s.

13. *Petrykowski P.* Szko a i nauczyciel w Danii // Wychowanie na co dzie . — 1996. — r. 1–2. — S. 56–59.

14. *Schneider G.* Fremdsprachenforschung und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und — lehrern / Beitrdge zur Lehrerbildung, 25 (2). — 2007. — S. 143–155. [Електронний ресурс]. — Режим доступу 01.12.12: http://www.bzl-online.ch. — Назва з екрана.

15. http://www.educationsystems.info/item1189.html

16. http://rus.kurmacities.lv/latvia_education/info/valsts_neuniversitates_tipa_augstskolas/www.lspa.lv.htm2

Розділ XXII
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ

ІСТОРИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ

Володимир Отрешко, кандидат педагогічних наук,
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
УДК 32.001

У статті наводиться аналіз ґрунтовних наукових розробок на ниві українства та обґрунтовується необхідність вироблення стратегії українського державотворення та цивілізаційного вибору на базі національного соціокультурного капіталу, що накопичувався українською історією, і європейських цінностей.

Ключові слова: державотворення, політика, культура, національні цінності, європейські цінності, політична цивілізація, цивілізаційне роздоріжжя.

В статье приводится анализ основательных научных разработок на ниве украинства и обосновывается необходимость выработки стратегии украинского государственного строительства и цивилизационного выбора на базе национального социокультурного капитала, который накапливался украинской историей, и европейских ценностей.

Ключевые слова: создание государства, политика, культура, национальные ценности, европейские ценности, политическая цивилизация, цивилизационное перепутье.

In the article an analysis over of sound scientific developments is brought on the field of Ukraine and the necessity of making of strategy of Ukrainian creation of the state and civilization choice is grounded on the base of national sociocultural capital that accumulated Ukrainian history, and European values.

Key words: creation of the state, policy, culture, national values, European values, political civilization, civilization cross-roads.

Історичне підґрунтя державотворення закладене в генотип українського народу. Незважаючи на драматичність української історії, можна стверджувати, що наша держава завжди перебувала в центрі цивілізаційних процесів, і навіть у період бездержав'я була активним суб'єктом історичних подій і міжнародних суперечностей. Відомий усьому світу представник української політичної думки Михайло Драгоманов писав: «Если б в ней (в Україні. – авт.) раньше началось развитие цивилизации, то это обстоятельство должно же проявиться и в нынешнем состоянии украинского народа; если так скоро после принятия христианства Киевская Русь произвела Нестора, Мономаха, «Волынскую летопись», «Слово о полку Игореве», то должен же был во всем этом принять участие и характер народа, населявшего и населяющего всю эту страну, а не одна только относительная близость к Ви-

© Т. Кристопчук, 2013

зантии и к юго-западной Европе вообще, хотя и она, в свою очередь, не могла же не повлиять на восприимчивость народа к цивилизации» [1].

Набагато пізніше сучасний український історик Сергій Кримський зазначав: «Хоч із погляду звичних історичних стандартів можна оплакувати біди країни, яка виявилася «Марсовим полем» між Османською та Російською імперіями, Польським і Шведським королівствами, все ж таки Україна – не жертва, а суб'єкт нетривіального ствердження великих історичних надій і національних цінностей. До числа цих цінностей належить не тільки стаціонарна національна держава, яку країна вистраждала своєю тисячолітньою історією, але й той національний менталітет, який дозволяє розглядати цю історію в контексті смислів більш значущих, ніж ціна поразок» [2]. Водночас слід справедливо зауважити, що саме в періоди повної або неповної державності спілкування українського народу з іншими було інтенсивнішим та й світ більше виявляв до неї інтерес [3].

Так, у період найвищого розвитку Київської Русі, насамперед у роки княжіння Ярослава Мудрого (1019–1054), стольний Київ вважався третім за величиною європейським містом після Константинополя та Кордови. Невипадково невідомий автор, який залишив у центральному нефі Софійського собору в Києві напис про смерть Ярослава, назвав його царем. За княжіння Ярослава Мудрого Київська Русь посідала одне з центральних місць у системі європейських політичних взаємовідносин [4].

Розширення політичних контактів, безперечно, зумовлювалося потребами економічних і культурних зв'язків, у першу чергу, з країнами Західної та Центральної Європи. Як зазначав відомий американський дослідник Ф. Дворник: «Київська держава, створена за допомогою варягів, невдовзі перетворилася на могутню країну по той бік Карпатських гір. Її столиця, Київ, став важливим центром торгівлі між Візантією, арабським світом і Західною Європою, зокрема, Німеччиною і Скандинавією. Тут розвинулась жвава культурна діяльність, яку живили слов'янські літературні впливи з Болгарії та Богемії. Візантійські митці передавали русам секрети своєї майстерності, а візантійські єпископи вчили їх східному богослов'ю та духовному життю. Невдовзі русичі опанували цю науку і досягли надзвичайного рівня цивілізованості. Попри свою належність до візантійського християнства та цивілізації, Київська держава підтримувала жваві стосунки з латинським Заходом, вважаючи себе рівноправним партнером у європейській співдружності народів» [5].

Також для оцінки української історії важливим є те, що з виникненням греко-слов'янської православної цивілізації Україна-Русь переймає у Візантії не ідею «третього Рима» (тобто імперської державності), а парадигму «другого Єрусалима», тобто ідею «святої землі», софійного (сповненого буттєвої мудрості) життя етносу [2]. І надалі в ході української історії змагання ідеології монархічної державності та сакральної духовності, що освячує державний устрій країни (в тому числі правовий), на перший план висувалася ідея святості рідної землі (як говорили згодом – неньки України).

За часів Богдана Хмельницького, коли вирішувалося завдання створення незалежної Української держави, до якої мали увійти всі етнічні українські землі, Чигирин – столиця гетьманської республіки – став політичним центром міжнародного життя. В Україну прибували посольства з Росії, Польщі, Молдавії, Швеції, Австрії. У свою чергу до цих країн відряджалися українські місії та посольства [3]. Як наслідок на час смерті Богдана Хмельницького Україна перетворилася в одну з наймогутніших держав Європи і за розмірами дорівнювала своєму основному політичному конкурентові та супротивникові – Польщі [6], а українська козацька цивілізація, пройшовши складний і досить драматичний шлях розвитку, посіла гідне місце серед аналогічних утворень тих часів.

Окрім того, укладення між Україною та Росією Переяславської угоди 1654 року, що спочатку передбачала особисту унію двох держав, потім трансформувалася у протекторат, а згодом стала підставою для інкорпорації України до складу Російської імперії, частина сучасних істориків (С. Полтавець, М. Горєлов, О. Моця, О. Рафальський) вважають історичним нонсенсом [7], доводячи неприродність унії між Україною – козацькою республікою й автократичною державою Московською – монархією східного типу. Адже основи козацької цивілізації в Україні значно більше сполучалися з тогочасною європейською політичною цивілізацією. Можна робити багато припущень про подальший хід української історії, якби було утілено в життя альтернативний варіант задуманого Б. Хмельницьким союзу із західними державами, зокрема зі Швейцарією (варіант не реалізовано через смерть гетьмана).

Конкретні історичні події та глобальні процеси, що відбувалися на території Східної Європи наприкінці XIX – початку XX ст. призвели до ґрунтовних розробок на ниві українства як європейського явища. З'явилася ціла плеяда політиків і науковців, які вивели розробку цієї проблеми на новий фундаментальний рівень. Такі постаті, як М. Драгоманов, М. Грушевський, М. Міхновський, В. Липинський, Д. Донцов небезпідставно вважаються діячами європейського ґатунку, а події ук-

раїнської революції 1917–1920 рр. посідають гідне місце серед визвольних процесів народів Європи і всього світу. Остання, хоч і завершилася поразкою, не досягши своєї мети, але, як доводить професор В. Солдатенко, започаткувала формування модерної політичної нації, відродила традицію державності, перевела у практичну площину ідею соборності [8].

Як суттєвий фактор європейської і навіть світової геополітичної ситуації, з кінця XIX ст. Україна розглядалася майже в усіх геополітичних доктринах від Ф. Ратцеля до З. Бжезинського. І це при тому, що вона не мала статусу незалежної та суверенної держави, а існувала як регіон (район, окраїна, республіка) колишніх царської Росії й СРСР. Утім, це й зрозуміло. Географічне положення, економічний потенціал, військово-промислові ресурси, демографічний фактор і низка інших чинників не могли бути не поміченими дослідниками і практичними політиками. Навіть незважаючи на можливі політичні ускладнення, що могли бути ініційовані теоретичними висновками, останні підкреслювали і прораховували роль «українського фактору» в розгортанні певної ситуації в Європі.

Майже всі класики геополітики XX ст. сходилися на думці про колосальну значущість України для розвитку європейських народів, побудови спільного європейського дому. Україна, на їх погляд, є «останньою лінією», «культурний кордон» Європи, що захищає її від гегемоністичних претензій Росії, постійного та потужного азійського тиску. Х. Макіндер прямо говорить про те, що сучасна Росія перебрала на себе всі функції колишньої Монгольської імперії. Від неї походить найвідчутніша загроза європейській і світовій демократії та свободі. Зупинити Росію інакше, ніж створенням і підтримкою своєрідної «буферної зони», неможливо. Саме тут і виявляється геополітична роль України, що може стати такою зоною за умови перетворення її на незалежну та суверенну державу [9].

Із здобуттям незалежності Україна відразу ж утвердилася у статусі помітного, а може, й значного фактора світової геополітики. Її європейське значення стало незаперечним і загальновизнаним. Водночас Україна нині, як і колись, стоїть на межі взаємодії цивілізацій. Її історичне покликання залишається актуальним, нагальним і невичерпним. У цьому контексті член-кореспондент НАН України М. Михальченко справедливо зазначає, що українська політична цивілізація суперечлива, контрастна, але досить динамічна та перспективна. Відходячи від євразійської бінарності, яка була системоутворюючим фактором Російської імперії та СРСР, Україна здатна одним кроком повернутися в Центральну Європу, як це могло бути три з половиною століття тому або трапилося для деяких частин України в першій половині XX ст. Вона має завершити етап внутрішньої селекції – коли єдність і цілісність цивілізації досягається за рахунок «відсікання», «відторгнення», «вилучення» з її складу «зайвих» частин та елементів (цінностей, норм, орієнтацій, ідеалів тощо), що є чужорідними та неприродними. Ця селекція як політико-культурний регулятивний механізм відбирає ті політико-культурні компоненти розвитку, способу життя, що відповідають національному характеру, культурі народу. Поряд із селекцією формотворчим конфігуратором політичного життя є конвергенція, що об'єднує та синтезує різні (інколи протилежні) цінності, смисли, наприклад, національного й інтернаціонального, слов'янської громади та європейського самоврядування тощо. Конвергенція як політико-регулятивний механізм протистоїть селекції, між ними точиться постійна боротьба, але загалом суспільство виграє від їх конкуренції [10].

Таким чином, український цивілізаційний вибір зумовлений колізіями посттоталітарного розвитку політики, економіки та культури, що зумовлює його драматичний і переважно кризовий характер. Цивілізаційне роздоріжжя, на яке вийшла Україна, зберігається в головах політиків і звичайних громадян, що позначається на їхніх діях, які часто створюють небезпеку для України. І це не стільки небезпека ззовні – вона існувала сторіччями, – скільки зсередини, від поліетнічності, поліконфесійності, конфліктності соціальних і політичних сил.

2004 року Україна відкрила нову сторінку своєї історії. Президент України у своєму зверненні до Верховної Ради у лютому 2006 року зазначав: «На місці колишньої радянської республіки, держави з непевним політичним обличчям і невизначеним майбутнім, з'явилась політично зріла нація, здатна самостійно вершити свою історичну долю без будь-чиїх підказок» [11].

Вона знов опинилася в центрі уваги міжнародної спільноти. Зарубіжні держави та їхні лідери з інтересом спостерігали за подіями, що відбувалися в Україні. Наші громадяни як на Сході, так і на Заході під різними прапорами довели світові, що є народом, здатним визначати не лише свою історію, але й світову. «Новий статус країни відкриває перед нами, зазначав В. Литвин, принципово нові горизонти розвитку, ставить нові завдання державотворення та вимоги до власного суспільства, до всіх, хто покликаний ці завдання вирішувати» [11].

Тому необхідність розвитку держави в руслі європейських країн є потребою іманентною, внутрішньо притаманною народу та його культурі, який завжди відігравав помітну роль у світовій історії.

Нині, як зазначалося, це потреба «рухатися в ногу з часом», ліквідувати прогалини тоталітарного минулого, стати на один рівень з розвиненими країнами світу.

Першочерговим у цьому плані є повернення українців до власної історії, уникнення історичного безпам'ятства українського народу, розвиток його самосвідомості до рівня усвідомлення себе як народу історичного, самобутнього, державо- та культуротворчого. Людина, яка втрачає пам'ять, втрачає й саму себе. Вона перетворюється на сліпого виконавця чужої волі, субстрат, додатковий матеріал чужої соціальної творчості, політичних маніпуляцій. Те саме стосується й народу. Лише той народ має майбутнє, який пам'ятає свою історію, зв'язок зі своїм корінням, постійно звертається до витоків і водночас творить нову історію цивілізованими засобами [12].

Україна дедалі впевненіше демонструє прихильність до демократичних цінностей та відкриває шляхи свого утвердження в колі демократичних держав. Водночас суспільно-політична поляризація суспільства, прояви екстремізму, використання деякими політичними силами накопичених у суспільстві за минулі десятиліття політичних, конфесійних, культурних та інших суперечностей спричиняють радикальні настрої, породжують загрози внутрішньополітичній стабільності та соборності Української держави. Консолідації суспільства заважають неузгодженість дій між політичними структурами та органами державної влади, зниження професіоналізму, поширення корупції, хабарництва, зрощення бізнесу й політики на всіх рівнях державного управління.

Поглиблення диспропорцій у соціально-економічному розвитку регіонів України та нерозв'язаність проблем у сфері міжнаціональних, міжетнічних і міжконфесійних відносин призводять до виникнення суперечностей між ними. Це підсилюється політичними спекуляціями навколо неоднозначного ставлення різних прошарків суспільства до зовнішньополітичної орієнтації України, подій та історичних постатей минулого. У цих умовах питання соборності України набуває нової якості і потребує спільних дій політичної та управлінської еліти держави.

Недостатні темпи, непослідовність інституційних і структурних реформ гальмують розвиток вітчизняних галузей високотехнологічної продукції, здатної забезпечити належну економічну конкурентоспроможність держави на світовому і регіональному ринках. Для цього термінового державного втручання потребує, зокрема, система національних фінансових установ, яка сьогодні, за своїми сумарними показниками, поступається потенціалу окремих банків розвинених країн. Не можна допустити, щоби втрата Україною темпів розвитку високих технологій у машинобудуванні, мікробіології, електроніці й інших галузях витіснила державу на периферію світового прогресу. Технологічне відставання більшості галузей економіки і житлово-комунальної сфери, – енергомісткість української економіки, яка в розрахунку на одиницю вартості ВВП у кілька разів перевищує аналогічний показник розвинених країн – зумовлює високу залежність їх від імпорту енергоносіїв. Відкритість України обумовлює її уразливість від кон'юнктури світового ринку та збільшення частки іноземного капіталу у стратегічних галузях господарства (банківська система, нафтопереробна промисловість тощо). Зазначені чинники висувають перед владою завдання з вирішення нагальної проблеми – ефективної протидії спробам обмежити економічний суверенітет України шляхом недобросовісної конкуренції та в інший неприйнятний спосіб на національному, регіональних і світовому ринках.

За умов зосередження основної маси національних багатств у руках невеликої групи людей сформувався значний суспільний прошарок, відкинутий на межу фізичного виживання. Загострюється проблема забезпечення житлом громадян, які потребують державної підтримки. Незадовільним є стан системи охорони здоров'я, поглиблюється демографічна криза. Погіршується стан суспільної моралі, зневажливого ставлення до вітчизняних духовних цінностей, девальвації цінностей сім'ї. Зростає рівень техногенних загроз, що може призвести до надзвичайних ситуацій і екологічних катастроф. Значною мірою це пов'язано з кризовим станом комунальної інфраструктури населених пунктів. Актуалізується проблема підтримання в належному технічному стані ядерних об'єктів на території України та подолання наслідків аварії на Чорнобильській АЕС. Недопустимо високим є накопичення надлишкових, непридатних для подальшого застосування боєприпасів, застарілої та непотрібної для Збройних сил України військової і спеціальної техніки, озброєння, вибухових речовин тощо.

Очевидно, що для розв'язання цих та інших проблем вітчизняна стратегія державотворення повинна виходити з унікальних параметрів національного соціокультурного капіталу, що накопичувався українською історією. Певні кроки на шляху державотворення Україна вже зробила. Зокрема, вибудовується власна економічна інфраструктура, формуються соціальні зв'язки, виробничі та

невиробничі відносини, інститути, структури. Головний вектор цього процесу визначається становленням і розвитком ринкової економіки та об'єктів життєдіяльності. За такою моделлю, що забезпечує своєрідне соціальне прискорення, ефективно здійснюється виробництво в цивілізованих країнах світу. Іншої, більш ефективної моделі, людство ще не знайшло.

Проте українське суспільство, як і інші країни, що набули незалежності після припинення існування СРСР, припустилося помилки, яка часто зустрічалася в досвіді людства. Більшість громадян нових держав була такої думки, що одразу після зміни форми державного устрою, набуття самостійності, життя швидко почне поліпшуватися. Проте цього не відбулося. Такий результат викликає розчарування, призводить до пасивності, байдужості, зневіри в можливості змін на краще. Згадаймо положення про те, що політичні процеси, в яких беруть участь громадяни, мають глобальну, світову, а не національну розмірність.

Україна нині перебуває на перехідному етапі розвитку суспільства. Перед нею постало завдання знайти ефективніший шлях реалізації своїх інтересів у взаємовідносинах із Росією, Європейським Союзом і Сполученими Штатами Америки: надати для цього нового дихання українсько-російському стратегічному партнерству, зробити більш прагматичною, орієнтованою на результат європейську політику, активізувати свої відносини з Північноатлантичним альянсом і, нарешті, налагодити активний і конструктивний діалог зі Сполученими Штатами Америки.

Особливість політичних процесів усередині країни так само визначається певними характеристиками перебування її у всесвітній інфраструктурі. Обираючи напрями державного розвитку України, слід мати на увазі, що нестабільність політичних структур, невизначеність панівних ідей, домінуючих цілей розвитку суспільства зумовлює й нерозвиненість організаційних структур, які відображали б інтереси відповідних верств населення та мобілізували б його на виконання поставлених завдань.

При цьому одним із важливіших завдань політичних і владних структур у забезпеченні інтеграції та розвитку держави є визначення стратегічних напрямів подолання невідповідності між традиційними цінностями масової свідомості й реальними суспільними відносинами.

Отже, політичною передумовою нашого державотворення є потреба вийти на рівень розвинених країн, завоювати гідне місце в міжнародному співтоваристві цивілізованих народів і культур. У сучасних умовах соціальної поляризації населення і розмивання середнього класу, які відбуваються не лише в країнах з перехідною економікою, а й розвинених, необхідно враховувати можливість негативних наслідків економічного тоталітаризму розвинених країн.

Суспільства, які виявили здатність до гармонійного поєднання політичних стратегій з імперативами політичної й економічної глобалізації, прискорили темп цивілізаційного розвитку. Це, у свою чергу, надало їм можливість зайняти нові позиції в системі міжнародного поділу праці та стати лідерами постіндустріального суспільного розвитку. Суть стратегії розвитку Європейського Союзу зводиться до підвищення конкурентоспроможності європейського ринку товарів і послуг, істотного збільшення кількості інтелектуально наповнених робочих місць за рахунок гармонізованого розвитку трьох вершин так званого «трикутника знань», а саме – освіти, досліджень та інновацій [13].

В Україні ж низький рівень оплати праці в науково-технічній, освітній і культурній сферах змушує мільйони людей шукати застосування своїм здібностям, знанням і талантам за її межами. Відбулася втрата престижності професії вчителя і, як наслідок, знизився якісний рівень початкової й середньої освіти. Відомо, що розвиток фундаментальної і прикладної науки визначає глобальний конкурентний успіх високих технологій. Але без фундаментальної і прикладної науки розробка таких технологій неможлива, а будь-який успіх з використанням іноземних технологій є нестійким і тимчасовим. Успіхів у технологіях дедалі частіше досягає той, хто не повторює чуже, а створює щось нове своє, спираючись на технологічні принципи, що виростають зі «своєї» науки. Визнані у світі українські наукові школи й унікальні технології з розробки нових матеріалів, біотехнологій, радіоелектроніки, фізики низьких температур, ядерної фізики, електрозварювання, технологій у галузі комунікацій і зв'язку, здатних забезпечити розвиток сучасного високотехнологічного виробництва передусім визначає інноваційний потенціал нашої держави [14].

Проте нині ще відчуваються негативні тенденції в науці, що виникли внаслідок перехідного періоду: у фундаментальній науці продовжується старіння наукових кадрів, дослідно-лабораторного оснащення; тотальна недостатність фінансових ресурсів для забезпечення наукових досліджень і впровадження інноваційних розробок, змушує до продажу інноваційних технологій для їх впро-

вадження за кордоном; зростання диспропорцій у науково-технічній інфраструктурі обмежує можливості створення конкурентного продукту, придатного для комерційної реалізації на внутрішньому та зовнішньому ринках; організація науково-технічної інфраструктури, фінансового забезпечення та менеджменту стає дедалі менш придатною для реалізації великих інноваційно-інвестиційних проектів і поступово переорієнтовується на виконання дрібних, периферійних проектів і завдань. Інша складова цього потенціалу – наукомістке високотехнологічне виробництво. Це, насамперед, потенціал літакобудування, ракетно-космічної галузі, суднобудування, танкобудування. Україна також зберігає високотехнологічні конкурентоспроможні виробництва і в інших галузях машинобудування, зокрема, у приладобудуванні, виробництві енергетичного устаткування, важкому машинобудуванні, а також в окремих галузях кольорової металургії.

Окрім того, посилення конкурентного тиску на внутрішньому та зовнішньому ринках поступово підштовхує підприємства інших галузей промисловості до розуміння важливості переозброєння виробництва новітніми технологіями, а дедалі активніша участь українських виробників у конкуренції на зовнішніх ринках висуває додаткові жорсткі вимоги до їхньої якості.

Не менш важливим показником успішності українського державотворення є міра свободи суспільства. Оскільки свобода підприємництва демонструє підвищення ролі і значення людини, її ініціативи, використання резервів для соціальної захищеності, підвищення ефективності господарської діяльності тощо. У розвинутих країнах, де існує широка суспільна свобода для діяльності людини малий і середній бізнес створюють до 70% ВВП, у країнах Східної Європи, ступінь розвитку яких нещодавно мало відрізнявся від нашого, але де були створені сприятливі умови для розвитку малого та середнього бізнесу, наближається до 50% ВВП.

В Україні частка малого та середнього бізнесу, згідно з оцінками експертів, поки що не перевищує 10% [15]. Однією з причин цього став спонтанний перехід від адміністративно-планової системи господарювання до ринкових відносин за відсутності нормативно-правової бази підприємницької діяльності. Це дало змогу провладній номенклатурі пролобіювати багато пільг і преференцій для своїх підприємств. Завдяки цьому такі підприємства почали агресивно та потужно розвиватися, перетворюючись на монополістів, а ті, що таких пільг не мали, не витримуючи конкуренції розорялися.

Наступний показник – ступінь розвитку інформаційних технологій. Інформаційні технології насправді можуть стати каталізатором економічного зростання України. Наявність добірного інтелектуального потенціалу, високий рівень вищої освіти, плани з реалізації проекту електронного уряду – все це запорука того, що Україна має можливість істотно змінити ситуацію. Крейд Баррет, головний виконавчий директор всесвітньо відомої корпорації Intel, ознайомившись зі станом справ у галузі інформатизації нашої країни, відзначив її недостатній рівень за досить значних можливостей і висловив побажання: «Україні слід усвідомити важливість і необхідність стратегічних інвестицій у комп'ютерну та комунікаційну інфраструктуру, у програми досліджень і розробок, в освітню галузь. Це дозволить їй укріпити позиції на світовому ринку» [15].

Висновок. Отже, Україна, яка щойно завершила перший, найскладніший етап політичних та економічних трансформацій, вибудувавши засади політичної демократії, сформувавши інститути ринкової економіки, розпочавши розбудову громадянського суспільства та комплексну інтеграцію до глобальних систем міжнародної взаємодії повинна, реалізуючи свої потенційні переваги, збалансувати політичні, гуманітарні, соціально-психологічні, макро- та мікроекономічні фактори та забезпечити напрями подальшого розвитку держави. Для цього необхідно не лише обрати більш ефективну модель державної політики, а й забезпечити принципово нові, комплексні підходи до політико-економічного моделювання та соціально-економічного планування суспільного розвитку України.

Нині українська держава має остаточно визначитися з пріоритетами та концептуальними засадами державотворення, вибором шляхів та політичних методів їх вирішення. Очікувати ж самостійного визрівання в Україні політичних, економічних передумов умов, які привели б до формування нової моделі розвитку держави марно. Стратегія українського державотворення має містити заходи щодо активної побудови засад політичного й економічного розвитку країни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Драгоманов М.* Вибране. («... мій задум зложити очерк історії цивілізації на Україні») / упоряд. та авт. іст. біогр. нарису Р.С. Міщук; приміт. Р.С. Міщука, В.С. Шандри. — К.: Либідь, 1991. — С. 6–7.

2. *Наумова Т.* Менталитет как базовая категория в объяснении особенностей ценностного сознания российской молодежи / Т.Наумова // Вестник Московского ун-та. — 2001. — № 1. — С. 65–75. — (Серия 18: Социология и политология).

3. Політична історія ХХ століття: в 6 т. / редкол.: І.Ф. Курас (голова) та ін. — К.: Ґенеза, 2002–2003. Т. 6: Від тоталітаризму до демократії (1945–2002) / О.М. Майборода, Ю.І. Шаповал, О.В. Грань та ін., 2003. — С. 629.

4. *Грушевський М.* З політичного життя Старої України: Розвідки, статті, промови / Михайло Сергійович Ґрушевський. — К., 1917. — С. 73–80.

5. *Грушевський М.С.* Історія України-Руси: в 11 т., 12 кн. / НАН України; Інститут української археографії та джерелознавства ім. М.С.Ґрушевського та ін. / П.С. Сохань (голова ред. кол.). — 2-е вид. — К.: Наук, думка, 1991. — С. 5. — (Серия: Пам'ятки історичної думки України).

6. *Горєлов М.* Цивілізаційна історія України / М. Горєлов, О. Моця, О. Рафальський. — К.: ТОВ УВПК «ЕксОб», 2005. — С. 238.

7. *Полтавець С.* Становлення та особливості політичної думки доби Хмельниччини: автореф. ... дис. к. політ. н., 23.00.01. — К.: Київський національний університет ім. Т. Шевченка, 2002. — 19 с.

8. *Солдатенко В.* Феномен української національно-демократичної революції 1917–1920 рр. // Діалог. Україна і Росія. — 2002. — № 3. — С. 152–160.

9. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світогляд. аналіз / Л. Губернський, В. Андрущенко, М. Михальченко. — К.: Знання України, 2002. — С. 263–264.

10. *Михальченко М.* Українська осередкова цивілізація: методологічний аспект // Сучасна цивілізація: гуманітарний аспект. — К.: 2004. — С. 84.

11. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / авт. кол.: В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гурій та ін. — К.: Навч. книга, 2004. — Кн. 1: Пріоритет інтелекту. — 2004. — 638 с.

12. Звернення Президента України до Верховної Ради України у зв`язку з Посланням Президента України до Верховної Ради України «Про внутрішнє і зовнішнє становище України у 2005 році» 9 лютого 2006 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.president.gov. ua/news/data/11_6001.html.

13. *Дмитренко М.* Політична система України: розвиток в умовах глобалізації та інформаційної революції / М.А. Дмитренко. — К.: ВДК Університет «Україна», 2011. — 820 с.

14. Інноваційна стратегія українських реформ / А.С. Гальчинський, В.М. Геєць, А.К. Кінах, В.П. Семиноженко. — К.: Знання України, 2002. — 336 с.

15. *Чухно А.* Соотношение индустриального и постиндустриального типов развития: проблемы теории и практики / под ред. д.э.н., проф. Л.Г. Иноземцева. — Сумы: Университетская книга, 2005. — С. 88–119.

ТЕРИТОРІАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ ВЛАДИ В УКРАЇНСЬКІЙ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНІЙ ДУМЦІ XIX — ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XX СТОЛІТТЯ

Валентин Малиновський, доктор політичних наук,
професор кафедри політології Східноєвропейського
національного університету імені Лесі Українки
УДК 342(477)(09)

У статті проаналізовано суспільно-політичну думку у сфері територіальної організації влади вітчизняних авторів XIX — першої половини XX століття. На основі цього, виокремлено політико-просторові наукові концепції, доктрини, моделі, проекти, що заслуговують на увагу в контексті сучасної теорії політики та практики, а також є цікавим об'єктом для наукового осмислення, зважаючи на актуалізацію політико-територіального реформування в Україні.

Ключові слова: територіальна організація влади, адміністративно-територіальний устрій, адміністративно-територіальний поділ, місцеве самоврядування, громада.

В статье проанализировано общественно-политическую мысль в сфере территориальной организации власти отечественных авторов XIX — первой половины XX века. На основе этого, выделены политико-пространственные научные концепции, доктрины, модели, проекты, заслуживающие внимания в контексте современной теории политики и практики, а также являются интересным объектом для научного осмысления, ввиду актуализации политико-территориального реформирования в Украине.

Ключевые слова: территориальная организация власти, административно-территориальное устройство, административно-территориальное деление, местное самоуправление, община.

The article analyzes the social and political thought in the territorial organization of power of local authors XIX — early XX century. On this basis, determined political and spatial scientific concepts, doctrine, models, projects that deserve attention in the context of the modern theory of policy and practice, as well as an interesting subject for scientific understanding, given the actualization of political-territorial reform in Ukraine.

Key words: territorial organization of power, administrative-territorial system, administrative-territorial division, local government, community.

Усебічне врахування історичного досвіду — неодмінна умова успішності будь-якого реформування у державотворчій сфері. Нині, коли наша держава стоїть перед вибором нового формату просторової організації публічної влади, особливо важливо забезпечити узагальнення та осмислення минулого вітчизняного досвіду в цій важливій сфері державного будівництва. Для України це особливо актуально, адже важко знайти країну, схожу з нашою державою за ступенем перекроюваності територій упродовж тисячолітньої історії. У цьому контексті особливе місце належить дослідженню еволюції національної суспільно-політичної думки у зазначеній сфері.

Незважаючи на вкрай несприятливе геополітичне становище України, етнічна територія якої з кінця XVIII до початку XX ст. була поділена між двома імперіями, вітчизняна суспільно-політична думка того часу відзначалася оригінальністю і новизною підходів. Теоретичними та практичними аспектами територіальної організації влади (далі — ТОВ) займалися такі державотворці, політики, учені: Г. Андрузький, Д. Багалій, Ю. Бачинський, Л. Веліхов, А. Войнаровський, Г. Герцик, М. Грушевський, Д. Дорошенко, М. Драгоманов, О. Ейхельман, М. Костомаров, І. Крип'якевич, В. Кубійович, Ю. Липа, В. Липинський, М. Міхновський, Ю. Немирич, Л. Окіншевич, Ю. Панейко, С. Рудницький, О. Русов, Є. Спекторський, С. Томашівський, М. Туган-Барановський, І. Франко, Д. Чижевський, П. Чубинський, І. Шимонович.

Разом з тим дослідження українських авторів у сфері ТОВ були доволі розшарованими та несистематизованими, логічно суперечливими, що можна пояснити відсутністю державного статусу

© Т. Кристопчук, 2013

України протягом тривалого історичного періоду та неможливістю практичної адаптації результатів досліджень. Зважаючи на те, що поняття «територія України» впродовж багатьох століть було умовним, адже Україна не була суб'єктом міжнародного права, праці українських дослідників мали переважно теоретичний характер.

На жаль, роль науки та її потенціал під час політико-просторових реформувань як у радянські часи, так і сьогодні використовувалися не повною мірою. На думку автора, серед комплексу проблем у сфері адміністративно-територіального облаштування України продовжує мати місце безпідставне неврахування вітчизняного історичного досвіду під час розробки сучасних моделей та концепцій реформування ТОВ.

Відповідно, метою статті є акцентування уваги на найбільш значимих напрацюваннях українських авторів XIX — першої половини XX ст. у сфері ТОВ для їх можливого використання в сучасних концепціях політико-територіального трансформування.

Важливу роль у розвитку української суспільно-політичної думки відіграло Кирило-Мефодіївське товариство. Один із членів товариства Георгій Андрузький у своїй праці «Начерки Конституції Республіки» запропонував територіальну організацію держави, що ґрунтується на конфедеративних засадах із сильним місцевим самоврядуванням, основою якого є громада. Держава мала складатися із семи автономних штатів зі своїми президентами: 1) Україна з Чорномор'ям, Галичиною та Кримом; 2) Польща з Познанню, Литвою і Жмуддю; 3) Бессарабія з Молдавією і Валахією; 4) Остзея; 5) Сербія; 6) Болгарія; 7) Дон. Зазначимо, що у цій слов'янській конфедерації відсутня Росія, що було нетиповим підходом в українській суспільно-політичній думці того періоду. Штати мали складатися з областей (2–10), області — з округ (2–10), округи — з громад (5–20), в громаді мало налічуватися від 200 до 2000 сімей [5, с. 45].

У цих адміністративно-територіальних одиницях мали функціонувати відповідні органи влади. В громаді — управа, що була одночасно судовим, розпорядчим і виконавчим органом. В окрузі — окружна палата, дума із судових питань, дума з виробничих питань, окружне правління (розпорядча функція), земська поліція (виконавча функція), духовна рада, словесний суд, казначейство. В області — обласна палата, обласне управління, обласна поліція, магістрат (дума). У штаті — сенат, комітет внутрішніх справ, промисловий комітет, синод. Найвищою посадовою особою є президент штату. Центральними органами держави є: законодавчі збори, державна рада, міністерства.

У «Начерках» особливу увагу приділено особливостям функціонування громади як основи ідеального суспільства. Незважаючи на певні вади аргументації автора, можна зробити висновок про те, що Г. Андрузький започаткував тенденцію, яка зберігає свою актуальність в українській політико-правовій думці понад півтора століття — визначення місцевого самоврядування як основної складової ТОВ.

Теоретик українського лібералізму Михайло Драгоманов створив концепцію суспільного ладу, що ґрунтується на ідеї федералізму з максимальною децентралізацією та місцевим самоврядуванням. Федералізм Драгоманова базувався на принципі територіальної автономії як противага автономії національної.

На відміну від конституційної практики того часу, концепція держави Драгоманова ґрунтується не на пануванні центральної влади, яка має визначати права громад і ступінь самостійності самоврядних органів, а навпаки — на залежності центру від місцевого самоврядування і домінуванні місцевої «самоуправи». Держава являє собою «вільну спілку» локальних самоуправ, які складають основу державного життя, а центральна влада — є лише доповненням до самоуправної влади. На думку Драгоманова, забезпечення громадянських прав та самоврядування створить передумови для політичного, економічного, культурного розвитку українського народу. Учений виокремлює самоврядування на різних рівнях: громади (сільської і міської); волості; повіту; області (місцеве) [5, с. 52–60], а також державне, при цьому не розкриваючи сутність останнього.

Уперше в українській суспільно-політичній думці М. Драгоманов деталізував порядок функціонування та розподіл сфер компетенції органів влади. Представницькими органами місцевого самоврядування (далі — ОМС) є сходи та думи, перед якими відповідальними є всі посадові особи, окрім суддів. Виконавчими органами самоврядування є управи, обрані представницькими органами. Надзвичайно важливою з точки зору сучасної побудови системи місцевого самоврядування було твердження ученого про відсутність будь-якої підпорядкованості самоуправ, які при виконанні своїх повноважень є самостійними стосовно інших самоуправ, незалежно від рівня їхньої ієрархії. Передбачався правовий захист місцевого самоврядування, зокрема представники центрального уряду мали право призупинити тільки ті постанови чи дії ОМС, що суперечили федеральним законам, із подальшим прийняттям остаточного рішення щодо їх правочинності Сенатом (вищим судом).

Виходячи із суспільно-політичних реалій тодішньої Російської імперії, запропонована М. Драгомановим модель являла собою синтез місцевого самоврядування з певною централізацією

державної влади, в якій поєднуються принципи виборності та призначення посадових осіб. Слід зауважити, що схожа система публічної влади функціонує сьогодні в Україні, де на місцевому рівні поєднуються функції державних органів виконавчої влади та виборних ОМС.

Заслуговує на увагу творчість Івана Франка, який у свій час поділяв ідею автономно-федеративного устрою, але з 1895 р. її рішуче відкинув, ставши на позиції національно-державної незалежності українського народу. Виходячи з того, що «Російська держава занадто велика, щоб один центральний уряд міг лише дбати про безпечність і законність у всіх частинах і країнах, але тим менше він може дбати в кождій частині про тисячні місцеві інтереси, дрібні з погляду державного, але дуже важні для загалу місцевої людності» [6, с. 444], найбільш доцільною формою організації влади він вважав децентралізовану державу, основою якої є «земська автономія». Парадигмою концепції І. Франка є забезпечення природних прав особи, її свободи, що можуть бути реалізовані лише в умовах міського самоврядування. Зокрема, окреслюючи риси, характерні громадянському суспільству, мислитель зазначав, що «Майбутній устрій... буде базуватись на якнайширшім самоуправлінні общин, повітів і країв, складених з вільних людей і поєднаних між собою вільною федерацією, що ґрунтується на солідарності інтересів» [6, с. 452]. Програмою мінімум Франка була мета створити в Галичині автономну область, яка стане основою для формування української державності.

У 1905 р. був опублікований конституційний проект «Основний закон «Самостійної України» Спілки народу українського», розроблений групою членів Української Народної Партії за активної участі Миколи Міхновського [5, с. 60–66]. На відміну від ідей Драгоманова, його автори розглядають Україну не як частину Російської децентралізованої демократичної держави, а як самостійний державний організм, що мав називатися Всеукраїнською Спілкою (спілкою вільних і самоуправних земель). Усього їх мало бути дев'ять: Чорноморська Україна, Слобідська Україна, Степова Україна, Лівобережна Україна або Гетьманщина, Північна Україна, Полісся або Гайова Україна, Підгірська Україна, Горова Україна і Понадморська Україна [5, с. 60].

Пропонувалося створення президентської республіки, де законодавча влада належала б двопалатному парламенту — Раді представників та Сенату. Передбачалося досить широке місцеве самоврядування. Зокрема, на місцевому рівні функціонують земські і громадські ради, які вибирають виконавчі органи — управи, що здійснюють виконавчі функції. Державні інститути (президент і парламент) мали втручатися у справи місцевого самоврядування лише у випадках порушення останніми встановлених прав і повноважень. Державними кольорами визначалися блакитний і жовтий, офіційною мовою — українська. В Основному Законі значна увага надавалася громадянським свободам.

Слід зазначити, що цей документ став яскравим проявом самостійницької думки, що випереджав суспільний розвиток на десятиліття. Якщо врахувати складні суспільно-політичні умови в яких він готувався — період російської революції 1905–1907 рр., то Основний Закон Всеукраїнської Спілки був актуальним і прогресивним документом, що свідчив про високий рівень патріотизму, політичної, правової свідомості його авторів. Адже в умовах царської Росії відважитися на подібну самостійницьку концепцію державності України було своєрідним подвигом.

Спадкоємцем політико-правових концепцій кирило-мефодіївців, Костомарова, Драгоманова став Михайло Грушевський, який також надавав значну увагу питанням ТОВ. У своїй праці «Наші вимоги» Грушевський запропонував класифікацію, котра поєднує форми державного устрою та форми держав, що має важливе методологічне значення: «повний централізм; децентралізація адміністративна (бюрократична); самоуправа (самоврядування), вужче або ширше; автономія вужча (обмежена) або широка; державність неповна (несуверенна); держава самостійна, незалежна» [1, с. 122]. Він дає характеристику національно-територіальній автономії [1, с. 124–128], федеративній формі державного устрою [1, с. 128–133]. У праці «Новий поділ України» обґрунтовує проект адміністративно-територіального устрою (далі – АТУ) України [1, с. 215–218], а в праці «Осмислюючи уроки «української революції» пропонує систему організації радянської влади та федеративний устрій (сполучені штати України) [1, с. 227–235].

Грушевський був прихильником місцевого самоврядування, «коли громадянство через вибраних людей (депутатів, гласних, совітників), організованих в радах й виконавчих комітетах з певними виборними виконавцями, комісарами і суддями порядкує свої економічні, культурні, адміністративні чи судові справи» [1, с. 122]. Учений розрізняє самоврядування недемократичне (цензове) та широке. До першого він відносить земства і міські самоуправи Російської імперії, які були обмежені контролем і впливом з боку державної адміністрації, та самоврядування Франції, де влада на місцях зосереджена в руках представників центрального уряду. Прикладом широкої самоуправи для Грушевського був устрій Англії, де на місцевому рівні відсутня урядова адміністрація, а всіма справами порядкують місцеві ради та обрані ними судді, комісари та інші виконавчі органи. На думку Гру-

шевського, для України прийнятним є широке місцеве самоврядування, що ґрунтується на самостійності вирішення всіх місцевих справ (економічних, освітніх, культурних) без втручання центральної влади. Самоврядні органи мають обиратися на принципах загального, рівного, безпосереднього і таємного голосування чоловіків і жінок.

Ідея децентралізації державного управління набула логічного закріплення в «Статуті про державний устрій, права і вольності УНР» — Конституції УНР, ухваленої на останньому засіданні Центральної Ради 29 квітня 1918 року. Незважаючи на свою лаконічність, правове регулювання організації місцевої влади містить усі норми, необхідні для побудови широкого місцевого самоврядування на засадах його організаційної автономності.

Центральним урядовим органам заборонялося втручатися у роботу самоврядних органів. Спірні питання, що виникатимуть у взаємовідносинах державних та самоврядних органів, вирішує Суд УНР. ОМС, що об'єднують не менше 100 тис. виборців, надавалося право законодавчої ініціативи до Всенародних зборів. Фактично така ТОВ відповідає класичній моделі місцевого самоврядування, визначеній у Європейській хартії місцевого самоврядування, ухваленій майже на 60 років пізніше. Отже, у разі реалізації Конституції УНР, вона могла стати основою для запровадження європейської моделі ТОВ.

У процесі підготовки проекту Конституції УНР М. Грушевський обґрунтував необхідність нового адміністративно-територіального поділу (далі – АТП) України, в основі якого лежала ідея відмови від старого поділу на губернії й повіти, натомість пропонувався такий АТУ: земля—волость—громада при збереженні унітарного статусу держави [2, с. 74]. Відповідно до цієї концепції землі мали бути більшими від повітів, але меншими від губерній. Основним принципом поділу на землі був узятий показник кількості населення — приблизно 800–900 тис. за переписом 1897 року. За версією Грушевського Україна мала поділятися на двадцять сім земель з історичними назвами та три міста, що утворювали б окремі округи [1, с. 217–218].

Нова земельна структура ґрунтувалася на принципах універсальності: землі мали бути виборчими та судовими округами з широким місцевим самоврядуванням. До компетенції центральної виконавчої влади (Ради Міністрів) мали бути віднесені лише «справи, які зістаються поза межами діяльності установ місцевої та національної самоуправи, або дотикають цілої республіки». Дійсний, реальний територіальний поділ України, переконував Грушевський, доцільний лише на основі «натуральних, реальних зв'язків» [1, с. 109].

«Проект Конституції (основних державних законів) УНР» професора Отто Ейхельмана (1921 р.) відзначається як найбільш конкретизований серед документів конституційного характеру в тогочасній українській політико-правовій думці (складається із п'ятнадцяти розділів та 345 параграфів) [2, с. 149–219]. У цій праці вчений продовжив федералістичну концепцію в українській політологічній думці. Однак, на відміну від Драгоманова, на перше місце він ставив компетенцію федеральної влади, лише після цього — федеральних земель і самоврядних одиниць (громад).

Положення проекту базувалися на впровадженні у державний лад УНР принципів федеративно-державної організації з парламентською формою державного правління, поділу владних повноважень між федеральними і земельними органами. Вчений запропонував замість губерній нові територіальні одиниці — «землі», котрі повинні бути розмежовані з урахуванням «властивостей населення, економічних умов, топографічної конфігурації» [2, с. 156]. Землі мали власні конституції та наділені установчою, законодавчою, судовою, виконавчою та контрольною владами. Крім того, до компетенції земель були віднесені надзвичайно великі повноваження, зокрема, право укладати міжнародні угоди за попередньої згоди федеративно-державних міністерств. Однак у проекті не закладено механізму змін АТП, тому не зрозуміло скільки і в який спосіб планувалося утворити земель, повітів і громад.

О. Ейхельман великого значення надавав місцевому самоврядуванню. Зокрема, у вступі акцентується на місцевій громаді (сільській, міській) — найменшій територіальній одиниці, що є фундаментом будівництва демократично-республіканської держави. Вчений пропонує розв'язання всіх місцевих справ, які спроможна вирішити громада (об'єднання громад), передати до їх самостійного відання. Контроль за цією діяльністю з боку вищих органів державної влади повинен зводитися лише «до того, що справді є необхідним для заспокоєння інтересів більших розмірами територіальних одиниць, котрі доповняють в більше загальному масштабі, непосильну для менших одиниць і їх союзів загальнодержавну роботу» [2, с. 153]. З точки зору проблематики сучасних підходів до розмежування державних та самоврядних функцій, запропоновані Ейхельманом підходи є повчальними та корисними. Зокрема, вчений пропонує розподіл державних функцій між громадою, повітом, землею і державою здійснювати на засадах їх максимальної передачі на нижчі рівні управління з обов'язковою їх прив'язкою до громадських справ, що цілком відповідає принципу субсидіарності.

Суттєвою ознакою демократичності поглядів О. Ейхельмана є твердження про те, що державне будівництво повинно розпочинатися від фундаменту — сільських і міських громад. Його гасло: «Держава для народу. Народ — початок фундаменту; Держава — завершення для нього» [2, с. 153] — є актуальним для сьогодення.

Вагомий внесок у розробку проблематики дослідження зробив академік Степан Рудницький – фундатор політичної географії. Його заслугою є те, що він усебічно обґрунтував роль географічного фактора у становленні і розвитку української державності, а також геополітичне бачення зародження і становлення самостійної суверенної Української держави. Ще на початку ХХ ст. учений довів, що Україна має всі умови стати великою державою Європи, своєрідним мостом між цивілізованою Європою та відсталою Азією. Вільна, незалежна і демократична Україна — це не лише внутрішня справа українського народу, але й суттєва умова світового миру і безпеки народів, прогресу людської цивілізації [4, с. 32].

Він виступав за республікансько-демократичну форму державного правління з федеративною формою державного устрою. У праці «Основи землезнання України С. Рудницький запропонував двоступеневу територіальну організацію України. Верхній рівень — це великі регіони: Правобережна, Лівобережна, Південна Україна; «нижній — майже повне співпадання з природними районами» [4, с. 12].

У своїх статтях С. Рудницький виклав своє бачення АТП радянської України. Зокрема, розкритикував АТП, запроваджений у 1923 р. на дев'ять губерній, 53 округи та 706 адміністративних районів, вважаючи поділ на губернії анахронізмом, а на округи — аномалією [4, с. 12–13].

У праці «Чому ми хочемо самостійної України» С. Рудницький виклав власне бачення АТУ України. Так, територія держави мала ділитися «на землі, себто округи, по приблизно 10 000 квадратних верст», які у свою чергу складаються із громад. Землі та громади наділені широкою автономією з виборною радою й «виборними урядниками». При цьому має бути сильною центральна влада, яку уособлюють виборний гетьман — Президент Української Республіки, котрий очолює виконавчу владу, та національний парламент — Центральний Сойм (Рада самостійної Республіки) [4, с. 91].

Запропонований аналіз дає підстави для висновку про те, що територіально-політична проблематика певною мірою знайшла своє відображення на всіх етапах розвитку української суспільно-політичної думки, починаючи з ХІХ ст., займаючи вагоме місце в науковому доробку дослідників та політичних діячів. Однак більшість підходів щодо ТОВ виходили з фактичного перебування території України у складі інших держав. У той період розвиток політичної думки формувався у двох напрямах: федералістському та самостійницькому, за суттєвого переважання першого. Це пояснюється тим, що федералістична концепція була не тільки хронологічно старшою, але й також мала потужніше теоретичне обґрунтування. Ідея державної самостійності до 1914 р. утвердилася лише у Галичині. У цілому, загал української інтелігенції Наддніпрянщини відстоював засади автономної України в рамках децентралізованої, на федеративних основах перебудованої Росії.

У контексті сучасної теорії політики та практики, заслуговують на увагу такі наукові концепції: концепт місцевого самоврядування Г. Андрузького, концепція домінування місцевого самоврядування як політичного інституту М. Драгоманова, самостійницький проект України М. Міхновського, концепція земельного устрою М. Грушевського, компетенційне верховенство федеральної влади О. Ейхельмана, географічний фактор в державотворчих процесах С. Рудницького. Запропоновані у той час наукові ідеї та концепції заклали певну теоретико-методологічну основу державотворчого облаштування України, котрі і на сучасному етапі державного будівництва є цікавим об'єктом для наукового осмислення, особливо в контексті актуалізації проведення політико-територіальних реформ.

Подальші наукові розвідки мають бути спрямовані на дослідження наукового доробку в політико-просторовій сфері сучасних українських та зарубіжних учених.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Грушевський М.* Хто такі українці і чого вони хочуть / М. Грушевський. — К. : Знання, 1991. — 240 с.

2. Конституційні акти України 1917–1920. Невідомі конституції України. — К. : Філософська і соціологічна думка, 1992. — 72 с.

3. *Лисяк-Рудницький І.* Історичні есе : в 2 т. / І. Лисяк-Рудницький ; [пер. з англ. М. Бадік, У. Гавришків, Я. Грицака, А. Дещиці, Г. Киван, Е. Панкеєвої]. — К. : Основи, 1994. — Т. 1. — 554 с.

4. *Рудницький С. Л.* Чому ми хочемо самостійної України? / С.Л. Рудницький / [упоряд., передмова О.І. Шаблія]. — Львів : Світ, 1994. — 416 с.

5. *Слюсаренко А. Г.* Історія української конституції / А. Г. Слюсаренко, М.В. Томенко. — К : Знання, 1993. — 192 с.

6. *Франко І.* Наукові праці : у 50 т. / І. Франко / АН УРСР. Ін-т філос. ін-т літ. — К. : Наукова думка, 1986. — Т. 45 : філософські праці. — 575 с.

**Вища атестаційна комісія визнала журнал
фаховим виданням з політичних наук,
педагогічних наук, соціальних комунікацій та психології
(Постанова Президії ВАК України № 1-05/6 від 14.06.2007 р.,
Постанова Президії ВАК України № 1-05/5 від 18.11.2009 р.
Постанова Президії ВАК України 1-05/6 від 16.12.2009 р.)**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого
засобу масової інформації :
серія КВ № 1059 від 08.11.2005 р.

Тираж 300 пр. зам. №.
Підписано до друку: 30.04.2013 р.

Адреса редакції: 04071, м. Київ, вул. Хорива, 1-Г

Тел. (044) 428-89-07 (головний редактор)
E-mail: vbebyk@ukr.net

Редактор	Т.П. Тацій
Комп'ютерна верстка	О.М. Стадник
Дизайн обкладинки	А.А. Афоніна

Видавець і виготовлювач Університет «Україна» 03115, м. Київ, вул. Львівська, 23
тел/факс (044) 424-40-69, 424-56-26 E-mail: ukraina.vdk@mail.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 405 від 06.04.01