



I

NTELLECTUAL CAPITAL
IS THE FOUNDATION OF
INNOVATIVE DEVELOPMENT
'2020



«EUROPEAN SCIENCE»
BOOK 3. PART 6



Akimenko G.V., Chubina T., Krasnikov Y.A., Muliar V.I., Natcheva L.V. et al.

**INTELLEKTUELLES KAPITAL - DIE GRUNDLAGE FÜR
INNOVATIVE ENTWICKLUNG**
PÄDAGOGIK, SPORT, PSYCHOLOGIE, PHILOSOPHIE
*INTELLECTUAL CAPITAL IS THE FOUNDATION OF
INNOVATIVE DEVELOPMENT*
PEDAGOGY, SPORTS, PSYCHOLOGY, PHILOSOPHY

*Monographic series «European Science»
Book 3. Part 6.*

*In internationalen wissenschaftlich-geometrischen Datenbanken enthalten
Included in International scientometric databases*

MONOGRAPHIE
MONOGRAPH

Authors:

Akimenko G.V. (9), Chubina T. (7), Ivanova I.Y. (5), Kandaeva N.A. (2),
Kirina Y.Y. (9), Kosiak S. (7), Kovtun L.I. (11), Krasnikov Y.A. (5),
Medianova O. (6), Muliar V.I. (10), Natcheva L.V. (9), Nedria K.M. (8),
Pavlovskaya O.A. (5), Popova A.S. (1), Seledtsov A.M. (9), Shakirova O.V. (5),
Shinkarenko I.O. (8), Surikov Y. (3), Voropayeva T.S. (11),
Zaporozhchenko T. (4)

Intellektuelles kapital - die grundlage für innovative entwicklung: pädagogik, sport, psychologie, philosophie. Monografische Reihe «Europäische Wissenschaft». Buch 3. Teil 6. 2020.

Intellectual capital is the foundation of innovative development: pedagogy, sports, psychology, philosophy. Monographic series «European Science». Book 3. Part 6. 2020.

ISBN 978-3-949059-07-0

DOI: 10.21893/2709-2313.2020-03-06

Published by:

ScientificWorld-NetAkhatAV

Lußstr. 13

76227 Karlsruhe, Germany

in conjunction with Institute «SE&E»

e-mail: orgcom@sworld.education

site: www.sworld.education

Copyright © Authors, 2020

Copyright © Drawing up & Design. ScientificWorld-NetAkhatAV, 2020



ÜBER DIE AUTOREN / ABOUT THE AUTHORS

1. *Akimenko Galina Vasilyevna*, Kemerovo State Medical University, Russia, Doctor of Historical Sciences, assistant professor - *Chapter 9 (co-authored)*
2. *Chubina Tetyana*, Cherkasy Institute of Fire Safety named after Heroes of Chernobyl NUGZU, Ukraine, Doctor of Historical Sciences, Professor - *Chapter 7 (co-authored)*
3. *Ivanova Irina Yuryevna*, FGAOU "Far Eastern Federal University", Russia, Senior Lecturer - *Chapter 5 (co-authored)*
4. *Kandaeva Nazhibat Abdulaevna*, Dagestan State Pedagogical University, Russia, candidate of pedagogical sciences, assistant professor - *Chapter 2*
5. *Kirina Yulia Yurievna*, Kemerovo State Medical University, Russia, Candidate of Medical Sciences, assistant professor - *Chapter 9 (co-authored)*
6. *Kosiak Svitlana*, Cherkasy Institute of Fire Safety named after Heroes of Chernobyl NUGZU, Ukraine, Candidate of Historical Sciences, - *Chapter 7 (co-authored)*
7. *Kovtun Ludmila Ivanovna*, KNU named after Taras Shevchenko, Ukraine, graduate student, - *Chapter 11 (co-authored)*
8. *Krasnikov Yuri Alexandrovich*, FGAOU "Far Eastern Federal University", Russia, Doctor of Medical Sciences, Professor - *Chapter 5 (co-authored)*
9. *Medianova Olena*, Odessa National Medical University, Associate Professor of the Department of Philosophy and Bioethics, Ukraine, PhD in Psychology, - *Chapter 6*
10. *Muliar Volodymyr Ilyich*, State University "Zhytomyr Polytechnic", Ukraine, doctor of philosophical science, Professor - *Chapter 10*
11. *Natcheva Lyubov Vasilyevna*, Kemerovo State Medical University, Russia, Doctor of Biological Sciences, Professor - *Chapter 9 (co-authored)*
12. *Nedria Kryrylo Myhajlovich*, Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs, Ukraine, Candidate of Historical Sciences, - *Chapter 8 (co-authored)*
13. *Pavlovskaya Olga Alexandrovna*, FGAOU "Far Eastern Federal University", Russia, candidate of pedagogical sciences, assistant professor - *Chapter 5 (co-authored)*
14. *Popova Anastasiia Sergeevna*, Berdyansk State Pedagogical University, Ukraine, candidate of pedagogical sciences, - *Chapter 1*
15. *Seledtsov Alexander Mikhailovich*, Kemerovo State Medical University, Russia, Doctor of Medical Sciences, Professor - *Chapter 9 (co-authored)*
16. *Shakirova Olga Viktorovna*, FGAOU "Far Eastern Federal University", Russia, Doctor of Medical Sciences, assistant professor - *Chapter 5 (co-authored)*



17. *Shinkarenko Inna Oleksandrovna*, Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs, Ukraine, PhD in Psychology, assistant professor - *Chapter 8 (co-authored)*
18. *Surikov Yury. N.*, FGAOU VO "Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov ", Russia, candidate of pedagogical sciences, - *Chapter 3*
19. *Voropayeva Tatiana Sergeevna*, KNU named after Taras Shevchenko, Ukraine, PhD in Psychology, assistant professor - *Chapter 11 (co-authored)*
20. *Zaporozhchenko T.*, National University "Chernihiv Collegium" named after T. G. Shevchenko, Ukraine, candidate of pedagogical sciences, - *Chapter 4*



Inhalt / Content

CHAPTER 1. SOCIAL AND DIDACTIC REQUIREMENTS FOR THE SOCIAL WORKERS' PROFESSIONAL TRAINING TO WORK WITH MIGRANTS IN THE UNIVERSITIES OF SWEDEN IN THE MODERN EUROPEAN DIMENSION

Introduction	8
1.1. Relevance of the problem and the state of knowledge in scientific researches	8
1.2. Social requirements for the social workers' professional training to work with migrants in the Swedish universities	11
1.3. Didactic requirements for the social workers' professional training to work with migrants in the Swedish universities	19
Conclusions	26

CHAPTER 2. NATIONAL ARTISTIC HERITAGE OF THE PEOPLES OF DAGESTAN AS A MEANS OF AESTHETIC EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN.....27

CHAPTER 3. PROFESSIONAL RISKS OF THE TEACHING PROFESSION AS THE BASIS OF AN INNOVATIVE APPROACH IN THE MANAGEMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Introduction	43
3.1. Subjects of the pedagogical process as sources of professional risk	46
3.2. Sources of professional risk in the teaching profession, due to the information technology realities of the XXI century	50
3.3. Health and individual and personal experience of a teacher as a source of risk in professional pedagogical activity	53
Conclusions	57

CHAPTER 4. EXPERIMENTAL VERIFICATION OF EFFICIENCY OF FORMATION FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' MATHEMATICAL COMPETENCE BY MEANS OF INNOVATION AND INNOVATION

Introduction	58
4.1. Methods of research of efficiency of introduction of means of innovative technologies in the process of formation of mathematical competence of future primary school teachers	59
4.2. Statistical processing and analysis of experimental results	63
Conclusions	67



CHAPTER 5. COMPLEX PHYSICAL REHABILITATION OF BODYBUILDERS FOR ELBOW JOINT INJURIES

Introduction	69
5.1. Traumatism during bodybuilding.....	69
5.2. The concept of physical rehabilitation.....	70
5.3. The functional state of the body of athletes-bodybuilders after injuries of the elbow joint	71
5.4. Recommended program of physical rehabilitation with the inclusion of strength loads	72
5.5. Evaluation of the effectiveness of using the developed physical rehabilitation program.....	75
Conclusions	76

CHAPTER 6. RECONSTRUCTION AND APPROVAL OF THE CONCEPTUAL MODEL "PERSONAL INTEGRITY" IN THE CONTEXT OF THE POST-CLASSICAL SCIENTIFIC PARADIGM

Introduction	77
6.1. Methodological bases of research of concepts "integrity of the person" and "integrity of the person"	78
6.2. Reconstruction of the concepts of "human integrity" and "personality integrity" in the context of post-classical scientific paradigm.....	87
6.3. Pilot study of the practical use of the concept of "integrity of the individual": individual psychological factors of success of educational activities of dental students of generations Y and Z	93
Conclusions	101

CHAPTER 7. TYPOLOGY OF SOCIETIES AND THE DIRECTION OF HISTORY AS A PROBLEM OF SOCIAL DEVELOPMENT

Introduction	103
7.1. Formation theory of society development	104
7.2. Civilizational approach to the development of society.....	107
Conclusions	112

CHAPTER 8. PROFESSIONAL DEFORMATION OF WOMEN-POLICE OFFICERS: PROBLEMS AND WAYS OF SOLUTION

Introduction	115
8.1. Woman in the police: features of adaptation	115
8.2. Professional deformation of a police officer: gender and reality.....	116
8.3. Problems of regulation and self-regulation in complex psychological states of women police officers.....	118
8.4. Example of exercises for regulation and adaptation	119
Conclusions	122



CHAPTER 9. COVID-19 EPIDEMIC: PSYCHOLOGICAL AND ETHICAL IMPLICATIONS.....123

CHAPTER 10. INDIVIDUALITY AS A SUBSTANTIVE PRINCIPLE OF HUMAN HARMONY

Introduction	130
10.1. Basic principles of harmony.....	132
10.2. Philosophical analysis of the phenomenon of human individuality	136
Conclusions	147

CHAPTER 11. SPECIFICITY OF COLORISTIC REPRESENTATIONS OF THE UKRAINIAN PEOPLE

Introduction	148
11.1. Theoretical and methodological principles of research of color ideas of the Ukrainian people.....	148
11.2. Color ideas as a special socio-cultural phenomenon	154
11.3. Functions of color representations of Ukrainians	160
Conclusions	163

References	165
-------------------------	------------

**KAPITEL 1 / CHAPTER 1.****SOCIAL AND DIDACTIC REQUIREMENTS FOR THE SOCIAL WORKERS' PROFESSIONAL TRAINING TO WORK WITH MIGRANTS IN THE UNIVERSITIES OF SWEDEN****IN THE MODERN EUROPEAN DIMENSION**

СОЦИАЛЬНЫЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К РАБОТЕ С МИГРАНТАМИ В УНИВЕРСИТЕТАХ ШВЕЦИИ В
СОВРЕМЕННОМ ЕВРОПЕЙСКОМ ИЗМЕРЕНИИ

СОЦІАЛЬНІ ТА ДИДАКТИЧНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З МІГРАНТАМИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ШВЕЦІЇ В СУЧАСНОМУ
ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ВИМІРІ

DOI: 10.21893/2709-2313.2020-03-06-014**Вступ**

Вплив глобалізації, інтеграції та інтернаціоналізації зумовлює зміни традиційних підходів до організації системи професійної підготовки соціальних працівників. Сучасним закладам освіти вже недостатньо якісно надавати освітні послуги в контексті національних вимог, важливого значення набуває наскрізна адаптація європейських і світових вимог до професійної підготовки соціальних працівників, що зумовлено низкою соціально-політичних, економічних причин, як-от: розвиток шерингової економіки під впливом глобалізаційних та інтеграційних процесів; активна законотворча та практична діяльність міжнародних організацій політичного (ООН, МОП, МОМ, Рада Європи та ін.) та професійного (Міжнародна федерація соціальних працівників, Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи та ін.) спрямування; необхідністю досягнення цілей сталого розвитку; інтернаціоналізація та стандартизація вищої освіти відповідно до світових і європейських професійних вимог; наявність великої кількості проблемних категорій клієнтів в соціальній роботі, які потребують якісних соціальних послуг; політична нестабільність, що зумовлює масову міграцію та відповідно необхідність пошуку шляхів та можливостей вирішення проблем міграції.

1.1. Актуальність проблеми та стан дослідженості у наукових розвідках

За даними Міжнародної організації з міграції (2017), Україна належить до країн зі значною кількістю іммігрантського населення. В державі проживає близько п'яти мільйонів мігрантів, причому їхній щорічний приріст становить близько 46 тис. осіб. Тимчасова окупація частини території суверенної держави України внаслідок збройної агресії Російської Федерації спричинила збільшення кількості внутрішніх мігрантів, які потребують цілеспрямованої державної



політики з питань міграції й відповідно кваліфікованої допомоги соціальних працівників. Ці обставини актуалізують соціальне замовлення держави на підготовку соціальних працівників нової генерації, здатних ефективно виконувати професійні обов'язки та працювати з різними категоріями мігрантів у полікультурному середовищі.

У цьому контексті особливого значення набуває вивчення конструктивних ідей зарубіжного досвіду щодо професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами, зокрема Швеції, як країни з високими соціальними стандартами у галузі соціального захисту і забезпечення різних категорій населення, у тому числі й мігрантів.

Як показало наше вивчення, різні аспекти проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників широко висвітлено в працях українських учених: фундаментальні питання теорії і технології соціальної роботи досліджували В. Бочаров, М. Гур'янова, Т. Демидова, І. Зверєва, А. Капська, О. Карпенко, Г. Лактіонова, І. Мигович, Л. Міщик, В. Полтавець, В. Поліщук, І. Трубавіна, Л. Тюття, Є. Холостова; теоретичні та організаційні засади соціальної роботи з мігрантами вивчали О. Блинова, О. Вирщікова, Н. Гевчук, О. Гуренко, І. Зайнишев, М. Кузнєцова, О. Новак, М. Слюсаревський, А. Чернова; практичні аспекти соціальної роботи з мігрантами різних категорій аналізували Л. Алексєєва, В. Андрєєнкова, Р. Бандура, Е. Бархатова, Т. Веретенко, Т. Дорошок, І. Лизун, В. Пігіда. Значний інтерес становлять наукові розвідки українських вчених з теорії і практики професійної підготовки соціальних працівників у зарубіжних країнах Н. Гайдук, Л. Клос, Н. Собчак, В. Тищенко (США і Канада), І. Ковчиної (Польща), О. Пічкара (Велика Британія), а також наукові дослідження шведських вчених С.-А. Берглюнда (S.-A. Berglund), Г. Бернлера (G. Bernler), Р. Брісліна (R. Brislin), А. Джердмана (A. Gerdman), К. Демстедера (C. Demstader), П. Деллграна (P. Dellgran), Л. Йонссона, С. Хессле (S. Hessel), С. Худжера (S. Höjer).

Теоретичні і практичні аспекти соціальної роботи з мігрантами досліджуються Б. Бергстромом (B. Bergström), Ф. Війкстромом (F. Wijkström), Б. Густафссоном (B. Gustafsson), Л. Домінеллі (L. Dominelli), Е. Джепссон Грассманом (E. Jeppsson Grassman), Т. Ліндстромом (T. Lundström), В. Лоурензом (W. Lorenz), Х. Сойданом (H. Soydan), М. Хаммарштендом (M. Hammarshendt), С. Шартраном (S. Chartrand).

Особливості шведської системи освіти і підготовки соціальних працівників розкрито у працях Т. Логвиненко (підготовка соціальних працівників в університетах Скандинавських країн), А. Кулікова (професійна підготовка



соціальних працівників до роботи з сім'ями і дітьми у Швеції), О. Огієнко (освіта дорослих у Скандинавських країнах).

Результати бібліографічного аналізу дають підстави стверджувати, що проблема визначення соціальних і дидактичних вимог до системи професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами у Швеції не була предметом окремого дослідження. Водночас вивчення досвіду цієї країни становить значний науковий інтерес і є важливим джерелом осмислення й творчого використання його конструктивних ідей у вітчизняній освітній теорії і на практиці.

Інноваційні процеси в усіх сферах суспільного життя, зокрема в освіті, є закономірним результатом розвитку Швеції впродовж останніх десятиріч. Відповідно до доповіді «Глобальний інноваційний індекс 2018 року», Швеція займає третю позицію рейтингу країни-інноватора у світі, поступаючись лише Швейцарії та Великобританії. Секрет успіху інноваційної Швеції – інвестиції в освіту і науку, що створюють умови для повноцінного розвитку потенціалу соціальних працівників і розвиток системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

Інтернаціональний характер соціальної роботи у Швеції забезпечується завдяки впливу міжнародних стандартів вищої освіти соціальних працівників на систему професійної підготовки.

На основі узагальнення результатів наукових розвідок (О. Гуренко, І. Зайнишева, О. Ольхович, Б. Бергстрёма (B. Bergström), Б. Густафссона (B. Gustafsson), Л. Домінеллі (L. Dominelli), Т. Ліндстрёма (T. Lundström), М. Хаммарштендом (M. Hammarshtendt) поняття «професійна підготовка соціальних працівників до роботи з мігрантами», яке є ключовим у дослідженні, розглядатимемо як:

- соціально, економічно, політично та культурно детермінований феномен;
- педагогічну систему, яка є важливою складовою системи вищої соціально-педагогічної і спеціальної освіти, заснованої на філософських, соціальних, психологічних та педагогічних ідеях;
- цілісний неперервний педагогічний процес, спрямований на оволодіння систематизованими фаховими знаннями, і формування умінь і навичок на їх основі;
- окремий вид практичної діяльності соціального працівника зумовлений специфікою групи клієнтів;
- стратегічний напрям державної міграційної, соціальної й освітньої політики, спрямований на розвиток суспільного добробуту кожної особистості.



У монографії «Міжнародні нормативні стандарти вищої освіти у галузі соціальної роботи» (International Standard Setting of Higher Social Work Education) М. Пейн (Payne, 2001) наголошує на необхідності використання, виявлення і підтримки стандартів соціальними працівниками у професійній діяльності. Оскільки, по-перше, традиційна для соціальної роботи критична рефлексія і внутрішнє обґрунтування основних аспектів практичної діяльності робить соціальну роботу як професію академічною. По-друге, чітко визначені стандарти соціальної роботи сприяють формуванню правильних власних стандартів професійної діяльності. По-третє, соціальні працівники є частиною місцевої, національної і міжнародної академічної спільноти, а єдині стандарти будуть заохочувати до конкуренції одного з одним, що безумовно, сприятиме підвищенню рівня якості освітніх і соціальних послуг. По-четверте, зовнішні стандарти освіти слугують основою для реалізації визначених цілей соціальної роботи у цій державі та системи професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами (с. 33).

Система професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами у Швеції відповідає сучасним *соціальним і дидактичним вимогам*. *Соціальні вимоги* висуваються міжнародними і національними професійними організаціями, що мають досвід організації соціальної роботи з різними категоріями населення, зокрема мігрантами. Вони мають вигляд рекомендацій, які слід враховувати у навчальних програмах підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами. Дидактичні вимоги прописані у освітньому законодавстві Швеції і навчальних програмах підготовки соціальних працівників. Особливістю *дидактичних вимог* є їх відповідність своєрідності освітньої концепції держави, основним пріоритетам розвитку освіти, а також спрямованість на підготовку висококваліфікованих фахівців соціальної сфери.

1.2. Соціальні вимоги до професійної підготовки соціальних працівників в університетах Швеції

Важливим аспектом у підготовці соціальних працівників до роботи з мігрантами є врахування соціальних вимог і стандартів, що висуваються міжнародними і національними професійними організаціями у галузі соціальної роботи, міжнародною системою права і законодавчою базою Швеції до професійних компетентностей соціальних працівників і навчальних планів, за якими здійснюється їх підготовка. Інституції, які представляють професійну



соціальну роботу на міжнародному рівні – це Міжнародна федерація соціальних працівників (International Federation of Social Workers, IFSW) і Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (International Association of Schools of Social Work, IASSW). Обидві організації мають консультативний статус в ООН, що дає їм можливість вносити свої пропозиції щодо роботи з різними категоріями населення, зокрема мігрантами і біженцями, з метою запобігання дискримінації і недотримання прав. Важливу роль у системі підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами відіграють національні професійні організації, до яких належать Північна асоціація шкіл соціальної роботи (Nordic Association of Schools of Social Work (NASSW) (Nordiska Socialhögskolekommitteen (NSHK), Шведський національний комітет міжнародної ради із соціального забезпечення (International Council on Social Welfare, ICSW), Шведська асоціація досліджень у галузі соціальної роботи (Swedish Association For Social Work Research (FORSA), Профспілка соціальних працівників і випускників соціальної роботи (Akademikerförbundet SSR).

У документі Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи і Ради з питань освіти соціальної роботи «Освітня політика і акредитаційні стандарти» (*Educational Policy and Accreditation Standards*, 2015), що стосувався впровадження єдиних вимог до професійної підготовки соціальних працівників, зазначається, що основною метою вищої освіти є підготовка кваліфікованого, конкурентоспроможного соціального працівника, який здатний до плідної співпраці з клієнтом задля вирішення важливих суспільних проблем і продуктивного розвитку соціальної сфери. Для досягнення поставленої мети у науковому дискурсі нашої проблеми необхідно звернути увагу на те, що у Стандартах зазначається: підготовка соціальних працівників має здійснюватися таким чином, щоб не допустити дискримінації клієнта за культурною, національною чи релігійною приналежністю. Поряд з цим, майбутній соціальний працівник має бути підготовлений до роботи з різними соціальними групами і індивідами, серед яких є і мігранти (Sewpaul, 2002).

Спільними зусиллями професіоналів соціальної сфери міжнародного рівня Міжнародної федерації соціальних працівників і Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи розроблено і впроваджуються рекомендації щодо підготовки соціального працівника, компетентного у роботі з мігрантами. Такий підхід до організації соціальної роботи з цією категорією передбачає врахування міжнародних міграційних тенденцій, висновків за результатами останніх наукових досліджень у галузі міграції, досвіду практичної діяльності й особливостей психологічного портрета особистості мігранта.



Мета діяльності соціального працівника з мігрантами полягає в перетворенні суб'єкта соціальної роботи в її об'єкт, тобто набуття клієнтом здатності до повноцінної самостійної життєдіяльності засобами власних ресурсів на новому місці проживання, домагаючись позбутися довготривалої залежності від допомоги держави і організацій різних рівнів, які опікуються вирішенням проблем мігрантів. Міжнародна федерація соціальних працівників і Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи наголошують, що довготривалою метою для мігрантів має бути вирішення їх проблем, зокрема, набуття самостійності, економічної незалежності реалізації свого духовного й інтелектуального потенціалу.

З урахуванням цього міжнародні професійні організації визначили основні знання, якими має володіти соціальний працівник, який працює з мігрантами:

- знання, що стосуються викорінення «травматичного досвіду», відчуження та страти, нелегкої долі та переслідування;
- знання про обставини, що призвели до переміщення;
- знання культурних чинників, а також фактів щодо можливої ксенофобії у новому суспільстві;
- знання та володіння етичними принципами;
- знання щодо формування політики та багатоцільових програм соціальних послуг для біженців (*Discussion document on Global Qualifying*, 2004; Ольхович, 2008).

Як бачимо, важливим для соціальних працівників, які працюють з мігрантами, є знання з психології, педагогіки, основ історії, теорії держави і права, культурології, а також розуміння сучасних тенденцій і реального стану соціальної та інтеграційної політики.

Доречно наголосити, що Міжнародна федерація соціальних працівників і Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи пропагують багатоцільовий підхід до політики та програм, спрямованих на допомогу мігрантам, які перебувають у невизначеному становищі. Відповідно до рекомендацій міжнародних професійних організацій практичні послуги для мігрантів повинні бути культурально спрямованими і передбачати: навчання дорослих; навчання мови; медичні послуги; розвиток умінь для розширення можливостей працевлаштування; планування родини; догляд за дітьми та їх навчання; розвиток творчих здібностей; створення рекреаційних можливостей; спеціальні послуги для особливих чи вразливих груп (одинокі жінки та діти, люди похилого віку, люди з особливими потребами); а також консультування (*Discussion document on Global Qualifying*, 2004; Ольхович, 2008). Водночас,



важливими є моральна підтримка та усвідомлення обмежених прав вибору, встановлення відчуття спільності всередині групи, вміння і можливості заробляти на прожиття, а також ознайомлення місцевого населення з соціальною групою мігрантів та їхніми потребами.

Особливе значення, на нашу думку, має налагодження довірливих стосунків між місцевим населенням і мігрантами, що реалізовується у суспільних ініціативах. Це сприяє прискоренню адаптації та інтеграції новоприбулих у шведське суспільство, зняттю соціальної напруги у суспільстві, розвитку полікультурності й рівності.

Міжнародна федерація соціальних працівників і Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи стверджують, що важливу роль у переселенні відіграють прямі та непрямі форми підтримки, а також активна участь самих мігрантів (*Discussion document on Global Qualifying*, 2004; Ольхович, 2008). Йдеться про такі аспекти: створення умов для спілкування, в основу якого покладено «розумну близькість людей» однієї і тієї ж етнічної групи з метою підтримання культурної ідентичності; вивчення мови; консультування для працевлаштування; навчання професії; соціальні та рекреаційні можливості для зменшення будь-якого відчуття соціального відчуження; створення необхідних умов для розвитку груп самодопомоги; медичні послуги; підтримка доходів; підтримка супроводжуваних дітей, що ґрунтується на політиці щодо опіки дітей і визнання важливості підтримки культури як важливої умови збереження власної ідентичності; залучення «парапрофесіоналів» або використання партнерської моделі співпраці, основу якої становить запрошення людей, які вже стикалися з проблемою і змогли її вирішити, й походять із однієї і тієї ж етнічної групи, у тому числі мігрантів; послуги перекладача; специфічні програми відновлення психічного здоров'я; консультації; допомога родичам, які приєднуються до мігрантів і біженців згідно з політикою «возз'єднання сімей»; програми громадської освіти.

Як бачимо, Федерація і Асоціація підтримують принцип співіснування чи інтеграцію у межах плюралістичного і полікультурного суспільства й водночас заперечують асиміляцію, тобто об'єднання з культурою країни народу, що приймає на своїй території мігрантів і біженців і нівелює надбання власної національної культури. Такий підхід забезпечує створення позитивного іміджу шведському уряду на міжнародному й державному рівнях, створення необхідних умов для включення мігранта у нове суспільство, а також для забезпечення кваліфікованої підготовки соціальних працівників до роботи з цією категорією населення.



Отже, діяльність Міжнародної федерації соціальних працівників і Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи у контексті розробки рекомендацій щодо соціальної роботи з мігрантами та системи професійної підготовки фахівців цього спрямування є стратегічно важливою. Такий підхід до організації соціальної роботи з мігрантами та професійної підготовки відповідних фахівців уможливорює стимулювання розвитку соціального захисту, міграційної й інтеграційної політики через привернення уваги урядів різних країн, зокрема Швеції, до таких аспектів, як підготовка до повернення депортованих; лобювання питань щодо прийому мігрантів і біженців (*Discussion document on Global Qualifying*, 2004; Ольхович, 2008). Значна увага приділяється створенню загальних стандартів роботи з цією категорією, що є частиною загальноприйнятої освіти та практики у соціальній роботі й основою для підготовки майбутніх соціальних працівників.

З огляду на такі умови, офіційна програма освіти у галузі соціальної роботи передбачає вивчення дисциплін, які спрямовані на оволодіння студентами основними аспектами проблеми міграції, навчання крос-культурному консультуванню та доступ до спеціального навчання щодо консультування мігрантів, оскільки важливим є врахування психологічного й культурного змісту в роботі з цією категорією населення.

Цінними, на нашу думку, є положення, що містяться у Всесвітньому керівництві з питань освіти соціальних працівників (*World Guide to Social Work Education*) (1973-1984 р.р.) і стосуються основних вимог до освітніх програм підготовки фахівців для цієї сфери (Stickney, Resnick, 1973; Kendall, 1984). У загальному вигляді у програмах має обґрунтовуватися мета підготовки соціальних працівників, її тривалість (не менше двох років), вимоги до абітурієнтів, які можуть стати студентами відповідно до академічних стандартів, змістова частина теоретичної і практичної роботи, система оцінювання, список рекомендованої літератури і перелік доступних ресурсів для навчання. Крім того, програма має включати відомості щодо кількості професорсько-викладацького складу і квоти студентів, що можуть бути зараховані на навчання. У Керівництві з питань освіти соціальних працівників викладено рекомендації щодо особливостей виявлення відмінностей у національних освітніх системах і моделях освіти і важливості їх врахування у процесі розробки навчальних програм підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами. Це уможливить урізноманітнення змісту курсів із соціальної роботи, що сприятиме забезпеченню підготовки студентів до роботи з мігрантами з урахуванням регіональних особливостей. Такий підхід до



організації навчання створить тісну взаємодію навчального закладу і ринку праці, передбачивши структурну систематизацію основних компонентів навчальних програм і дасть можливість стандартизувати навчання на міжнародному рівні.

Оскільки Швеція є членом Міжнародної федерації соціальних працівників і Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи, то система освіти соціальних працівників цієї країни відповідає основним принципам, визначених у Акредитаційних стандартах, Міжнародному етичному кодексі, а також у рекомендаціях, схвалених на щорічних зборах організацій.

Вивчення діяльності національних професійних організацій у галузі соціальної роботи показало, що найбільш значний внесок у розробку вимог до діяльності соціальних працівників і підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами зроблено Північною асоціацією шкіл соціальної роботи. Ця організація є основним представником північноєвропейського регіону у Міжнародній Федерації Соціальних Працівників і Міжнародній асоціації шкіл соціальної роботи. Основними напрямками її діяльності є стандартизація структури соціальної роботи в країнах північної Європи, встановлення сумірності між професійною та академічною орієнтацією університетів у галузі соціальної роботи, а також між підготовкою фахівців широкого або вузького профілю.

У межах визначених повноважень Північна асоціація шкіл соціальної роботи, у співпраці з Міністерством вищої освіти Швеції, розробила вимоги до університетів, що здійснюють підготовку соціальних працівників, компетентних у роботі з мігрантами. Вони викладені у Постанові «Про вищу освіту» (*Swedish Higher Education Ordinance, 2014*). Відповідно до цього документа, університети повинні:

- мати академічний авторитет і хорошу дослідницьку практику;
- спрямовувати роботу на розробку курсів, навчальних планів і досліджень, що відповідають високим стандартами якості;
- гарантувати право тих, хто планує навчатися на курсах або навчальних програмах мати доступ до необхідної інформації;
- ефективно використовувати наявні ресурси, щоб підтримувати високий рівень роботи і статус закладу;
- стимулювати активність студентів до створення навчальних курсів і програм;
- сприяти сталому розвитку для забезпечення безпечних і здорових умов навколишнього середовища, економічного і соціального добробуту і



- справедливості для нинішніх і майбутніх поколінь;
- забезпечувати умови для реалізації рівних прав чоловіків і жінок;
- сприяти порозумінню між представниками інших країн;
- активно заохочувати мігрантів до здобуття вищої освіти (*Swedish Higher Education Ordinance, 2014*).

Зазначимо, що Північна асоціація шкіл соціальної роботи сприяла розробленню рекомендацій щодо створення навчальних програм для соціальних працівників, компетентних у роботі з мігрантами. Вони висвітлені у «Глобальних стандартах навчання і підготовки кадрів для соціальної роботи» (*Global Standards for Social Work Education and Training*) і прийняті у жовтні 2004 р. на Генеральній асамблеї в Аделаїді (Австралія) (*Discussion document on Global Qualifying Standards in Social Work, 2004*). Відповідно до вимог, усі навчальні програми, за якими здійснюється професійна підготовка соціальних працівників до роботи з різними категоріями населення і мігрантами зокрема, та їхні компоненти мають відповідати таким критеріям:

- навчальні плани і методи навчання мають відповідати основним цілям, місії і очікуваним результатам конкретного університету, що здійснює підготовку соціальних працівників, кваліфікованих у роботі з мігрантами;
- компонентом програми має бути чіткий план організації, реалізації та оцінювання сфери дослідження у галузі соціальної роботи;
- залучати досвід користувачів послуг (мігрантів) у процес планування і організації навчальних програм;
- визнавати і розвивати національні особливості організації навчання соціальних працівників, зумовлені традиціями, культурою, етнічною різноманітністю за умови якщо національні особливості організації навчання не порушують прав людини;
- особливу увагу приділяти постійному контролю і розвитку навчальних програм;
- навчальні програми у галузі соціальної роботи мають допомагати студентам розвивати навички критичного мислення, наукового погляду на проблему, відкритість до нових вражень і парадигм, здатність до навчання протягом життя;
- галузева освіта має бути достатньою за тривалістю, відповідати можливостям навчання і складністю завдань, слугувати досягненню мети підготовки соціальних працівників до здійснення професійної діяльності з різними категоріями мігрантів;



- залучати досвідчених практичних інструкторів і соціальних працівників, які працюють з мігрантами, до розроблення навчальних програм;
- навчальна програма має бути пов'язана теоретично і практично з науковою школою і місцем майбутньої професійної діяльності (*Discussion document on Global Qualifying Standards in Social Work*, 2004).

Ці рекомендації не є обов'язковими для виконання, хоча Шведська система підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами враховує їх у створенні навчальних планів і програм, оскільки підтримує і розвиває світові тенденції вищої освіти спеціалізованих галузей.

Отже, аналіз рекомендацій Міжнародної Федерації Соціальних Працівників, Міжнародної Асоціації Шкіл Соціальної Роботи, Ради з Освіти у Галузі Соціальної Роботи, Північної асоціації шкіл соціальної роботи, Асоціації Соціальних Працівників Швеції дав змогу виокремити основні соціальні вимоги до підготовки соціальних працівників, компетентних у роботі з мігрантами, відповідно до нових запитів суспільства: визнання цінності кожної особистості і її прав; важливості й актуальності соціальної роботи і діяльності соціальних працівників у контексті взаємодії з мігрантами; визнання цінності й актуальності наукових досліджень у галузі міграції і соціальної роботи; культурних та етнічних особливостей учасників процесу; орієнтація на вирішення соціальних проблем конкретного індивіда чи групи з гуманістичних, толерантних та етичних позицій; розвиток громад та громадської ініціативи; адекватність освітньо-кваліфікаційного рівня соціального працівника вимогам ринку праці і регіональним особливостям; орієнтація на неперервну професійну освіту і формування професійної компетентності; використання партнерської моделі у практичній діяльності; етно-сензитивний характер соціальних послуг (Поліщук, 2016). Співпраця університетів Швеції з професійними організаціями уможливорює дотримання цих вимог у підготовці соціальних працівників до роботи з мігрантами.

Отже, у Швеції приділяється велика увага створенню умов для навчання кожного незалежно від статевої, національної, культурної, етнічної приналежності, що зумовлює дотримання принципів рівності й поваги до кожного. Цінними, на нашу думку, є положення, що стосуються авторитету університетів, що готують соціальних працівників. Це уможливорює підтримання високого рівня науки у соціальній сфері і позитивного статусу професії і фахівців у галузі соціальної роботи.



1.3. Дидактичні вимоги до професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами в університетах Швеції

Звернемося до розгляду *дидактичних вимог* професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами. Зазначимо, що до їхнього змісту входять критерії підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами, характеристика загальних і професійних кваліфікацій і вимоги до них, відповідно до циклу навчання. Дидактичні вимоги мають загальний характер і стосуються системи організації вищої освіти для соціальних працівників різного професійного спрямування.

Наголосимо, що кожна школа чи факультет соціальної роботи в університетах Швеції має високий ступінь автономії і незалежності, що знаходять вияв у праві самостійно розробляти і впроваджувати навчальні програми і навчальні плани відповідно до загальних цілей і стандартів фахової підготовки соціальних працівників, що визначаються Законом Швеції «Про вищу освіту» (*Swedish Higher education Act, 2013*), Положенням «Про вищу освіту» (*Swedish Higher Education Ordinance, 2014*), а також професійними вимогами, виокремленими у соціальному та трудовому законодавстві, міжнародних деклараціях і конвенціях у сфері прав людини (Міжнародний біль про права людини ООН, Конвенція про права дітей, Європейська конвенція про права людини інше), національних законодавчих і нормативно-правових документах. Крім того, навчальні програми враховують специфічні цілі та завдання спеціалізації вищого навчального закладу, що затверджені уповноваженою Національною колегією з питань вищої освіти.

Як свідчать документальні джерела, усі навчальні плани і програми підготовки соціальних працівників мають бути погоджені з Міжнародною федерацією соціальних працівників (МФСП) і Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи (МАШСР).

Відповідно до останньої редакції Закону Швеції «Про вищу освіту» (*Swedish Higher education Act, 2013*), навчальні плани і програми, за якими здійснюється підготовка соціальних працівників до роботи з мігрантами, мають відповідати таким критеріям:

- встановлювати тісні зв'язки між курсами і дослідженнями у галузі соціальної роботи з мігрантами і спорідненими науками;
- враховувати право студентів на формування структури і змісту курсів, що входять у навчальну програму;
- їх необхідно розробляти відповідно до циклів навчання і ґрунтувати на



- знаннях, здобутих на попередніх циклах освіти;
- розвивати у студентів певну сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної і науково-дослідної діяльності у контексті роботи з мігрантами;
 - мати чітку структуру і містити положення про: цикл, в межах якого викладається курс, кількість кредитів, завдань, конкретних вимог вступу, перелік обов'язкових і факультативних курсів, необхідних для набуття професійних знань у галузі соціальної роботи, а також особливості оцінювання прогресу студента та ін. (*Swedish Higher education Act*, 2013).

Цим законом визначено також детальні вимоги до розроблення навчальних програм для кожного циклу вищої освіти, що ґрунтуються на необхідності уточнення ключових аспектів підготовки фахівців, зокрема соціальної сфери.

Курси програм першого циклу навчання спрямовані на розвиток у студентів: здатності до прийняття самостійних і критично виважених рішень; здатності до самостійного виявлення, формулювання і вирішення проблеми; готовності адаптуватися до змін у трудовій діяльності (*Swedish Higher education Act*, 2013).

Поряд із знаннями і навичками, студенти повинні вміти збирати і інтерпретувати інформацію на науковому рівні, бути обізнаними у галузі сучасних напрямів досліджень, передавати власні знання іншим, зокрема тим, хто не має спеціальних знань у галузі.

Зміст курсів програм першого циклу навчання має стимулювати розвиток здатності студентів до інтеграції знань та їх самостійного використання, до вирішення складних завдань, проблем і ситуацій, а також розвитку професійного або наукового потенціалу студентів, що зумовлює необхідність значної автономії. Як бачимо, курси першого циклу підготовки сприяють формуванню загальних професійних знань і умінь у галузі соціальної роботи з мігрантами, розвитку здатності студента бути мобільним, гнучким і самостійним у вирішенні власних і професійних проблем, спираючись на етичні і правові засади професійної діяльності.

Курси програм другого циклу навчання передбачають формування спеціальних знань, компетентностей і навичок, необхідних у роботі з мігрантами, що пов'язані з курсами та програмами першого циклу навчання. Відповідно до вимог курсів і навчальних програм першого, другого циклів, курси і навчальні програми третього циклу мають розвивати знання і навички, необхідні, для проведення незалежного дослідження у галузі соціальної роботи



з питань міграції (*Swedish Higher Education Ordinance*, 2014).

Загальні вимоги до розроблення навчальних програм передбачають підготовку кваліфікованого, мобільного, гнучкого, самостійного, здатного до самонавчання соціального працівника, який може виявляти і вирішувати проблему клієнта, здійснювати дослідження у соціальній сфері і вносити свої пропозиції і рекомендації для її вдосконалення.

З метою уніфікації міжнародних і національних вимог до підготовки соціальних працівників у 2004 р. шведський уряд прийняв закон «Новий світ – нова освіта» (*New World – New Further Education*, 2004) щодо входження шведської системи вищої освіти до Болонського процесу. Відповідно до нових законодавчих положень відбулась переструктуризація рівнів навчання і стандартизація навчальних програм з метою організації співпраці з університетами всього світу (Demstader, 2006).

Навчання соціальних працівників компетентних у роботі з мігрантами здійснюється на основі освітніх програм. Усі програми підготовки повинні бути запропоновані у формі курсів. Курси можуть об'єднуватись і створювати навчальні програми. Згідно з розділом 6 «Курси і навчальні програми» Постанови «Про вищу освіту» обсяг курсу або навчальної програми зумовлюється кредитами. Навчання за очною формою передбачає нормальний академічний рік у межах 40 тижнів, що відповідає 60 кредитам, де один тиждень навчання дорівнює 1,5 кредитів ECTS (*Swedish Higher Education Ordinance*, 2014).

Вивчення показало, що кількість кредитів визначається окремо для кожного курсу, залежно від необхідної тривалості дослідження для досягнення поставлених цілей. Курси поділяються на модулі і тривають від 5 до 30 тижнів. Кредитну систему Швеції можна порівняти з європейською системою перекладу і накопичення кредитів ECTS, що пояснюється входженням шведської системи освіти до Болонського процесу з 1999 року та поетапним реформуванням вищої освіти, що остаточно завершилося у 2007 році.

Університетам Швеції надано право присуджувати загальні кваліфікації першого, другого і третього ступенів. Університети мають право присуджувати ступені бакалавра і магістра одного року навчання (60 кредитів ECTS), а також кваліфікації магістра у межах 120 кредитів ECTS, і кваліфікації третього циклу (240 кредитів ECTS). Крім того, кожен університет може звернутися до Шведської агенції з питань вищої освіти для отримання дозволу на присвоєння кваліфікації магістра (120 кредитів ECTS) в одній або декількох основних галузях (рис. 2.3.1) (*National Qualifications Framework*, 2011).



Освітні програми першого циклу (бакалаврський) ведуть до отримання одного з двох загальних академічних ступенів – початкового («högskoleexamen»), диплом про базову вищу освіту, два роки навчання, 120 ECTS), або загального ступеня бакалавра («kandidatexamen»), три роки навчання, 180 ECTS). Найбільш популярні саме трирічні бакалаврські програми, а здобуття цього ступеня є умовою для продовження вищої освіти на наступному, магістерському рівні. Вимоги до бакалаврів соціальної роботи – одні з найвищих, тому зазвичай, щоб отримати професійний ступінь бакалавра у галузі соціальної роботи (Socionomexamen), навчальні програми всіх університетів, що здійснюють підготовку соціальних працівників передбачають навчання в межах 210 кредитів ECTS, з яких шість семестрів ведуть до отримання бакалавра; останній, сьомий семестр складається з курсів магістерського рівня, вони можуть бути включені або перезараховані в програму магістра одного або двох років навчання.

Вивчення показало, що до 2007 р. підготовка бакалаврів соціальної роботи здійснювалась за трьома напрямками підготовки: бакалавр наук у галузі соціальної роботи, бакалавр наук у галузі соціального захисту, бакалавр наук у галузі соціальної педагогіки. На багатьох університетських факультетах соціальної роботи існували окремі програми для всіх трьох напрямів, в інших – одна з трьох (Demstader, 2006). Однак, із трансформацією шведської системи вищої освіти в рамках Болонського процесу було ухвалено рішення ввести єдину назву для всіх напрямів бакалаврів у галузі соціальної роботи – соціоном (Socionom).

Соціоном (Socionom) – це назва професії соціального працівника у Швеції, Норвегії, Данії і Фінляндії. Програма для здобуття цього фаху, зазвичай, широкого профілю і пропонує значний спектр компетентностей, що можуть бути набуті у процесі навчання у навчальному закладі на основному (першому циклі), просунутому (другому циклі) і аспірантському (третьому циклі) рівнях. Цією програмою передбачено підготовку фахівців до роботи з різними категоріями населення і надання широкого спектру соціальних послуг у системі соціального захисту населення (Demstader, 2006).

Соціальні працівники із ступенем бакалавра (соціоном) є практиками загального профілю, тобто фахівцями, які працюють з окремими індивідами, сім'ями, групами і громадами та не обмежують себе певними сферами практики або певними категоріями населення. Мета навчання – підготувати «генералістичного соціального працівника» з системою еклектичних знань, оскільки вирішення соціальних проблем передбачає втручання у системи різних



рівнів, а також координацію, обмін ресурсами і співпрацю з різними державними і недержавними структурами (Кунельский, 1994, с. 21). Випускник, який одержав кваліфікацію «соціоном», може працювати соціальним секретарем, фахівцем у соціальній службі, а також обіймати керівну посаду у всіх професійних сферах «людина-людина» у державному і приватному секторах (*Programs and courses offered*, 2016). Навчальні програми, спрямовані на здобуття ступеня бакалавра наук у галузі соціальної роботи, передбачають академічну кваліфікацію у галузі соціальної роботи з набуттям професійного ступеня та кваліфікації.

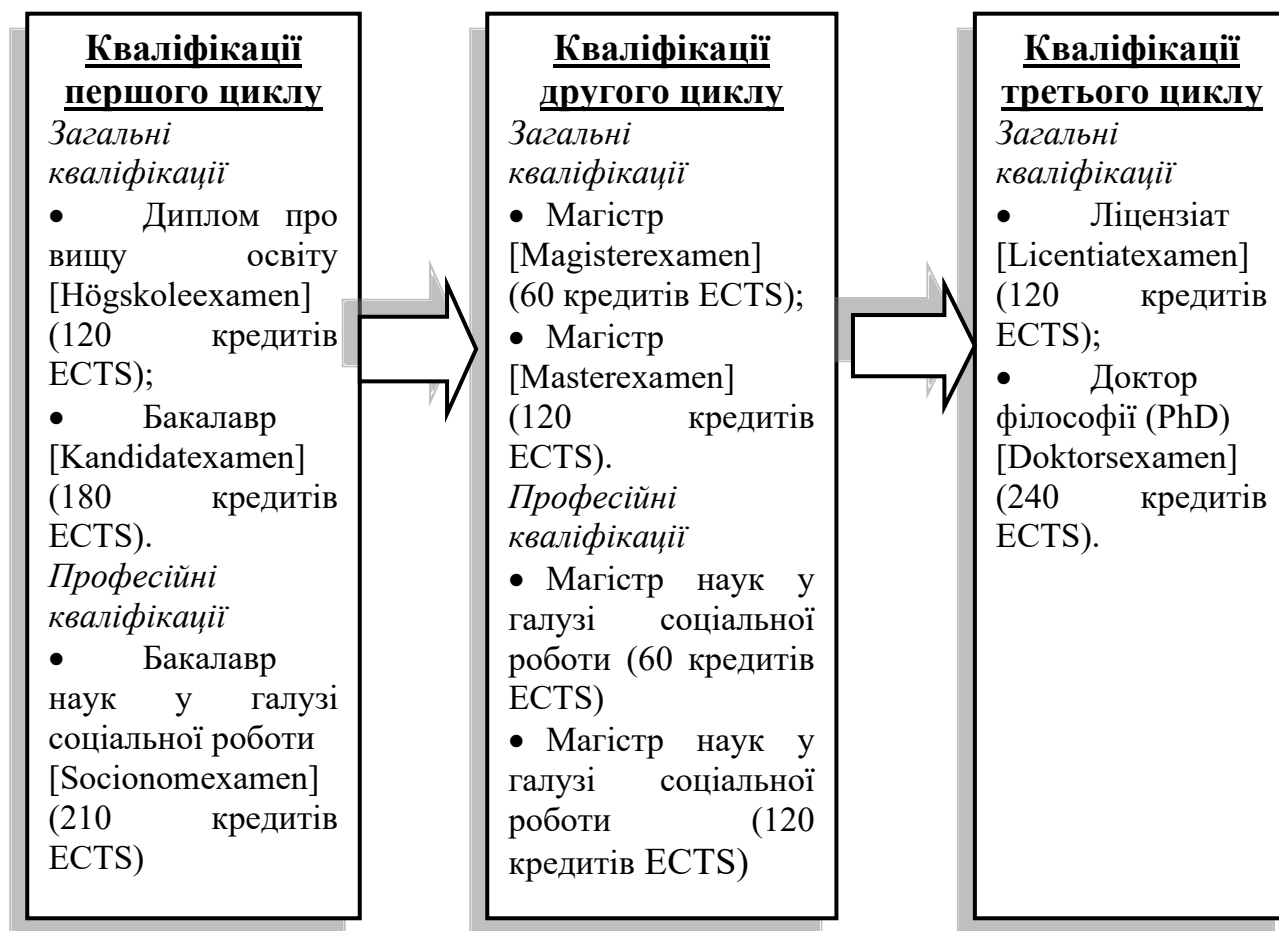


Рис. 1 Структура кваліфікацій вищої освіти для соціального працівника в університетах Швеції
(*Swedish Higher Education Ordinance*, 2014)

На другому циклі вищої освіти також передбачено два загальних академічних ступеня: магістр (masterexamen) – однорічна програма, що дорівнює 60 кредитам ECTS, і магістр (magistorexamen) – дворічна програма, що передбачає навчання в межах 120 кредитів ECTS. Формально, вони належать до одного цикла, але відрізняються тим, що дворічні програми



зазвичай пов'язані з більш глибоким вивченням предметів і можуть включати період стажування. Умовою прийому на магістерський (другий) цикл є завершення трирічної бакалаврської (базової) освіти в одному зі шведських університетів, тобто наявність ступеня бакалавра або її міжнародного еквівалента (180 залікових одиниць). У виняткових випадках достатнім для вступу може бути наявність у вступника відповідних спеціальних знань і навичок.

Третій цикл освіти спрямовується на здобуття наукового ступеня ліцензіата (licenciateexamen), що відповідає двом рокам дослідницької роботи (120 ECTS), або доктора (doktorsexamen) – чотири роки (240 ECTS) (*Swedish Higher Education Ordinance, 2014*).

Як показало вивчення, структура кваліфікацій вищої освіти для соціального працівника в університетах Швеції має трирівневу структуру, що передбачає ступеневу підготовку соціальних працівників з можливістю припинити або продовжити навчання для набуття необхідної кваліфікації. Так, відповідно до останньої редакції Закону «Про вищу освіту» статус університету передбачає надання освітніх послуг і присвоєння кваліфікацій на трьох циклах – першому, другому і третьому (*Swedish Higher education Act, 2013*).

Кожен цикл передбачає кваліфікаційні вимоги до випускників і кінцевий результат, тобто певну сукупність знань, умінь і навичок, які зобов'язаний демонструвати майбутній фахівець із соціальної роботи. Професійні кваліфікаційні характеристики випускників факультетів соціальної роботи підпорядковуються кінцевому ідеальному результату, прописаному в другому додатку «Присвоєння кваліфікацій» до Постанови «Про вищу освіту Швеції» на основі Закону Швеції «Про вищу освіту» і конкретизуються у навчальних планах і програмах кожної спеціальності і спеціалізації (*Swedish Higher Education Ordinance, 2014*). Кожен цикл є завершеним рівнем підготовки фахівця і може бути останнім, залежно від бажання студента та його професійного самовизначення.

Структурний компонент кваліфікаційної характеристики для кожного рівня вищої освіти охоплює два блоки – *сфера застосування, кінцевий результат*, що конкретизується у категоріях: *знання і розуміння, компетентність і навички, рішення і підхід, незалежний проект (дипломна робота)*, а також блок *різне*.

Блок «сфера застосування» окреслює чіткі межі навчання у рамках кредитів ECTS і встановлює особливі вимоги до присвоєння кваліфікацій усіх рівнів. Блок «Кінцевий результат» встановлює ідеальні параметри знань,



якими має оволодіти студент протягом навчання, а також демонструвати ці знання під час складання кваліфікаційних іспитів, написання дипломного проекту і проходження практичної підготовки. У кваліфікаційній характеристиці першого циклу зазначається, що кінцевим результатом навчання соціальних працівників в університетах Швеції є демонстрація студентом високого рівня знань і навичок, необхідних для роботи незалежним соціальним працівником на індивідуальному, груповому та громадському рівнях.

На другому циклі підготовки студент, який претендує на присудження кваліфікації «магістр» (60 кредитів ECTS або 120 кредитів ECTS) має демонструвати знання, що характеризують основне поле дослідження; самостійно виявляти і формулювати проблему з можливістю представити власні результати на академічному і суспільному рівнях; планувати роботу, використовуючи відповідні методи, вирішувати складні завдання в межах певних часових рамок; володіти методологічними основами досліджень у провідній галузі.

Для здобуття ступеня ліцензіата або доктора філософії (PhD) на третьому циклі навчання студент має демонструвати знання та навички у проведенні дослідження з урахуванням сучасних тенденцій в науково-дослідній роботі, а також спеціалізовані знання методології проведення досліджень і методів конкретної сфери дослідження. Для тих, студентів, які претендують на отримання кваліфікації «доктор філософії», висуваються більш розширені вимоги, а також передбачається продовжений термін навчання.

Підготовка *незалежного проекту (дипломна робота)* є основною вимогою, що висувається до студентів, які претендують на присвоєння кваліфікацій першого і другого рівнів. Відмінність у межах циклу полягає лише в кількості кредитів, що плануються на написання роботи, а також глибиною дослідження провідної галузі.

Особлива увага у шведських університетах приділяється написанню дипломного проекту. Основними вимогами до нього є наукова вірогідність, лаконічність, актуальність, а також дотримання етики наукових досліджень, що уможлиблює розвиток дослідницьких умінь і навичок майбутнього соціального працівника.

Підготовка *дисертації* – це основна вимога до студентів третього циклу навчання, в межах присвоєння кваліфікацій «ліцензіат» і «доктор філософії». Вона визначається як незалежне дослідження, спрямоване на наукове обґрунтування і вирішення актуальної проблеми у соціальній сфері (*Swedish*



Higher Education Ordinance, 2014).

Студент, кваліфікаційна праця якого відповідає вимогам, необхідним для присвоєння кваліфікації має право на отримання сертифікату (на особисту вимогу чи у разі необхідності).

Висновок

Отже, система професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами у Швеції повною мірою забезпечує реалізацію освітньої, соціальної та інтеграційної політики шведського уряду, що узгоджується комплексом соціальних і дидактичних вимог, єдністю підходів до організації соціальної освіти та змісту навчання. Водночас цей аспект потребує детального вивчення у контексті аналізу навчальних програм з підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами в університетах Швеції та можливостей запозичення конструктивних ідей шведського досвіду у систему професійної підготовки соціальних працівників в Україні.

**KAPITEL 2 / CHAPTER 2****NATIONAL ARTISTIC HERITAGE OF THE PEOPLES OF DAGESTAN AS A MEANS OF AESTHETIC EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN****НАЦИОНАЛЬНОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ НАСЛЕДИЕ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА КАК СРЕДСТВО
ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ****НАЦІОНАЛЬНЕ МИСТЕЦЬКУ СПАДЩИНУ НАРОДІВ ДАГЕСТАНУ ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО
ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ****DOI: 10.21893/2709-2313.2020-03-06-063**

Педагогический научно - исследовательский опыт деятелей науки прошлого и современности, а также опыт передовых учителей изобразительного искусства, в частности, свидетельствует о том, что использование в современной системе образования огромного художественно - эстетического потенциала памятников истории, культуры, искусства, является важным средством приобщения школьников к ценностям отечественной и мировой художественной культуры, формирования эстетического восприятия действительности, духовности подрастающего поколения.

В новых условиях подъема национального самосознания народов России нельзя не отметить заметно возросший интерес молодежи к местным достопримечательностям, знаменательным историческим событиям, особенностям традиционного быта, нормам общественных и межличностных отношений предков, самобытной национальной художественной культуре и др. Неисчерпаемый потенциал для педагогической деятельности в этом направлении заложен в оптимизации учебной и внешкольной деятельности, открывающей новые возможности для приобщения подрастающего поколения к духовному и материальному культурному наследию отечества.

Ведущее место среди методов эстетического воспитания в отечественной педагогике отводится художественному воспитанию - воздействию на учащихся средствами искусства. Эстетическое воспитание, осуществляемое различными видами искусства, объектами национальной художественной культуры, развивает в учащихся такие фундаментальные художественно-эстетические качества, как:

- знание выдающихся произведений отечественной и мировой культуры, умение определить степень их художественной ценности;
- умение испытывать эстетическое наслаждение при восприятии художественных произведений;
- различать прекрасное, гармоничное и безобразное в природе, музыке, хореографии, произведениях изобразительного, декоративно-прикладного,



театрального искусства, а главное, в природе человеческих отношений и др. [2.-С. 35]

По мнению ведущих ученых, занимающихся вопросами эстетики творчества, психолога В. И. Кириенко, искусствоведов Л. Г. Юлдашева, В. В. Бычкова, Ю. У. Фохт-Бабушкина, большое значение в осуществлении задач эстетического воспитания имеет эстетика творчества, раскрывающая тесную взаимосвязь изобразительной деятельности младших школьников с их духовным миром, ценностными ориентациями. Следовательно, приобщение учащихся младших школ к памятникам истории, культуры и искусства, отображающих в изысканной красоте форм традиционные художественные и духовно-нравственные принципы народа, является наиболее эффективной формой развития, обучения и эстетического воспитания школьников на занятиях такого общеобразовательного предмета, как изобразительное искусство.

Проблемы систематизированного развития художественно - эстетических способностей школьников, поиска наиболее эффективных методов повышения качества освоения учащимися знаний о мире прекрасного, воспитания у них умения видеть и ценить красоту произведений искусства и окружающей действительности нашли отражение в трудах выдающихся ученых отечественной науки: Анохина П. К., Елисеева В. А., Зинченко В. П., Игнатьева Е. И., Квятковского Е. В., Комаровой Т. Я., Кузина В. С. и др.

Кузин В. С. считает одной из основных задач психологии искусства «...психологическое обоснование художественного, эстетического воспитания средствами искусства, раскрытие психологических компонентов художественных способностей, изучение психологического воздействия искусства на формирование личности». [3.-С. 15].

Вопросы эстетического воспитания младших школьников единством средств произведений искусства и явлений действительности, анализ и поиск новых эффективных приемов стимуляции эстетического развития подрастающего поколения подробно рассматриваются в трудах Апраксиной О. А., Бурова А. И., Ветлугиной Н. А., Джигладзе Г., Полозовой Т. Д., Скатерщикова В. К., Шацкой В. Н., Язовицкого Е. В. [2.-С. 35]

В частности, Г. Джигладзе так формулирует научное определение практической направленности эстетического воспитания: «Эстетическим воспитанием называется научно обоснованный и практически осуществленный полный комплекс педагогических мероприятий, обеспечивающий гармоническое художественное развитие, как духовных, так и физических сил



человека»[4.–С. 29].

Вопросам оптимального сочетания обучения младших школьников основам изобразительного искусства с национальными художественными традициями, эффективного осуществления эстетического воспитания в процессе приобщения младших школьников к культуре и искусству родного края посвящены научные исследования и методические рекомендации известных дагестанских ученых: Раджабова И. М., Байрамбекова М. М. и Гаджимурадова С. М. и др. [208.–С. 29]

Ознакомление учащихся в процессе исследований национального художественного наследия народов Дагестана, в частности, с произведениями изобразительного и декоративно - прикладного искусства, традиционными художественными промыслами, стимулирует индивидуальный художественный потенциал школьников, определенным образом воздействует на их нравственно - эстетические установки, способствует осмыслению личностного отношения к окружающей действительности и исторически сложившимся художественным представлениям и эстетическим критериям.

Как особый род художественной деятельности, памятники истории культуры и искусства, особенно архитектура и традиционные промыслы, тесно связаны с материальным производством, обработкой и оформлением предметного мира, а, следовательно, воплощают в себе философию мировосприятия народов Дагестана, отображают исторические пути развития горских народов и народностей, занимают важное место в эстетическом освоении культурных ценностей родного края. Продуманное использование наследия народов Дагестана в образовательно-воспитательном процессе, приобщение младших школьников к национальной культуре, способствует гармоничному развитию личности, формированию этнического самосознания, чувства национальной гордости и достоинства и, непременно, ответственности за благополучие и процветание отечества, сохранение и преумножение традиционных материальных и духовно-нравственных ценностей.

Для наиболее эффективного изучения способов и приемов использования наследия народов Дагестана в приобщение младших школьников к национальной культуре необходимо рассмотреть многофункциональное значение народного искусства в системе художественно - педагогического образования.

Проблемы народных художественных традиций различных этнических образований нашли отражение в глубоких и содержательных трудах известных ученых: А. Б. Бакушинского, И. Я. Богуславской, Г. К. Вагнер и др.,



рассматривавших роль и значение народной культуры как важного фактора формирования личности, всех форм общественного сознания и культуры народа в целом [2.–С. 40].

Так, например, по мнению Некрасовой М. А., «Народное искусство – искусство традиций. Традиция есть сила коллективного, она действует как закон развития. Но поскольку само народное искусство есть традиция, то его содержание есть содержание коллективного. Именно здесь коренится главный ценностный критерий народного творчества». [6.–С. 233].

В данной работе нами рассматриваются приемы использования наследия народов Дагестана, богатейшего материального и духовного культурного наследия, ценностей истории культуры и искусства в художественно - эстетическом воспитании младших школьников. Наследия народов Дагестана в области уникального многообразия традиций и обычаев народов, народностей и этнических групп Дагестана, памятников истории, культуры и искусства, дают широкие возможности их использования в качестве универсального средства приобщения дагестанских младших школьников к национальной культуре. Использование потенциальных обучающих возможностей объектов наследия народов Дагестана в нравственно - эстетическом воспитании школьников в значительной степени повысит интерес учащихся к традиционной художественной культуре, будет способствовать формированию духовного мира высокоорганизованной личности.

При разработке и формулировании теоретических аспектов приобщения младших школьников к национальной культуре необходимо рассмотреть и принять во внимание передовые достижения в этой области общероссийской образовательно - воспитательной системы, целесообразно сочетающей в себе общегосударственные, региональные и художественные традиции.

Издавна знания о наследии различных народов в качестве сложившихся представлений о природно-климатических особенностях местности, знаменательных исторических событиях и особенностях современной жизни соотечественников существовало в той или иной мере у всех народов мира.

Большой вклад в становление отечественного национального художественного наследия народов Дагестана, сыграли передовые педагоги и общественные деятели России: Н. И. Новиков, В. Г. Белинский, К. Д. Ушинский, Д. Д. Семенов в воспитании и образовании подрастающего поколения.

Куфтин, фольклористы братья Б. М. и Ю. М. Соколовы, один из первых в России пропагандистов идей охраны природы В. И. Талиев, языковед Д. Н.



Ушаков и мн. др. [7.-С. 34].

На текущий период в общеобразовательной системе Российской Федерации, в частности, Республики Дагестан, накоплен значительный позитивный опыт национального художественного наследия народов Дагестана, работы, являющейся важным фактором идейно - политического, нравственного, трудового, эстетического, экологического и физического воспитания дагестанских школьников начальных классов.

Среди многочисленных докладов и методических сообщений, прозвучавших на конференции, особого внимания заслуживает выступление А. П. Скрабе об опыте полувековой работы в различных школах Дагестана, эффективных приемах сбора, систематизации и использования национального художественного наследия народов Дагестана в учебном процессе [2.-С. 36].

Изучение и обобщение опыта передовых учителей показало, что все виды национального художественного наследия народов Дагестана, в начальной школе - привлечение местного материала на уроках географии, организация кружков, экскурсий, детского туризма с целью изучения своего края, создание уголков и музеев - помогают лучшему освоению программного материала, прививают учащимся начальных классов чувство любви к родному краю.

И в современных условиях смены государственного политического курса, роста национального самосознания, реорганизации системы образования, национальное художественное наследие народов Дагестана, рассматривается как важный фактор патриотического воспитания, общего и политехнического образования, расширения кругозора и развития познавательных интересов учащихся, приобщения младших школьников к национальной культуре Дагестана.

Однако, приходится констатировать, что педагогические исследования последних лет и свидетельства передовых учителей выявляют ряд существенных недочетов в организации принципа обучения в городских и сельских школах горной республики – исследования национального художественного наследия народов Дагестана, при их несомненном общепризнанном образовательно - воспитательном потенциале, на сегодняшний день не получили достаточно широкого применения, носят эпизодический характер. Учителя не всегда привлекают материалы национального художественного наследия народов Дагестана, в качестве сравнительного, исходного материала, слабо контролируется администрацией школ, а также органами народного образования, недостаточно разработана методика организации туристских походов в горных условиях.



Таким образом, по итогам педагогических исследований в различных городах и селениях Дагестана, а именно: анкетирования, бесед, систематического наблюдения организации образовательно - воспитательной работы в начальной школе, сравнительного анализа степени и эффективности использования данного материала на уроках, - следует назвать главные, с нашей точки зрения, недостатки в работе учителей в области национального художественного наследия народов Дагестана,:

- слабое использование принципа обучения младших школьников в общеобразовательных учреждениях многонациональной республики, недостаточный объем реализации образовательно – воспитательного потенциала отечественных памятников истории, культуры и искусства;
- эпизодическое проведение и бессистемная организация исследований национального художественного наследия народов Дагестана;
- узко – осведомительный, преимущественно развлекательный характер экскурсионной и туристической форм работы, незначительное ознакомление с природными ресурсами и достопримечательностями родного края;
- отсутствие систематизированных наблюдений за специфическими природно-климатическими явлениями, объектами - отечественными памятниками истории, культуры и искусства;
- неэффективное использование педагогами различных учебных дисциплин, в частности, изобразительного искусства, материала национального художественного наследия народов Дагестана, в качестве наглядно - иллюстративных пособий, объектов, характеризующих специфические культурно - исторические особенности региона;
- недостаточная информированность самого педагогического состава о методологии, способах и приемах проведения исследований национального художественного наследия народов Дагестана, в начальной школе, использования принципа обучения, в частности, на уроках изобразительного искусства;
- недостаточная изученность проблемы национального художественного наследия народов Дагестана, в ВУЗах педагогических колледжах республики, отсутствие у студентов достаточных навыков изучения памятников истории, культуры и искусства родного края, организации экскурсионной, туристической работы;
- слабый организационный контроль органов народного образования, администрации школ начального образования и районов проблем



совершенствования методики проведения школьных исследований национального художественного наследия народов Дагестана, использования образовательно - воспитательного потенциала отечественных памятников истории, культуры и искусства;

- отсутствие методически выверенной программной разработки по организации туристических походов в условиях горного Дагестана в целях сбора учащимися материала национального художественного наследия народов Дагестана и др.

Вместе с тем, изучение опыта передовых учителей, активно использующих принцип обучения национального художественного наследия народов Дагестана, в начальных школах показывает, что продуманное и систематизированное привлечение местного материала на уроках эстетического цикла, организация кружков, экскурсий, детского туризма, создание уголков и музеев не только помогают расширению кругозора, более эффективному освоению программного материала, но и способствуют формированию гармоничных отношений в многонациональном коллективе, подпитывают патриотические чувства дагестанских школьников начальных классов, прививают учащимся чувство гордости, ответственности и любви к отечеству. Учащиеся не только знакомятся с историей и легендами родного края, собирают археологический материал, книги, фотографии, оружие, фольклор, но главное, в процессе работы становятся любознательнее, дисциплинированнее, благороднее, т.е. приобретают качества, присущи настоящим патриотам.

Важнейшей проблемой методики организации учебно-воспитательного процесса является вопрос применения принципа национального художественного наследия народов Дагестана, в процессе преподавания предметов художественно - эстетического цикла, в частности, изобразительного искусства. Ознакомление на искусствоведческих уроках - беседах и в ходе исследований национального художественного наследия народов Дагестана, с объектами истории, культуры и искусства своего города, селения, региона способствует приобщению младших школьников к материальной и духовной культуре предков, помогает осмыслить исторические факты и явления, критически подходить к ложным понятиям и представлениям, формировать систему ценностей, основанную на реальном восприятии окружающей действительности.

Изучение национального художественного наследия народов Дагестана, декоративно - прикладных особенностей народных промыслов и использование самобытных форм и традиционного орнаментального декора в творческих



композициях на практических занятиях по изобразительному искусству дает конкретное понимание предмета, устраняя формализм преподавания, связывает теоретические знания с окружающей действительностью. Таким образом, устные объяснения и комментарии педагога могут быть наглядно подкреплены демонстрацией различного рода объектов материальной и духовной культуры горцев, освоение которых является эффективным средством педагогического воздействия на формирование эстетического восприятия младшими школьниками национальной художественной культуры.

В нашем исследовании было очень важно определить соотношение художественной культуры с эстетическим воспитанием школьников:

- необходимо выявить, каково место художественной культуры в системе общей духовной культуры общества;

- определить роль и значение художественной культуры в эстетическом воспитании младших школьников;

- в чем заключается своеобразие и различные аспекты художественной культуры в образовательно-воспитательной деятельности младших школьников;

- как соотносятся между собой художественная культура и искусство, в частности, изобразительное и декоративно-прикладное искусство.

Ответить на эти вопросы можно лишь в том случае, если будет понята сущность и значимость художественной культуры в эстетическом воспитании младших школьников.

В целях более эффективного приобщения младших школьников к национальной культуре Дагестана следует использовать с учетом специфики региона все разнообразие форм исследований национального художественного наследия народов Дагестана: кружки и общества, высокогорные экскурсии, туристские походы, встречи с местными жителями и аксакалами - старожилыми, вечера, конкурсы, олимпиады и т. д. Наряду с наблюдениями, записями и зарисовками на экскурсиях, чтением дополнительной литературы по своему краю, подбором материала из средств массовой информации, большое значение приобретает поисковая и исследовательская деятельность, участие младших школьников в работе кружка или музея.

В зависимости от конкретных целей, поставленных перед учащимися школ начальных классов многонациональной республики, в сфере интересов школьной деятельности национального художественного наследия народов Дагестана, может оказаться как территория всего Дагестана, так и несколько административных районов, города, горного селения, окрестностей школы и др.



Объектами исследований национального художественного наследия народов Дагестана являются природно-климатические условия региона, особенности традиционного быта дагестанцев, общественных и межличностных отношений местного населения, хозяйственно - экономические проблемы, знаменательные исторические события прошлого и современности, а также традиционные промыслы, фольклор, произведения художественного творчества, искусство и культура родного края и др. [7.-С. 36].

В силу специфики данного исследования, мы подробнее остановимся на памятниках истории, культуры и искусства Дагестана, к которым могут быть отнесены любые объекты, представляющие историческую, научную, художественную, образовательную или иную культурную ценность. Такими объектами исследований национального художественного наследия народов Дагестана, способствующими приобщению младших школьников к национальной культуре, являются памятники истории и искусства, связанные с историческими событиями в жизни края, развитием общества и государства, произведения материального и духовного творчества и др.

К памятникам истории и культуры Дагестана можно отнести различные сооружения, памятные места и предметы, связанные с важнейшими историческими событиями в жизни многонациональной республики, развитием общества и государства, гражданской и Великой Отечественной войнами, ударным строительством, а также с развитием науки и культуры, с жизнью выдающихся политических, государственных, военных деятелей, народных героев, деятелей науки, литературы и искусства и др.

По происхождению памятников в истории выделяют две большие группы: памятники, непосредственно связанные с историческими событиями и являющиеся носителями исторической информации (письменные источники, фото и кино - документация, изделия повседневного быта, оружие, боевые реликвии, предметы прикладного искусства, украшения, монеты и др.; памятные места исторических событий, инженерные сооружения и др.); памятники, созданные с целью образно - информативного увековечения знаменательных дат (мемориальные доски и комплексы, монументы, бюсты, обелиски, стелы, архитектурные и др. сооружения, посвященные подвигам известных и неизвестных героев).

Так, например, из достоверных письменных источников, предоставленных вниманию юных исследователей, становится очевидным, что в Дагестане еще в период раннего средневековья самое широкое распространение получили гуманитарные и естественные науки, философия и логика, история и



географии, юриспруденция, риторика и др. В этот же исторический период значительного развития достигла историческая наука. Хроника «Дербент-Наме», составленная в конце XVIII в. Мухаммедом Аюби из Ахташа, повествует об установлении и укоренении в Дагестане власти арабских правителей и их местных сторонников, о борьбе арабов с хазарским каганатом, о налоговой политике мусульманской администрации и др. [8.-С. 117].



Благодаря фотодокументу, сохранившемуся в архивах, школьники могут получить не только представление о том, как выглядела группа солистов Государственного ансамбля песни и танца Дагестана, но и прочувствовать особую одухотворенность творческого коллектива, занятого любимым делом (рис.1).

Рис. 2. Омаров М. М.
Памятник воинам Великой

Особое место в деятельности национального художественного наследия народов Дагестана принадлежит сооружениям, выступающим в качестве хранителей традиций прошлого. Памятники оборонного зодчества, уникальные фортификационные сооружения и оборонительные крепости, в той или иной мере сохранившиеся до наших дней, позволяют юным младшим школьникам зримо представить исторические события прошлого, оценить доблесть и мужество далеких предков, боевые традиции которых вдохновляли наших соотечественников, воинов Советской Армии, защищать мирное население от фашистских захватчиков.



Рис. 1. Группа солистов Государственного ансамбля песни и танца Дагестана: 30-е

Известняковый монумент, посвященный воинам Великой Отечественной войны, установленный в высокогорном селении Мошоб Чародинского района, на родине автора, Заслуженного деятеля искусств Республики Дагестан, члена Союза художников России, профессора М. М. Омарова, является ярким свидетельством бережного отношения местных жителей к памяти не вернувшихся соотечественников (рис.2).



Если военно-исторические памятники представляют собой летопись ожесточенных боев и ратных подвигов, то памятники трудовой славы, связанные с жизнью и деятельностью народов в послевоенный период, являются свидетельством трудового героизма, возникновения и развития традиций, связанных с решением созидательных задач.

Так, например, гордостью дагестанского строительства времен социализма является самое мощное в Северо - Кавказском регионе грандиозное сооружение Чиркейской гидроэлектростанции на реке Сулак (рис.3). По запасам гидроэнергетических ресурсов Дагестан превосходит такие страны, как Норвегия, Италия, Швеция и Финляндия.



Рис. 3.

Тема героизма, не менее актуальная и в наши дни, занимает особое место в деятельности

национального художественного наследия народов Дагестана дагестанских младших школьников, способствуя формированию патриотических чувств подрастающего поколения.

Памятники архитектуры, археологии, этнографии являются вещественными носителями материальной и духовной культуры народов Дагестана, помогают путем научной реконструкции раскрыть закономерности общественного развития, различных общественно-экономических формаций.

В процессе приобщения учащихся начальных классов к памятникам архитектуры необходимо подчеркнуть, что монументальные сооружения многовекового Дербента (рис.4), одного из главных транзитных, ремесленных и торговых центров юго-восточного Кавказа, являются достоянием разных народов и народностей. Индивидуальное своеобразие архитектурного облика древнего города на протяжении веков обрело новые стилистические формы и особенности, обусловленные идеологическими и эстетическими потребностями общества.



Рис.4



Для сравнительного анализа художественно-эстетического содержания и стилистических особенностей строений культового назначения можно рассмотреть архитектурные конструктивные формы христианского храма (рис.5), расположенного в ущелье близ селения Датуна Советского района. Наличие в высокогорье христианского сооружения, датируемого X-XI вв., является для младших школьников ярким примером традиционного сосуществования различных религий на территории древнего Дагестана.



Рис.5

Таким образом, непосредственное ознакомление юных краеведов со специфическими особенностями архитектурных сооружений Дагестана позволяет составить достаточно четкое и правильное суждение об уровне художественной и эстетической культуры народа, создает благоприятные условия для приобщения учащихся к монументальному наследию предков и может рассматриваться в качестве своеобразного ценностного ориентира в воспитании и развитии художественной культуры Дагестана. Обращение к историческому наследию предков, использование педагогического потенциала монументальных архитектурных сооружений значительно расширяют комплекс дидактических воспитательных средств, используемых преподавателем в художественно-эстетическом образовании школьников в процессе обучения изобразительному искусству.

В качестве развивающих аналогий и ассоциаций на уроках изобразительного искусства следует использовать доступный иллюстративный материал (слайды, таблицы, буклеты, фотоиллюстрации), предоставляющий возможность учащимся создать представление об архитектурных традициях близких Дагестану регионов России, а также Средней Азии, Китая, Индии и др. [2.-С. 33].

На основе исследования *этнографических* памятников, отражающих этнические и культурно-бытовые процессы народов многонационального Дагестана, младшие школьники получают представление о формировании специфических особенностей образа жизни предков, культурно-бытовой



Рис.6



взаимосвязи различных народностей горного края. К этнографическим памятникам культуры Дагестана относятся предметы повседневного обихода, специфика обустройства жилища горцев, обусловленность облика высокогорных и равнинных поселений, функционально оправданные особенности одежды, культовые реквизиты и др.

Особенности горского одеяния, в частности, наряда Балхарки (рис.6), предопределены природно-климатическими условиями проживания, особенностями хозяйственно-бытового уклада, а также поверьями в магическую символику оберегового значения.

Знакомство учащихся с национальным художественным наследием народов Дагестана с памятниками этнографии различных народностей Дагестана служит распространению идей толерантности и интернационализма, способствует укреплению межнациональных отношений, идейно – нравственному и эстетическому воспитанию молодого поколения.

Наиболее значительными памятниками *археологии* являются древние поселения и погребения, остатки старинных укреплений, участки исторического и культурного слоя древних населенных пунктов, культовые сооружения, наскальные изображения (рис.7), места находок древних животных каменные изваяния и пр.



Рис.7

Памятники археологии, являясь достоянием национальной и мировой культуры, служат целям развития науки, народного образования, а также формирования исследовательских навыков, художественно - эстетического восприятия младшими школьниками объектов отечественной и мировой культуры.

Архитектурные формы (рис.8)

монументальных сооружений дают детям младшего школьного возраста представление о многообразии художественно - эстетических предпочтений народа, несут определенное идейное содержание, обусловленное назначением сооружения, а также идеологическими, культурно -



Рис.8



историческими, художественно - эстетическими требованиями времени.

Вместе с тем, памятники архитектуры - архитектурные ансамбли и комплексы, исторические центры, площади, улицы, остатки древней планировки и застройки сооружения гражданской, промышленной, военной, культовой архитектуры, народного зодчества, а также связанные с ними произведения садово-паркового искусства и др. оказывают значительное влияние на формирование художественно - эстетического вкуса подрастающего поколения, развитие у младших школьников национального самосознания, приобщения к творческому наследию предков.

К памятникам *искусства* относятся, прежде всего, произведения монументального, изобразительного, декоративно – прикладного (рис.9) и других видов искусства, отображающих художественно - эстетические традиции дагестанских народов и обладающих убедительной силой эмоционально - образного воздействия на подрастающее поколение.

Исходя из опыта нашей работы, а также учитывая опыт передовых учителей, мы приходим к выводу, что памятники истории, культуры и искусства Дагестана обладают огромным недостаточно реализованным образовательно-воспитательным, художественно-эстетическим потенциалом в художественно-эстетическом воспитании младших школьников, приобщении их к национальной культуре. В силу своих специфических особенностей, эти объекты могут выступать в качестве ценностного ориентира в формировании национальной художественной культуры школьников.

Целостный анализ творческого наследия художественной культуры народов Дагестана, изучение и использование художественно-педагогического потенциала и воспитательной значимости памятников истории, культуры и искусства в приобщении младших школьников к национальным и общемировым культурным ценностям предполагает осуществление следующих требований:

- соблюдать принцип планомерного методически-выверенного руководства деятельностью младших школьников на уроках ИЗО с использованием национальным художественного наследия народов Дагестана;
- акцентировать внимание на общественной значимости объектов



Рис.9



национального художественного наследия народов Дагестана, являющихся носителями национальной культуры, специфики менталитета и мировосприятия соотечественников;

- в процессе освоения конкретных исторических объектов или художественных произведений, представляющих интерес для исследований национального художественного наследия народов Дагестана, изучить исторические условия и общественно-политические обстоятельства возникновения, формы реализации изобразительных и композиционных приемов, свидетельствующие об идейной направленности художественного образа или явлений;
- выявить связь тематики художественных произведений, объектов исследований национального художественного наследия народов Дагестана с актуальными проблемами современности;
- в процессе приобщения к произведениям национальных художественных произведений вырабатывать потребность самостоятельного творчества, изучения явлений действительности - законов линейной и воздушной перспективы, конструктивных и эстетических особенностей предметного мира, природы и др.;
- на примере этнографичных художественных произведений изучить культуру, быт, особенности жизненного уклада и художественные традиции народа;
- в процессе приобщения к культуре и искусству родного края использовать ассоциативные взаимосвязи различных видов искусства, художественного творчества – архитектурных, живописных и декоративных произведений, художественного слова, музыкальных фрагментов и др.
- констатируя изобразительные и композиционные особенности памятников истории, культуры и искусства, акцентировать внимание на нравственно-эстетическом значении объектов национальной художественной культуры и др.

Трудно переоценить психолого-педагогический, дидактический потенциал художественных произведений, являющиеся важными объектами и источниками школьной деятельности, обладающих уникальной способностью удивительно точно воспроизводить характерные приметы времени, а, следовательно, нести информацию о своей эпохе: об истории края, его природе, о его культурном и экономическом развитии. Вместе с тем памятники истории, культуры и искусства Дагестана являются ярким свидетельством не только о тех или иных эпохальных событиях, но и эволюции самих видов народного творчества, объектов национальной культуры, развитие и преобразование которых тесно связано с историческими и социальными преобразованиями,



происходившими в различные исторические периоды.

Потребность в применении наиболее эффективных форм приобщения младших школьников к национальной культуре привела к необходимости разработки принципиально новых подходов к преподаванию учебных дисциплин художественно-эстетического цикла, в частности изобразительного искусства, на основе материалов исследований национальной художественной культуры в общеобразовательных школах Дагестана. Такой подход является принципиально важным достижением современного подхода к обучению и воспитанию молодого поколения.

Выводы

В представленной работе обосновывает необходимость перспективного развития художественно - педагогического образования младших школьников на базе широкого освоения культурно - исторического, художественно - педагогического наследия дагестанской культуры в процессе организации и проведения исследований национальной художественной культуры.

**KAPITEL 3 / CHAPTER 3****PROFESSIONAL RISKS OF THE TEACHING PROFESSION AS THE BASIS OF AN INNOVATIVE APPROACH IN THE MANAGEMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ РИСКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ КАК ОСНОВА
ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ
ПРОФЕСІЙНІ РИЗИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ ЯК ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОГО ПІДХОДУ В
УПРАВЛІННІ ОСВІТНЬОЮ УСТАНОВОЮ**

DOI: 10.21893/2709-2313.2020-03-06-037**Введение**

Система образования XXI века, ориентированная на идеи современной образовательной парадигмы предъявляет качественно иные требования как к личностно-профессиональным компетенциям учителя, так и к организации (в рамках конкретного образовательного учреждения) принципиально иной модели педагогического менеджмента: управленческой модели – способной не только своевременно реагировать на социокультурные, научные и иные вызовы и тренды, но и ориентированной на создание для самого педагога комфортной профессиональной среды!

Если мы посмотрим на результаты исследований Московской школы управления «Сколково» представленных ими в «Атласе новых профессий» (2014 г.) и согласимся с тем, что ведущими характеристиками образования в недалеком будущем станут индивидуальные образовательные траектории и активные среды обучения (в том числе в онлайн и в дополненной реальности), то мы понимаем, что решить эти задачи возможно лишь при инновационном подходе в управлении образовательным учреждением; подходе – ориентированном на создание для конкретного учителя среды (пространства и конкретных ситуаций) развития [5].

Мы разделяем позицию Вайндорф-Сысоевой М.Е., Пазюк К.Т., Балабанова Н.Г. и др. исследователей и считаем, что основой для организации в образовательном учреждении комфортной профессиональной среды (как пространства развития педагога) могут выступать профессиональные риски педагогической профессии (в силу их объективного характера).

Профессия педагога исторически всегда находилась (и продолжает находиться) в самой серьезной зоне профессионального риска. Напомним, что с позиций методологического осмысления профессиональный риск – это любое профессиональное событие, любая активная деятельность в отношении профессионального опыта работы [9, с. 46]. Таким образом любое профессиональное событие сопряжено с риском, так как в противном случае участникам процесса становится скучно и не интересно: сам реальный



педагогический процесс превращается для всех его субъектов в занудный и стереотипный процесс вынужденного взаимодействия.

Современная цифровая школа – школа XXI века – предполагает наличие у педагога умения обращаться с появляющимися цифровыми технологиями, но их огромное количество и постоянное совершенствование становится серьезным препятствием в образовательном процессе! При этом, одна из серьезных проблем в деятельности современного учителя – смена поколений. Взаимодействие поколений было проблемой всегда, но такого разрыва между поколениями, который существует сейчас, мировая педагогическая наука и практика еще не знала – и связано это в первую очередь со сменой ведущего инструментария [3].

Действительно, тот инструментарий, который использовался учителем прежде в его профессиональной деятельности, в современных реалиях уже не актуален: сейчас появился абсолютно новый инструмент – компьютер, смартфон, интернет – которым педагогу необходимо научиться пользоваться для профессиональной организации эффективного педагогического процесса. Ведь сами современные ученики и студенты (представители поколения Z, т.е. «цифровики») уже пользуются этим инструментом в своих целях с самых первых моментов осознанной социализации; находят информацию и реагируют на нее совершенно непривычно для учителя, являющегося представителем иного – не цифрового – поколения. Например: 85 % опрошенных респондентов из числа учащихся и студентов в возрасте от 16 до 21 года для личностной коммуникации вместо телефонного звонка предпочитают СМС-сообщения и сообщения в социальных сетях (общее количество респондентов – 216 человек) [3].

Рассматривая профессиональный риск педагога как источник (основу) современного педагогического менеджмента, отметим что в науке теория рисков, зародившаяся еще в XIII в. наиболее изучена в тех научных областях, которые позволяют объективно рассчитать процент успеха (например: в экономике). В контексте педагогического преломления, теория рисков начинает развиваться только лишь со второй половины XX века, когда происходит формирование базового принципа «педагогической теории рисков»: для эффективного педагогического управления понимание и знание профессионального риска выступает основой принятия решения, т.е. педагогический менеджмент как и сам учитель:

1. *прекрасно знает и понимает профессиональные риски;*
2. *на основе знания способен их (профессиональные риски)*



минимизировать и принять окончательное решение (необходимое в той или иной реальной педагогической ситуации).

Таблица 1

Области профессионального риска педагогической профессии.

Система ценностей (общественных). Политическое устройство. Государственный строй.	Собственные ценности. Социальная среда. Собственные цели.	Семья. Социальная среда. Собственные цели.	Подготовленность ППС. Подготовленность ученика / студента. Техническое обеспечение. Техническое сопровождение.
	преподаватель	ученик / слушатель	технологии, методы, формы
внешние риски	внутренние риски		

Конечно же есть области рисков (внешние), на которые мы – с позиции педагогического управления – повлиять не можем, но риски, включающие в себя преподавателя, ученика и педагогические (образовательные) технологии – так называемые внутренние риски – знать, понимать и учитывать возможно (см. табл. 1).

Таким образом сама успешность управления образовательным учреждением, во многом зависит от понимания (педагогическим менеджментом) одиннадцати базовых источников риска педагогической профессии:

1. Источник – преподаватель/учитель.
2. Источник – ученик.
3. Источник – цель обучения.
4. Источник – отсутствие педагогического образования.
5. Источник – обратная связь.
6. Источник – обилие информации.
7. Источник – современные технологии.
8. Источник – массовые открытые онлайн курсы (MOOC / MOOC).
9. Источник – просвещение.
10. Источник – опыт педагога.
11. Источник – здоровье педагога [3].

В следующих разделах данной главы мы более детально представим



характеристику данных источников: конкретизируем факторы риска, их проявления в реальном педагогическом процессе, возможные последствия и наиболее предпочтительные методы педагогического менеджмента.

3.1. Субъекты педагогического процесса как источники профессионального риска

Отметим, что на первом месте среди всех возможных источников профессионального риска в педагогической деятельности стоит сам педагог (см. табл. 2).

Анализ современной литературы показывает, что наиболее часто встречающийся фактор риска в данной группе – это предметная подготовка самого учителя: зачастую мы как педагоги рассказываем о том, что знаем сами, а не о том, что необходимо нашим учащимся [4].

Таблица 2

Педагог как источник профессионального риска.

Факторы риска	Проявление	Последствия	Методы управления
Не владеет педагогической технологией	Является ведущим и не сотрудничает	• Отсутствие знаний по предмету	• Профессиональная система ПК ¹ по запросу
Не умеет организовать обратную связь / педагогическую рефлексию	С опозданием отвечает на вопросы	• Отсутствие интереса / мотивации к предмету	• Непрерывная методическая поддержка
Отсутствуют новые навыки	Обратная связь не реализуется с использованием интернет-технологий	• Бесполезное времяпровождения	• Непрерывное самообразование
Не способен перестраиваться	Не владеет технологией организации обучения	• Низкий уровень профессионализма	• Изменение философии образования
Не умеет передавать / «делегировать» полномочия	Документ, что уже все знает; не спрашивает Система оценивания остается закрытой		• Сообщество Digital Learning

Педагог становится источником риска еще и тогда, когда он не способен организовать обратную связь, не умеет мобильно перестраиваться в силу

¹ ПК – повышение квалификации.



изменяемых внутренних и внешних обстоятельств, сопровождающих реальный педагогический процесс, не может «переступить через себя» и боится «делегировать» свои полномочия как ведущего и главного субъекта самим учащимся. Все это и приводит к тем негативным последствиям, которые мы наблюдаем в образовании и преодолеть которые возможно только через осознанное (и активно принимаемое самим учителем) погружение педагога в систему повышения квалификации; изменение самой философии образования.

Конечно же наши *ученики* и *студенты* (как субъекты педагогического процесса) тоже серьезные источники риска (см. табл. 3). Мы – как педагоги – зачастую забываем, что у наших учащихся уже есть достаточно богатый предыдущий опыт образования: мы забываем, что они могли что-либо пропустить, забыть или не знать; что до вступления с нами (как с педагогами) в педагогическое взаимодействие они были в иной среде общения и иной системе педагогических требований и т.п.

Таблица 3

Учащийся как источник профессионального риска.

<i>Факторы риска</i>	<i>Проявление</i>	<i>Последствия</i>	<i>Методы управления</i>
Предыдущий опыт обучения	Перенос старого опыта	- Отсутствие знаний по предмету - Ненаучное толкование содержания дисциплины - Не эффективная коммуникация	- Введение в новые технологии - Организация постоянной обратной связи для поддержки обучения - Обучение методам организации самостоятельной работы
Неприятие современных технологий	Не желание использовать новые технологии		
Завышенная самооценка	Всеведение с отсутствием результата		
Не умение самостоятельно работать	Невыполнение домашних заданий		
Иные ценности и особенности восприятия учебного материала	Новые формы проявления собственного «Я»		

Понимание факторов риска учащихся (как источников нашего профессионального риска), накладывает на нас обязанность постоянной грамотной диагностики уровня подготовленности обучающегося и постоянной педагогической рефлексии в целом.

Понимание специфики субъектов педагогического процесса (как источников профессионального риска) во многом обуславливает и наличие таких источников риска в профессиональной педагогической деятельности, как *цель обучения* и *отсутствие педагогического образования* (см. табл. 4-5).



Если мы (как педагоги) четко понимаем *цель обучения*, способны грамотно сформулировать данную цель (с учетом ее триединого характера, конкретности, достижимости и измеряемости) – значит мы способны прогнозировать результат нашей собственной профессиональной педагогической деятельности; способны подбирать качественный педагогический инструментарий, т.е. возникает совершенно иная философия нашей собственной педагогической деятельности.

Таблица 4

Цель обучения как источник профессионального риска.

<i>Факторы риска</i>	<i>Проявление</i>	<i>Последствия</i>	<i>Методы управления</i>
Ошибки в постановке целей и задач, в планировании результатов, оценке сроков завершения, оценке необходимых ресурсов	Ученик как объект обучения	- Учитель не принимается учениками - Обучение с отрицательным результатом - Учитель не воспринимается учениками	Обучение учителей: - основам возрастной психологии и педагогики, - постановке и согласованию целей (стратегических и тактических), - выбору технологий согласно целям, - прогнозированию результатов обучения
Недооценка / переоценка возможностей обучающихся	Ученику скучно на уроке		
	Ученику слишком тяжело на уроке		
	Использование ресурсов, не соответствующих цели		

Таким образом, наличие грамотно сформулированной (и понимаемой нами – как педагогами) цели обучения дает возможность прогнозировать результат, результат позволяет выбрать необходимый инструментарий, а инструментарий помогает достичь – так важную для нас – цель.

Отсутствие педагогического образования – следующий важный риск, инструментом нивелирования которого может выступать обучение преподавателя педагогике: ведь учитель, не знающий, как правильно обучать, но при этом хорошо знающий свой предмет, все равно не сможет преподавать его на понятном для ученика языке, не сможет организовать грамотную педагогическую рефлексию – а значит и его (учителя) образовательная цель не будет достигнута.



Таблица 5

Отсутствие педагогического образования как источник профессионального риска.

Факторы риска	Проявление	Последствия	Методы управления
Ошибки в планировании	Отсутствует система контроля	• В наличии – система неопределенности • Не понятен результат • Не профессиональное обучение • Нет положительного результата	• Организация ПК по просвещению • Программа ПК по методике и теории обучения для лиц, не имеющих педагогического образования • Проф. поддержка лиц, не имеющих педагогического образования
Ошибки в постановке целей и задач	Отсутствует дифференцированная работа с обучающимися		
Неправильный выбор организации учебного процесса	Поглощение собственными размышлениями – отсутствие обратной связи		
	Отсутствие системы в обучении		
	Нарушение принципов доступности, учета возрастных особенностей обучающихся		

Мы уже достаточно много говорили о важности педагогической рефлексии, о необходимости качественной организации обратной связи в системе взаимодействия «учитель-ученик», поэтому не случайно завершающим в данном разделе источником риска в профессиональной деятельности является *обратная связь* (см. табл. 6).

Обратная связь – важный аспект при проведении учебных занятий. Вопросы, появляющиеся в процессе обучения и задающиеся непосредственно во время учебного занятия, упрощают усвоение информации и позволяют нам (как педагогам) экономить время.

К тому же обеспечение обратной связи в ходе учебного процесса (на том этапе, когда мы как педагоги передаем некую новую информацию) создает иллюзию коммуникации.



Таблица 6

Обратная связь как источник профессионального риска.

Факторы риска	Проявление	Последствия	Методы управления
Несовместимость инструмента с целью учебного процесса	Изобилие вопросов по форме организации (по работе ресурса) обратной связи	• Необъективная оценка • Дополнительная работа педагогу • «Безответная» работа	• Обучение учащихся работе с различными инструментами для реализации обратной связи • Профессиональная формулировка содержания задач для обратной связи
Ошибки в постановке задач, в оценке возможностей	Некорректная постановка вопроса		
Неправильный путь реализации	Отсутствие результата		
Отклонение от учебного плана			
Подготовленность преподавателя / учащегося	Некорректные ответы		

3.2. Источники профессионального риска педагогической профессии обусловленные информационно-технологическими реалиями XXI века

Особое место среди источников профессионального риска в педагогической профессии занимают источники, обусловленные спецификой и реалиями «цифрового мира XXI века», такие как:

1. *обилие информации;*
2. *современные технологии;*
3. *просвещение XXI века и массовые открытые (доступные) онлайн курсы (МООС / МООС).*

Действительно, *обилие информации, массовые открытые и общедоступные онлайн курсы* (когда велик риск выбрать продукт не высокого качества), *достаточно большое количество современных технологий* (т.е. той информации и того инструментария, которые нам не удастся усваивать) – прекрасный демотиватор в педагогике (см. табл. 7-8).

Современному учителю необходимо научиться выбирать правильные ресурсы, а облегчить выбор нужного (полезного, качественного и необходимого) ресурса поможет опыт коллег и наставников. При этом важен и



Таблица 7

Обилие информации как источник профессионального риска.

Факторы риска	Проявление	Последствия	Методы управления
Быстрое старение инноваций	Прочтение аннотации, а не текста полностью	• Поверхностные знания • «Околонаучные» знания • Недостоверность информации	• Обучение постановке цели, работе с текстом, поиску необходимой информации, профессиональному выбору • Изучение компонентов «шума» информации
Ошибки в оценке возможностей; постановке задач; оценке достоверности источников информации	Постоянное потребление информации Использование отрывков текста без контекста Прослушивание «без авторства»		

Таблица 8

Современные технологии как источник профессионального риска.

Факторы риска	Проявление	Последствия	Методы управления
Несовместимость технологии с целью учебного процесса	Использование «модных» ресурсов	• Отсутствие положительных результатов обучения • Поверхностное использование ресурсов	• Курсы ПК по обучению выбору технологии согласно целям обучения • Курсы ПК по использованию конкретных технологий
Ошибки в постановке задач, оценке необходимых ресурсов, в оценке возможностей	Непродуманное использование и использование по требованию администрации		
Отклонение от учебного плана и подготовленность учителя / ученика	Запреты на использование		

формат подачи информации, который необходимо обговорить с нашими учениками и студентами.

Рассматривая в данной группе источников риска в профессиональной педагогической деятельности *просвещение XXI века* (см. табл. 9), отметим, что цифровая среда – одна из ведущих проблем современного просвещения. Как пример реакции государства и власти на реалии современной цифровой среды можно привести пример проекта создания «цифровой школы», предназначенной для всех образовательных учреждений, включая дошкольные.



Таблица 9

Просвещение как источник профессионального риска.

Факторы риска	Проявление	Последствия	Методы управления
Неправильный путь реализации	Профессиональная безграмотность	• Подготовка специалистов с устаревшими знаниями • Низкий уровень ориентации в современном мире	• Просвещение просветителей • Обучение обучающихся • Просвещение на всех уровнях образования • Точечное / целенаправленное просвещение
Ошибка в оценке возможностей	«Прикрытие» современными терминами традиционных подходов, решений		
Ошибка в оценке информированности	Отставание в развитии		
	Неготовность педагогических кадров		

Сама идеология проекта «Современная цифровая образовательная среда» (утвержден в РФ 25.10.2016) заключается в том, чтобы в одном пространстве (информационном) разместить и сделать общедоступными все разработанные курсы для системы образования (для детских садов, школы, вуза и пр.).

Однако еще на стадии запуска данного проекта («Современная цифровая образовательная среда») организаторами и идеологами данного проекта не был решен фундаментальный вопрос: как классифицировать электронные образовательные ресурсы и какие конкретно электронные ресурсы необходимо и стоит добавлять в данную среду. Без решения данного вопроса невозможно обеспечить наполнение цифровой образовательной среды качественным материалом: ведь разные люди могут по-разному понимать, что такое электронный образовательный ресурс; а понимая это по-разному соответственно по разному его и разрабатывать (одни размещают просто набор неких инструментов, другие – полноценные электронные учебные курсы). Конечно же сетевое просвещение в образовании необходимо, но в настоящее время готовится слишком мало специалистов, способных с ним работать – и этим фактом также объясняется феномен просвещения XXI века как источника профессионального риска в педагогической профессии.



3.3. Здоровье и индивидуально-личностный опыт педагога как источник риска в профессиональной педагогической деятельности

Следующая группа источников профессионального риска особо важна для конкретного учителя: речь пойдет о *здоровье педагога* и его индивидуальном *опыте профессиональной деятельности* (см. табл. 10-11).

Таблица 10

Опыт (индивидуально-личностный) как источник профессионального риска.

Факторы риска	Проявление	Последствия	Методы управления
Консерватизм	Неприятие другого мнения и неумение слышать	• Конфликт интересов «учитель - ученик» • Отсутствие саморазвития учителя и потеря интереса к учителю / обучению / предмету у учеников	• ПК и качественный обмен опытом • Создание комфортной обстановки в коллективе • Участие в конференциях, выставках, вебинарах • Организация саморазвития учителя
Завышенная самооценка	Неприятие новых идей / технологий		
Ложное представление о себе	Использование только привычных традиционных методов		
	Низкий уровень коммуникации		

Когда мы рассматриваем в качестве источника риска *опыт* конкретного учителя мы понимаем, что любой опыт профессиональной деятельности подчас неизбежно приводит к формированию стереотипов в профессии; индивидуальный опыт конкретного педагога может ставить некоторые рамки и ограничения в его профессиональной деятельности; влияет на самооценку педагога, мешая критично оценивать методы обучения и воспитания (ставшие для него – конкретного учителя – привычными и стереотипными).

Рассматривая *здоровье педагога* как источник профессионального риска отметим, что по тяжести труд учителя и преподавателя можно отнести к категории ПА – труд умеренной тяжести (к данной категории относятся работы, связанные с постоянной ходьбой и требующие физического напряжения с затратами энергии в пределах 150-200 Ккал/час).



Таблица 11

Здоровье педагога как источник профессионального риска.

Факторы риска	Проявление	Последствия	Методы управления
Голосовая нагрузка (40%)	Тревожность (40 % высокая)	• Профессиональное выгорание • Хронический стресс • Потеря интереса к работе • Домашние проблемы	Применение: • здоровьесберегающих технологий; • технологий ораторского искусства; • технологий педагогического мастерства
Зрительная нагрузка	Напряжение органов зрения		
Постоянный самоконтроль	«Переносчик» инфекции		
Эпидемические контакты	Остеохондроз, радикулит, потеря голоса Нарушение обмена веществ		
Малая двигательная нагрузка			
Отсутствие стабильного режима дня			
Непрерывная ответственность			

При этом, к показателям тяжести труда педагога относятся:

1. повышенные статические и динамические нагрузки на опорно-двигательный аппарат;
2. ненормированный график работы и общественные нагрузки;
3. эмоциональная нагрузка;
4. высокая степень сенсорной нагрузки на органы зрения и слуха (см. табл. 12).

Стоит ли удивляться тому, что в практике реального общения педагога с учащимися мы нередко наблюдаем (со стороны педагогов) факты раздражительности, нервозности и банальной усталости, а уже через пятнадцать лет стажа у большинства учителей появляются все негативные факторы заболеваний, влияющие на их здоровье, в результате чего средняя продолжительность жизни женщин-педагогов составляет 70 лет, а мужчин около 60 лет [7].

К огромному сожалению современная статистика говорит о том, что большинство современных учителей «условно здоровые»:

- практически здоровых людей среди педагогов – по разным источникам – всего 9-14%;



Таблица 12

Вредные факторы педагогической профессии [6].

<i>Вредные факторы педагогической профессии</i>	<i>Возможные последствия / вред здоровью</i>
Физические Связанны с кинетическими и статическими нагрузками на опорно-двигательный аппарат и сердечно-сосудистую систему	•заболевания дыхательной и сердечно-сосудистой системы; •ишемическая болезнь сердца; •вегетососудистая дистония; •варикозное расширение вен конечностей; •гипертоническая болезнь и др.
Эмоциональная перенапряженность Вызваны нагрузкой на психоэмоциональную сферу²	•нарушения в нервно-психическом здоровье; •соматические заболевания (ишемическая болезнь сердца, язва желудка, гипертония, сахарный диабет); •раздражительность, нервозность, разного рода недомогания, усталость.
Высокая степень напряженности сенсорной нагрузки на органы зрения, слуха и речевой аппарат гортани Обусловлены большим объемом интенсивной зрительной работы (проверка тетрадей, работа над учебными планами, конспектами и т.п.)	•профессиональное снижение зрения (миопия); •острый ларингит (с годами переходящий в хронический).
Высокая плотность эпидемических контактов Связана с большим количеством контактов с заболевшими и/или не вполне выздоровевшими учениками и студентами	•заболевания, связанные с вирусными инфекциями.
Воздействие электромагнитных волн Возникает при работе с компьютерами и пр. техникой	•заболевания центральной нервной системы, органов зрения и др.

- попадающих в группу риска с возможным развитием заболевания – 13,9%;
- нуждаются в обследовании – 69,1%
- в пределах функциональной нормы находятся только 10,4% учителей [7, с. 135-138].

Исследование Надеиной Л.Е. и Белолубской Е.И. [2,7] показывают

² Нарушения в нервно-психическом здоровье в следствие этого имеют более 35% педагогов после 10-ти лет работы, 40% – после 15-ти лет стажа работы и более 50% педагогов после 20-ти лет работы [8].



достаточно общую картину по заболеваниям педагогов вне зависимости от места их проживания и сферы профессиональной деятельности:

- поражения верхних дыхательных путей – 26%;
- болезни органов кровообращения – 18%;
- проблемы с пищеварением – 15%;
- заболевания ЦНС и органов чувств – 12%;
- болезни инфекционного и паразитарного характера – 12%;
- постоянно испытывают психологический дискомфорт во время работы – 60%;
- находятся в постоянном стрессовом состоянии – 85%;

В своем исследовании Надеина Л.Е. [7] отдельно указывает на то, что профессиональная деятельность педагога в современных условиях не способствует сохранению и укреплению его здоровья: 60% учителей постоянно испытывают психологический дискомфорт во время работы; 85% – находятся в постоянном стрессовом состоянии; для 85% женщин-педагогов их деятельность является фактором, отрицательно влияющим на семейные отношения.

Конечно же частота и характер заболеваемости педагогов зависит от их возраста, гендерной принадлежности, стажа работы и даже от вида преподаваемых конкретным учителем дисциплин [8]. Однако, понимание (со стороны руководства образовательным учреждением) того факта, что педагогическая профессия стоит на первом месте по напряженности работы и наличию на рабочем месте вредных факторов, а от состояния здоровья учителей напрямую зависит состояние здоровья учащихся способствует реализации в управленческой модели образовательного учреждения методов, соответствующих здоровьесберегающим технологиям.

Так, например, учет динамики индивидуальных биологических ритмов педагогов при составлении расписания учебных занятий, обеспечит профилактику нарушений в нервно-психическом здоровье учителей и минимизирует риск соматических заболеваний. Организация для педагогического коллектива специальных занятий направленных на овладение педагогами технологий ораторского искусства и техник педагогического мастерства будет способствовать предотвращению миопии, хронического ларингита (а у половины профессиональных педагогов возникает охриплость, слабость голоса) и афонии.

Особое место в управлении педагогическим коллективом должны занять мероприятия, направленные на организацию ежегодных профилактических медицинских осмотров педагогов на базе лечебно-профилактических



учреждений с последующим оздоровлением по итогам диспансеризации в период каникул на базе санаториев-профилакториев; переход на односменный режим обучения и организацию питания учителей в образовательном учреждении на льготных условиях. Значимую роль в сохранении здоровья педагогов может сыграть организация учительских комнат («учительских») и комнат психологической разгрузки в специально оборудованных и изолированных от шума аудиториях образовательного учреждения.

Выводы

Конечно же в формате данной статьи, мы не раскрыли специфику всех источников профессионального риска педагогов и их возможности в реализации инновационного педагогического менеджмента. С позиции теории рисков [9] современному руководителю не стоит забывать и о таких источниках риска педагогов, как:

- *вебинары* (когда не всегда удается избежать технических неполадок во время связи и достаточно сложно обеспечить объективную реализацию «обратной связи» - проследить а не отвлекаются ли слушатели на другие занятия и пр.);
- *переучивание/разучивание*. способность понимать, что конкретно необходимо сделать с учеником, на это сильно влияет нежелание педагога меняться. Знаменитый советский анекдот: «Забудьте все, чему вас учили в школе».

Однако рассмотренные нами факторы, проявления, последствия и методы управления одиннадцати базовых источников профессионального риска в педагогической профессии, имеют определяющее значение при формировании инновационной модели управления конкретным образовательным учреждением (вне зависимости от его типа и вида) и позволяют в реальном секторе перейти к качественно иному новому подходу к организации управления образовательным процессом – модели опережающего управления.

**KAPITEL 4 / CHAPTER 4****EXPERIMENTAL VERIFICATION OF EFFICIENCY OF FORMATION
FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' MATHEMATICAL
COMPETENCE BY MEANS OF INNOVATION AND INNOVATION****ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ****ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ****ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ****DOI: 10.21893/2709-2313.2020-03-06-001****Вступ.**

Необхідною передумовою якісної підготовки фахівців є відповідність освіти вимогам суспільства. Основою модернізації сучасної вищої освіти і вдосконалення процесу професійної підготовки є компетентнісний підхід, який, передусім, передбачає формування компетентного фахівця. Постала нагальна потреба приведення процесу підготовки майбутнього педагога у відповідність до запитів сьогодення. Досягнення максимальних результатів у зазначеній проблемі можливе з використанням засобів інноваційних технологій, які відповідають сучасним тенденціям організації системи освіти.

Значний інтерес простежується і до вивчення проблеми формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. У своїх дослідженнях науковці розглядають питання розробки навчально-методичного комплексу з математики для всіх початкових класів (М. Богданович), розвитку пізнавальної діяльності учнів на уроках математики на основі реалізації політехнічного принципу (Я. Король), формуванню вмінь учнів початкової школи розв'язувати текстові задачі (В. Мізюк), методики навчання арифметичного матеріалу учнів початкової школи з використанням мультимедійних технологій (М. Борисенко), створення педагогічної системи підготовки педагога, що спрямована на покращення ефективності процесу формування в учнів умінь розв'язувати задачі та на підвищення їхнього інтелектуального рівня (С. Скворцова), розвитку математичної культури вчителя початкових класів (Є. Лодатко), формуванню методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів (Н. Глузман).

Зміст проаналізованих досліджень свідчить про те, що наразі відбувається активне впровадження інноваційних технологій у професійну підготовку широкого кола фахівців. Однак слід зазначити, що у зв'язку з необхідністю упровадження дистанційних технологій навчання педагогічна наука і практика потребує ґрунтовного науково-теоретичного дослідження, експериментальної розробки та апробації моделі формування математичної компетентності



майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій.

4.1. Методика дослідження ефективності впровадження засобів інноваційних технологій у процес формування математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи

З метою практичної перевірки тези про ефективність застосування засобів інноваційних технологій у процесі формування математичної компетентності на факультеті дошкільної, початкової освіти і мистецтв Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка здійснювалась дослідно-експериментальна діяльність, спрямована на апробацію розробленої моделі формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів засобами інноваційних технологій.

У процесі експерименту перевірявся рівень сформованості математичної компетентності студентів у контексті досліджуваної проблеми, добиралися форми, методи та засоби удосконалення навчально-пізнавальної діяльності, розроблялися практичні рекомендації щодо вдосконалення процесу формування та розвитку математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Студенти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, охоплені цільовою комплексною програмою, склали експериментальну групу.

До контрольної групи залучено студентів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Всього в експерименті взяло участь 648 осіб. Експериментальна група становила 347 студентів, контрольна група – 301 студент денної та заочної форм навчання. Безпосереднє формування математичної компетентності охоплювало 347 студентів експериментальної групи, з них 278 студентів денної та 69 – заочної форми навчання. Експериментальна діяльність спрямована на розвиток математичної компетентності майбутнього педагога здійснювалась для цих же студентів під час їхнього навчання на старших курсах.

Процес формування математичної компетентності у студентів контрольної



групи відбувався за традиційною системою та не передбачав використання засобів інноваційних технологій. Відтак, надалі розглядаємо діяльність, яка було спрямована на формування математичної компетентності у студентів експериментальної групи.

Організація експериментального дослідження процесу формування математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах вищого педагогічного навчального закладу містить послідовне проведення констатувального та формувального експериментів.

Метою констатувального експерименту було визначено дослідження існуючих умов та особливостей процесу формування математичної компетентності у студентів факультетів підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти; виявлення рівня сформованості математичної компетентності до початку проведення експериментальної роботи.

З метою з'ясування стану сформованості математичної компетентності серед студентів 1 курсу у межах навчальної дисципліни «Математика» було проведено зріз знань. Завдання містили арифметичний, алгебраїчний, геометричний матеріал, були спрямовані на здійснення тотожних перетворень та розвиток логіки.

Проведений зріз знань засвідчив, що у більшості студентів математична компетентність сформована на достатньому рівні (64% студентів експериментальної та 58% студентів контрольної групи). Однак, як засвідчило проведене тестування високий рівень сформованості математичної компетентності притаманний лише 7% студентів експериментальної та контрольної груп.

Найбільші складнощі виникли у студентів із завданнями спрямованими на перевірку рівня сформованості геометричної складової математичної компетентності, водночас правильність виконання завдань, які містили арифметичний матеріал у експериментальній групі становила 83%, а у контрольній – 85%.

Відповідно до раніше виділених компонентів математичної компетентності, було відмічено їх недостатню сформованість, зокрема мотиваційно-ціннісного та діяльнісного компонентів. Слід відмітити приблизно однаковий рівень сформованості математичної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп до початку проведення формувального експерименту.

У результаті констатувального етапу педагогічного дослідження, метою якого було виявлення наявного стану сформованості математичної компетентності у майбутніх вчителів початкової школи, ми прийшли до висновку про недостатній рівень сформованості усіх компонентів математичної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп, виявили



значне зацікавлення засобами інноваційних технологій та необхідність удосконалення процесу формування математичної компетентності у майбутніх учителів початкових класів. Відтак постала необхідність в експериментальній перевірці запропонованої моделі формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів засобами інноваційних технологій.

Формувальний експеримент полягав у апробації розробленої моделі формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій. Експериментальна діяльність передбачала цілеспрямоване формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, комунікативного та рефлексивно-творчого компонентів досліджуваної компетентності у їх єдності та включала власне формувальний та розвивальний етапи.

У процесі формування математичної компетентності засобами інноваційних технологій особлива увага приділялася практичній, самостійній та творчій діяльності студентів.

З метою удосконалення процесу формування математичної компетентності проводилися різні види лекцій, зокрема: лекції-візуалізації, лекції удвох, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекції-прес-конференції.

Наприкінці власне формувального етапу дослідження нами було проведено зріз знань. Завдання містили арифметичний, алгебраїчний, геометричний матеріал, були спрямовані на здійснення тотожних перетворень та розвиток логіки.

Проведений зріз засвідчив підвищення рівня сформованості математичної компетентності. Отримані дані наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Рівень сформованості математичної компетентності після власне формувального етапу формувального експерименту

	Експериментальна група				Контрольна група			
	низький	середній	достатній	високий	низький	середній	достатній	високий
Мотиваційно-ціннісний	9%	18%	34%	39%	11%	40%	43%	6%
Когнітивний	7%	4%	62%	27%	28%	31%	27%	14%
Діяльнісний	3%	16%	51%	30%	31%	26%	32%	11%
Комунікативний	2%	6%	27%	65%	9%	17%	40%	34%
Рефлексивно-творчий	8%	12%	35%	45%	19%	31%	29%	21%

Спостерігається особливо значний розвиток когнітивного та діяльнісного



компонентів математичної компетентності, проте наявні позитивні зміни у сформованості усіх компонентів.

Зважаючи на комплексність та багаторівневність процесу формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів було проведено розвивальний етап формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі вивчення навчальних дисциплін «Методика навчання математичної освітньої галузі», «Методика викладання фахових дисциплін початкової освіти у ЗВО».

Відтак, метою розвивального етапу дослідження був подальший розвиток математичної компетентності шляхом упровадження засобів інноваційних технологій.

Процес розвитку математичної компетентності охопив студентів 2-3 курсів (навчальна дисципліна «Методика навчання математичної освітньої галузі») та студентів магістратури (навчальна дисципліна «Методика викладання фахових дисциплін початкової освіти у ЗВО»).

Засобами, які впроваджувалися у процесі розвивального етапу дослідження стали мультимедійні презентації з методики навчання освітньої галузі «Математика», навчально-методичний посібник «Методика навчання математичної освітньої галузі», навчальний посібник «Основи роботи у середовищі Moodle» та електронний методичний комплекс «Методика навчання математичної освітньої галузі», розроблений у середовищі Moodle.

Розробка та впровадження електронного методичного комплексу посприяли всебічному забезпеченню навчальної діяльності студентів з курсу «Методика навчання математичної освітньої галузі», надала їм можливість опановувати навчальний матеріал не лише в рамках лекційних та практичних занять, але й у зручний для них час, використовуючи систему Internet.

Таким чином, упровадження розробленої системи формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів відбувалося в чотири етапи та передбачало включення у процес опанування математичних дисциплін розробленого навчально-методичного забезпечення як засобу інноваційних технологій. Проведена діяльність засвідчила підвищення рівня сформованості усіх компонентів математичної компетентності майбутніх педагогів, поліпшення пізнавальної активності у студентів, удосконалення процесу здобуття теоретичних знань та практичних навичок, а відтак дозволила говорити про ефективність засобів інноваційних технологій у процесі формування та розвитку математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.



4.2. Статистична обробка та аналіз результатів експериментального дослідження

Дослідження рівнів сформованості математичної компетентності майбутніх фахівців у галузі початкової освіти здійснювалося за допомогою систематичного спостереження за навчальною діяльністю студентів, тестування, творчих проектів тощо. Кількісні дані були отримані в результаті аналізу анкет, тестів, контрольних зрізів, підсумкової атестації студентів. Загалом, визначення рівня сформованості математичної компетентності здійснювалось за раніше визначеними критеріями.

Для виявлення рівнів сформованості математичної компетентності студентів факультетів підготовки вчителя початкової школи вищих навчальних закладів України нами був проведений відповідний моніторинг у контрольній та експериментальній групах, результати якого представлено на рисунках 1, 2.

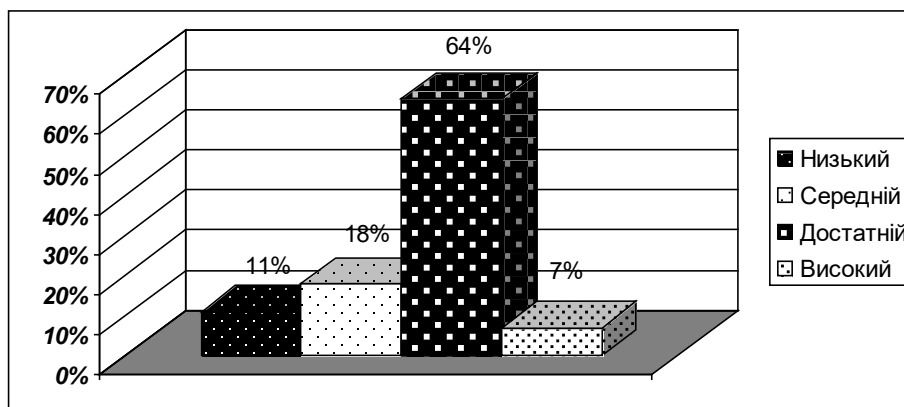


Рис. 1. Рівні сформованості математичної компетентності у контрольній групі (констатувальний етап дослідження).

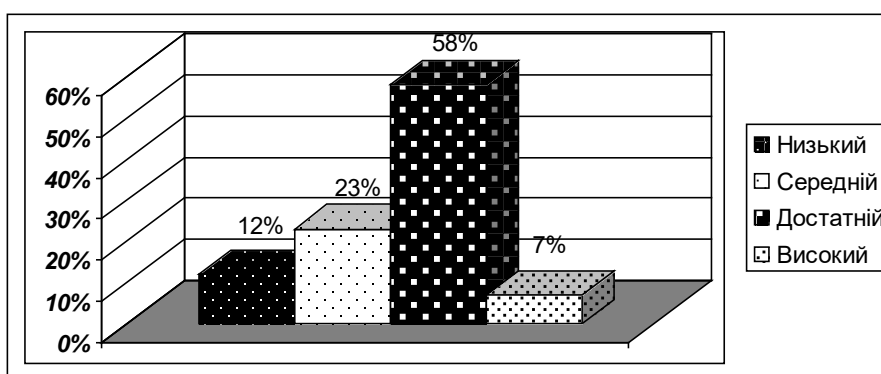


Рис. 2. Рівні сформованості математичної компетентності в експериментальній групі (констатувальний етап дослідження).

У процесі другого етапу експериментального дослідження виявлено, що студенти значно краще засвоюють необхідний навчальний матеріал, виявляють



пізнавальну активність, зацікавленість до практичної реалізації набутих знань.

Отримані в результаті наукових досліджень дані, здебільшого мають вірогіднісно-випадковий характер. Тому для їх обробки застосовують методи математичної статистики.

Статистичними вибірками є зрізи рівня сформованості математичної компетентності відповідно до раніше окреслених критеріїв у експериментальній та контрольній групах.

Нульова гіпотеза (H_0) полягає в тому, що обидві вибірки є статистично однаковими. Відповідно альтернативна гіпотеза (H_1) є припущення про те, що вони статистично відрізняються.

Для прийнятого рівня значимості $\alpha=0,01$ (тобто з імовірністю 0,99) для ступенів вільності $\nu = C - 1 = 3$ критичне значення статистики критерію становитиме $X^2_{\text{теор.}} = 11,34$. З метою перевірки гіпотези про статистичну однаковість досліджуваних груп скористаємося програмним засобом Gran1 (розробники М. Жалдак, Ю. Горошко). Дослідження представимо за допомогою рисунку (рис.4).

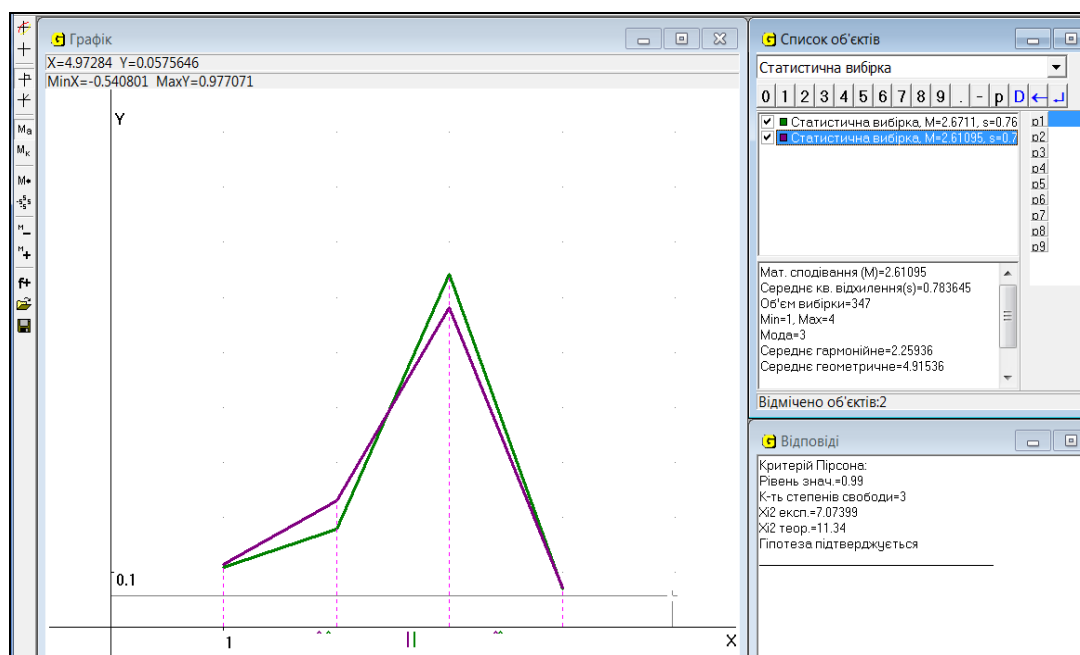


Рис. 4. Визначення однорідності контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі дослідження у програмі Gran1.

Правила прийняття рішення має такий вигляд: якщо $X^2_{\text{експ.}} < X^2_{\text{теор.}}$, то підтверджується нульова гіпотеза, тобто рівні сформованості показника в контрольній та експериментальній групі однакові, якщо $X^2_{\text{експ.}} > X^2_{\text{теор.}}$, то актуалізується альтернативна гіпотеза, тобто контрольна та експериментальна групи за рівнями сформованості математичної компетентності є відмінними.



За результатами проведеного анкетування, тестування та співбесіди зі студентами були визначені рівні сформованості математичної компетентності. Отримані результати систематизовано у таблиці 2.

Таблиця 2

Визначення статистики критерію χ^2 (хі-квадрат) з розподілу студентів за рівнем сформованості математичної компетентності на констатувальному етапі експерименту

Вибірка	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень	Високий рівень	Обсяг вибірки n_i	Статистика критерію $\chi^2_{\text{експ.}}$
Контрольна група	33	54	193	21	301	7,07
Експериментальна група	40	80	202	25	347	

За результатами обчислень $\chi^2_{\text{експ.}} < \chi^2_{\text{теор.}}$ ($7,07 < 11,34$), тобто з імовірністю 0,99, можна стверджувати, що рівень сформованості математичної компетентності у студентів контрольної та експериментальної груп до використання засобів інноваційних технологій є ідентичним, причому в експериментальній та контрольній групах високий рівень зафіксовано лише у 7% студентів.

Проводячи педагогічний експеримент, ми також враховували використання в єдності методів індукції та дедукції як методів пізнання педагогічного явища. У процесі визначення індуктивного та дедуктивного шляхів набуття студентами математичної компетентності враховувався не тільки рівень складності навчального матеріалу і труднощі у процесі засвоєння його студентами, але й здатність до його практичного застосування у процесі педагогічної діяльності.

На завершальному етапі експерименту було проведено контрольний зріз якості формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів засобами інноваційних технологій відповідно до раніше визначених рівнів її сформованості. Результати дослідження представлені на графіку (рисунок 4).

Простежити динаміку розвитку математичної компетентності у майбутніх вчителів початкової школи можемо за допомогою таблиці 4, попередньо визначивши $\chi^2_{\text{експ.}}$. З метою визначення $\chi^2_{\text{експ.}}$ скористаємося програмним засобом Gran1. Дослідження представимо за допомогою рисунку (рис.5).

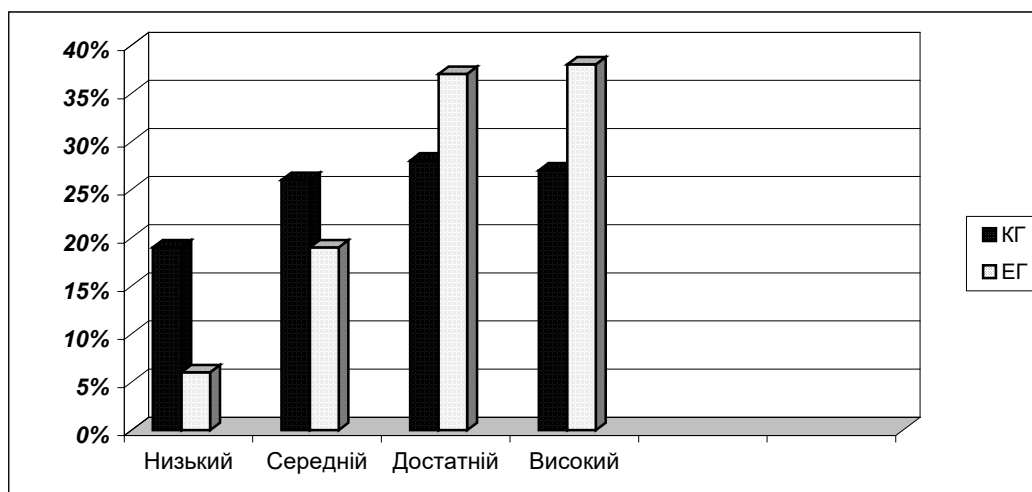


Рис. 4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості математичної компетентності студентів наприкінці формувального етапу.

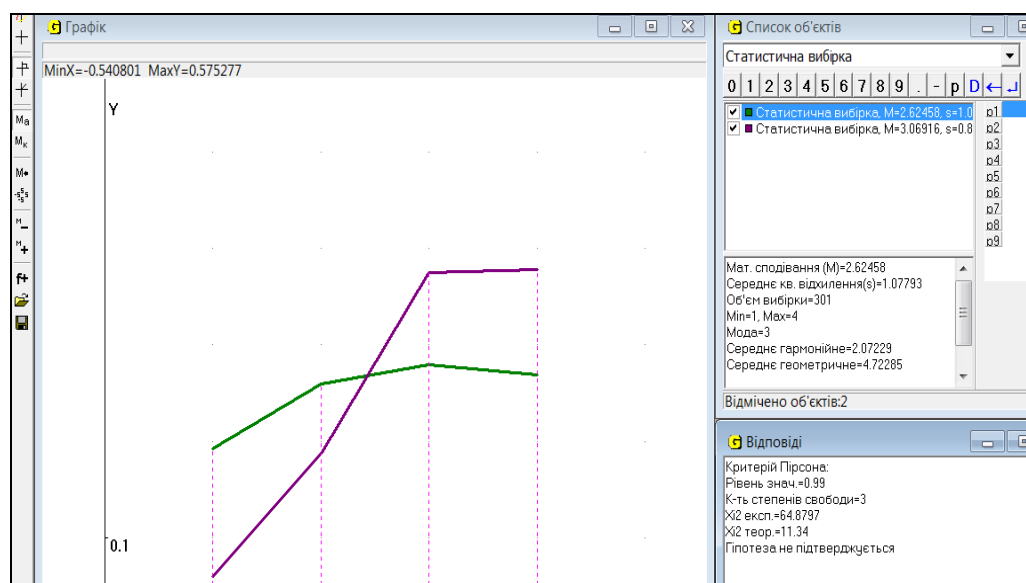


Рис. 5. Визначення однорідності контрольної та експериментальної груп після проведення формувального етапу дослідження у програмі Gran1.

Таблиця 3

Визначення статистики критерію χ^2 (хі-квадрат) з розподілу студентів за рівнем сформованості математичної компетентності наприкінці формувального етапу експерименту

Вибірка	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень	Високий рівень	Обсяг вибірки n_i	Статистика критерію $\chi^2_{\text{експ.}}$
Контрольна група	58	78	84	81	301	64,9
Експериментальна група	21	65	130	131	347	



За результатами обчислень $X^2_{\text{експ.}} > X^2_{\text{теор.}}$ ($64,9 > 11,34$), тобто з імовірністю 0,99, можна стверджувати, що рівень сформованості математичної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп є відмінним, причому в експериментальній групі студенти показали кращі результати, ніж у контрольній групі. Відтак, на основі отриманих даних із використання статистики критерію χ^2 (хі-квадрат), за всіма показниками спостерігається позитивний прогрес у експериментальній групі порівняно з контрольною. Представимо статистичні відомості процесу формування математичної компетентності у зведеній таблиці (див. табл. 4).

Таблиця 4

Узагальнені результати щодо формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій

Рівні сформованості математичної компетентності	Констатувальний експеримент				Формувальний експеримент			
	Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група	
	к-сть осіб	%	к-сть осіб	%	к-сть осіб	%	к-сть осіб	%
Низький	33	11	40	12	58	19	21	6
Середній	54	18	80	23	78	26	65	19
Достатній	193	64	202	58	84	28	130	37
Високий	21	7	25	7	81	27	131	38

Висновки.

Аналізуючи експериментальні дані, ми дійшли до висновку, що широке використання засобів інноваційних технологій у процесі формування математичної компетентності ефективно вплинуло на розвиток пізнавальної діяльності студентів, дієвості їхніх знань. Отримані показники засвідчують, що студенти факультетів підготовки майбутніх педагогів початкової ланки освіти мають досить високі показники рівня сформованості математичної компетентності.

Проведена експериментальна робота з апробації комплексу мультимедійних презентацій з курсу «Математика», навчально-методичного посібника «Методика навчання математичної освітньої галузі», навчального посібника «Основи роботи у середовищі Moodle» та електронного методичного комплексу, розробленого у середовищі Moodle, показала ефективність їх впровадження у процес формування математичної компетентності майбутніх



учителів початкових класів.

Кількісні та якісні показники, перевірені методами математичної статистики, дозволяють стверджувати, що у результаті використання засобів інноваційних технологій підвищилась пізнавальна активність студентів, підвищився рівень когнітивного розвитку та якість знань, більшості студентів сформувалася потреба у постійному самовдосконаленні, підвищився рівень сформованості математичної компетентності.

**KAPITEL 5 / CHAPTER 5****COMPLEX PHYSICAL REHABILITATION OF BODYBUILDERS FOR ELBOW JOINT INJURIES****КОМПЛЕКСНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ БОДИБИЛДЕРОВ ПРИ ТРАВМАХ ЛОКТЕВОГО СУСТАВА****КОМПЛЕКСНА ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ БОДІБІЛДЕРІВ ПРИ ТРАВМАХ ЛІКТЬОВОГО СУГЛОБА****DOI: 10.21893/2709-2313.2020-03-06-018****Введение**

Бодибилдинг во всем мире имеет высокую популярность и широкое распространение, поскольку данный вид физической активности является связующим звеном между всеми известными на данный момент видами спорта. В многообразии видов спорта бодибилдинг занимает одно из ведущих мест по спортивному травматизму. Известно, что травмы в бодибилдинге явление частое, так как ведется работа с отягощениями, зачастую превышающими собственный вес атлета. Травматизм в тренажерном зале у бодибилдеров чаще всего возникает из-за нарушения техники выполнения упражнений. Чтобы этого избежать, на начальных стадиях следует обращаться за профессиональной помощью к тренеру, а также постоянно контролировать свои движения с помощью зеркала. Другая распространенная причина травм в бодибилдинге – работа с «не своим» весом или отсутствие плана тренировки. Следует помнить о необходимости разминки в начале тренировки, стараться резко не изменять свой рабочий вес и постепенно увеличивать нагрузки.

5.1. Травматизм при занятиях бодибилдингом

Следует отметить, что самыми распространёнными травмами (около 90,0%) являются растяжение связок, сухожилий и вывихи в различных суставах. При этом характер травм не имеет зависимости от опыта и продолжительности спортивного стажа. Для новичка причиной могут послужить резкие движения, чрезмерная весовая нагрузка и неправильная техника выполнения упражнений. Опытные же спортсмены зачастую переоценивают свои возможности и, забывая о собственном возрасте, перегружают суставы. В бодибилдинге все упражнения незначительно меняют механику движения и всегда связаны с воздействием нагрузок на мышцы верхней конечности, оказывая негативное воздействие, прежде всего, на локтевые, а затем лучезапястные и плечевые суставы. Одной из главных причин травматизма является тот факт, что основное внимание на



тренировочных занятиях спортсмены уделяют напряжению мышц, а слабо эластичные структуры под ними – связки и сухожилия – рвутся и растягиваются. В результате кости меняют положения относительно друг друга, формируя вывихи или переломы. Наиболее уязвимым является локтевой сустав – единственный состоящий из трёх костей и трёх суставов. Питание сухожильной ткани осуществляется за счет синовиальной жидкости по причине отсутствия в хрящах кровеносных сосудов. Жим лежа является первопричиной травмы локтевых суставов, поскольку оказывает на них значительную нагрузку. Целевая мышечная группа – трицепс (длинная, латеральная и медиальная головки), ассистирующие мышцы – грудные, плечевые и предплечья. Разгибание рук лежа со штангой в большинстве своем нацелено на проработку внутренней части трицепса, выполняя прирост мышечных объемов плеча. Упражнение «французский жим лежа» способствует развитию трицепса. Во время занятия работает только локтевой сустав, он выполняет разгибательную функцию, и основная нагрузка во время занятия ложится на трицепс. При этом большая тяга трёхглавой мышцы плеча смещает поверхности костей локтевого сустава, утрачивается правильное соприкосновение эпифизов костей. В 47,6% случаев вывих плеча в бодибилдинге встречается при упражнении жим лёжа. Если вовремя не прекратить нагрузки, это может повлечь за собой осложнения в виде артрита и артроза. Хроническая травма локтевого сустава не возникает моментально, она прогрессирует медленно, иногда на протяжении нескольких лет. Симптомами, которые предшествуют заболеванию локтевых суставов, становятся слабые болевые ощущения в области локтя, а так же уменьшение амплитуды движения сустава во время выполнения упражнений.

15.2. Понятие физической реабилитации

Реабилитация – это система средств и мероприятий, направленных на максимально быстрое восстановление здоровья спортсменов и обретение ими оптимальной спортивной формы после различных травм и заболеваний. Физическая реабилитация является логическим продолжением любого лечения: оперативного, медикаментозного, физиотерапевтического и занимается восстановлением качества и количества здоровья – «стирает» последствия перенесённой болезни. Методы физической реабилитации предполагают биомеханические воздействия, всегда индивидуально ориентированы, не имеют



противопоказаний по возрасту, тяжести и могут быть использованы в профилактических целях, как вспомогательные, potenziрующие и оптимизирующие основную терапию, а в случаях отсутствия эффективных схем лечения, могут выступать в качестве самодостаточных лечебных методов.

Спортивная реабилитация, помимо медицинских средств лечения, включает и педагогические средства, направленные на восстановление специфических спортивных навыков и спортивной работоспособности. Основой адаптивно-физической реабилитации является тренировочный процесс – совершенствование движения или двигательного стереотипа. Восстановление двигательного стереотипа необходимо проводить поэтапно (курсами) в ходе специальных упражнений, с учетом степени сформированности основных двигательных функций (навыков). Упражнение является основным специфическим физическим средством, с помощью которого достигается направленное воздействие на движение пациента. Упражнение должно быть правильно подобрано (с учетом специфики данного пациента), правильно организовано (с помощью технических средств, приспособлений, специального реабилитационного оборудования) и правильно выполнено.

15.3. Функциональное состояние организма спортсменов-бодибилдеров после травм локтевого сустава

Целью настоящего исследования стало изучение специфики травм локтевого сустава у бодибилдеров и экспериментальное обоснование использования разработанной программы физической реабилитации на основе специализированных упражнений с элементами бодибилдинга в сочетании с физио- и механотерапией для ускорения восстановления двигательных функций. Базой для проведения исследования стал Центр восстановительной медицины и реабилитации Медицинского центра Дальневосточного федерального университета. В эксперименте принимали участие 20 спортсменов – мужчин в возрасте 20-25 лет с вывихами в локтевом суставе. У всех диагноз был подтвержден рентгенологически. Перед началом курса реабилитации нами были изучены основные жалобы, предъявляемые пациентами. Выяснилось, что всех травмированных спортсменов беспокоили боли в травмированных суставах как при выполнении физических упражнений, так и при изменении положения тела в пространстве. Среди часто



встречающихся были жалобы на обширный отек в области сустава, визуальную деформацию границ сочленения, ощущение онемения руки от локтя до плеча и потерю чувствительности кончиков пальцев. При исследовании функционального состояния кардиореспираторной системы с помощью гипоксических проб результаты пробы Штанге в среднем составили $49,9 \pm 1,6$ секунд, пробы Генчи – $29,6 \pm 0,9$ секунд. Результат тестирования уровня физической работоспособности с помощью подсчета индекса Руффье-Диксона (ИРД) соответствовал оценке «плохо» ($14,2 \pm 1,8$ усл. ед.). Объем движений в травмированном локтевом суставе был ниже нормы.

15.4. Рекомендуемая программа физической реабилитации с включением силовых нагрузок

При построении восстановительного процесса мы придерживались принципа постепенности, поскольку при резком увеличении нагрузки, возрастал и риск повторной травмы локтевого сустава и его вспомогательного аппарата. В связи с этим, тренировочный процесс травмированных спортсменов на этапе спортивной реабилитации отличался от обычной тренировочной работы не только объемом и интенсивностью выполняемых спортсменами нагрузок, но и характером применяемых упражнений, которые носили избирательный характер с учётом специфики травмы. Группа занималась три раза в неделю по 55 минут, по разработанной авторской методике на основе дифференцированного подхода с применением силовых программ. Разработанный реабилитационный комплекс для травмированных спортсменов – бодибилдеров включал:

1) Изометрические и двигательные упражнения – пассивные, активные и силовые, направленные на восстановление специфических двигательных спортивно-тренировочных навыков после травмы локтевого сустава:

- сомкнуть кисти рук в замок, попеременно класть руки на правое и левое плечо;
- не размыкая рук, заводить их за голову, как будто забрасывая удочку;
- поднимать сомкнутые руки вверх, выворачивая замок ладонями наружу;
- заводить руки за спину снизу и пытаться сомкнуть их вместе;
- сгибать и разгибать руки, держа в них гимнастическую палку;
- катать поврежденной рукой по столу детскую игрушечную машинку;
- согнуть локоть до 90 градусов, в таком положении выполнять



вращательные движения предплечьем, при этом плечо не двигается.

- поочерёдное заведение рук за голову (имитация забрасывания удочки);
- смыкание рук в замок за спиной;
- выполнение сгибательных и разгибательных движений, двигая перед собой круглый предмет или игрушечную машинку;
- медленное поднятие рук, удерживая гантели над головой.

2) Специализированные упражнения с элементами бодибилдинга, проводимые непосредственно в тренажерном зале и способствующие улучшению психологического состояния травмированных спортсменов:

- упражнения на растяжку мышц – разгибателей и сгибателей плеча;
- пассивные сгибания и разгибания в плечевом суставе;
- отжимание от пола на кулаках на вытянутых руках;
- отжимание от пола на ладонях с изгибом в локтях 90 градусов;
- плантовая стойка на руках;
- отталкивание ладонями от партнёра;
- круговые движения в локтевых суставах;
- силовые сгибания и разгибания в локтевых суставах с партнёром;
- комбинация ударов кулаком и предплечьем с использованием мативары;
- вис на перекладине;
- отведение и приведение в локтевых суставах с использованием гантелей с различным весом;
- вращение штанги весом 1,5 кг в локтевых суставах;
- сгибание и разгибание в локтевых суставах с использованием резиновых эспандеров;
- отведение и приведение в локтевых суставах с использованием резиновых эспандеров.

Все используемые упражнения были направлены на улучшение функции локтевого сустава и мышц плеча и предплечья. При этом упражнения, исполняющие опорную функцию повреждённого сустава, включались постепенно и достигали своего максимума в середине тренировочной нагрузки.

3) Идеомоторные упражнения. Эффективность идеомоторной тренировки в значительной мере зависит от психологических особенностей. По способам ориентировки в пространстве людей можно условно разделить на два типа: зрительный и моторный. Решающее значение для людей первого типа имеют зрительные ориентиры, а для второго — мышечные ощущения и чувство направления силы тяжести. Пациенты зрительного типа при мысленном выполнении действий опираются в основном на зрительные представления.



Пациенты второго типа опираются на двигательную память и воображаемые ощущения движений. Упражнения идеомоторной тренировки способствуют развитию воображения, наглядности, образных представлений.

4) Механотерапию на тренажёре «Капитан» в позиции «Болт». С помощью этого тренажёра проводились упражнения с выкручиванием и закручиванием стержня длиной 10 см.

5) Ударно-волновую терапию в виде сеансов гидроволнового низкочастотного массажа. Гидроакустические волны распространяются благодаря жесткости молекул воды, которые, воспринимая переменные фазы давления пришедшей волны, сжимаются и увеличиваются, передавая эти фазы давления последующим молекулам. Если четверть длины акустической волны намного больше предмета, то волна не отражается от этого предмета. По удельной плотности люди близки к плотности воды, а в общей массе тела человека содержится до 80,0% молекул воды. Низкочастотные акустические волны, примерно со скоростью 1500 метров в секунду, проходят через весь объём конечностей человека с практически одинаковым физическим воздействием в этих объемах, не отражаясь от костей конечностей, поэтому воздействие низкочастотных гидроакустических волн тактильным путем не ощущается. В замкнутом по периметру металлическом бассейне, размеры которого намного меньше четверти длины акустической волны, при генерации импульса образуются «стоячие» волны, отражаются от стенок и дна бассейна, в одном импульсе совпадают по фазе и образуют пульсацию акустического давления во всем объеме воды бассейна. Стоячие волны на 20,0-30,0% увеличивают амплитуду переменного акустического давления. На локальную зону тела пациента во время сеанса воздействует поток воды под давлением. В таком потоке вода движется турбулентно, вдавливая локальную зону массажа с разным давлением на отдельные, постоянно меняющиеся участки. Внешнее переменное давление в локальной зоне трансформируется в переменную нагрузку на кожу, подкожную клетчатку, залегающие под ними мышцы и капилляры, т.е. вызывает сжатие и расслабление, активизируя работоспособность. Вибрационное воздействие на локтевой сустав производится гидроакустическими волнами в звуковом диапазоне от 50 до 700Гц, генерируемыми в импульсном режиме в течение сотых доли секунды, затем процесс генерации акустических волн прерывают на 4-8 секунд, после чего в течение трех минут повторяют цикличность генерации импульсов и перерывов, при этом давление звуковых волн в зоне расположения локтевого сустава составляет от 500 до 10000 Па. Происходит:



- расслоение фиброзных образований и кальцинатов с последующим их рассасыванием;

- улучшение микроциркуляции и стимулирование процессов регенерации тканей;

- улучшение метаболизма и газообмена тканей;

- улучшение лимфотока в сосудах тканей.

6) Упражнения с мячиками Thera-Band, которые служат для улучшения координации движений пальцев, укрепления мышц, суставов, регенерации тканей, улучшения кровообращения и снижения стресса. Пять обозначенных цветом уровней жесткости, а также возможность сочетания с лечебным воздействием теплом или холодом расширяют сферу их применения.

7) Сеансы магнитотерапии. Воздействие магнитного поля на ткани связочно-капсульного аппарата локтевого сустава вызывает появление в жидкостной среде полости сустава слабых вихревых электрических токов с перемещением ионов по замкнутым спиралевидным линиям. В результате в тканях сустава происходят сложные физико-химические процессы: колебание молекул воды, изменение соотношения калия и натрия, разрыв водородных связей, перенос электронов, поляризация боковых цепей белка. Постоянное магнитное поле улучшает циркуляцию крови в капиллярах, стимулирует иммунитет, усиливает репаративные процессы, снимает воспаление и успокаивает нервную систему. Импульсное магнитное поле оказывает обезболивающее действие, уменьшая отеки и воспаление, стимулирует сокращение мышц, восстановление микротравм связок и мышц и понижает свёртываемость крови, предупреждая образование тромбов.

Кроме того, пациенты постоянно носили повязку, фиксирующую предплечье, тейпирующую повязку локтевого сустава и использовали согревающие мази. Кинезиологическое тейпирование позволяет уменьшить болевые ощущения, не ограничивая подвижности, улучшая крово- и лимфообращение. При правильной аппликации мышцы получают возможность адекватно работать и выдерживать интенсивные нагрузки, поскольку часть напряжения принимает на себя кинезиотейп.

15.5. Оценка эффективности использования разработанной программы физической реабилитации

Тренировочный процесс на этапе спортивной реабилитации отличался от



обычной тренировочной работы не только объёмом и интенсивностью выполняемых спортсменами нагрузок, но и характером применяемых упражнений, которые носили избирательный характер с учётом специфики травмы. Императивность – основной принцип организации выполнения упражнений. Это означает, что пациенту, в виде необходимых внешних условий, задаются все параметры выполнения упражнения: траектория и амплитуда движения, силовые характеристики, частота и количество повторений, интенсивность и т.д. Осуществить это нам позволило специальное оборудование и разработанная нами методология. Такая форма организации реабилитационного процесса обеспечивает методичную, планомерную, многочасовую работу на позитивный результат. В результате период восстановления локтевого сустава после травмирования и функционирования специальных тренировочных навыков составили 9-10 дней после первичных мер оказания первой медицинской помощи. Для определения эффективности предлагаемого комплекса физической реабилитации проводилось повторное исследование функционального состояния кардиореспираторной системы и опорно-двигательного аппарата спортсменов – бодибилдеров. Выяснилось, что ИРД соответствовал оценке «хорошо», составив, в среднем, 7,88 усл. ед. Результаты пробы Штанге увеличились до $70,9 \pm 1,8$ секунд, пробы Генчи – до $42,9 \pm 1,1$ сек. Объём движений в травмированном локтевом суставе у бодибилдеров после завершения курса реабилитации увеличился при сгибании на 22 градуса, при разгибании – на 17 градусов, увеличились показатели кистевой динамометрии, в среднем, на 9 кг. При опросе травмированные спортсмены отмечали отсутствие или уменьшение проявления болевых ощущений в локтевом суставе. Следует заметить, что тренировка червячных и пястных мышц кисти на тренажёре «Капитан» в позиции «болт», работа с гантелями и мячиками способствовали восстановлению «хвата» у бодибилдеров.

Выводы

Таким образом, за период эксперимента в группе испытуемых произошли достоверные изменения результатов антропометрии, показателей силовой выносливости мышц предплечья, плеча и глубоких мышц кисти, состояния мобильности локомоторных функций в локтевом суставе, что свидетельствует о целесообразности применения предложенного комплекса физической реабилитации на основе упражнений силовой направленности.



KAPITEL 6 / CHAPTER 6

**RECONSTRUCTION AND APPROVAL OF THE CONCEPTUAL MODEL
"PERSONAL INTEGRITY" IN THE CONTEXT OF THE POST-CLASSICAL
SCIENTIFIC PARADIGM**

РЕКОНСТРУКЦИЯ И АПРОБАЦИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ «ЦЕЛОСТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ»
В КОНТЕКСТЕ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ ПАРАДИГМЫ
РЕКОНСТРУКЦІЯ ТА АПРОБАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ «ЦІЛІСНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ» В
КОНТЕКСТІ ПОСТНЕКЛАСИЧНОЇ НАУКОВОЇ ПАРАДИГМИ

DOI: 10.21893/2709-2313.2020-03-06-058

Введення.

На Всесвітньому економічному форумі (2016, Абу Дабі) розробили основні характеристики, які потрібні для успішності в XXI столітті, що складаються з трьох списків - список грамотностей (базова грамотність, вміння рахувати, наукова і культурна грамотність), список компетенцій «4 К» (комунікація, креативність, критичність мислення, командна робота) і список необхідних особистісних якостей (допитливість, адаптивність, підприємницькі здібності, здатність до колективної роботи і так далі). На думку Патріка Гріффіна (професор Мельбурнського університету, керівник міжнародного наукового проекту з оцінки та викладання навичок і компетенцій XXI століття (ATC21S)), «навички критичного мислення, вирішення складних завдань і взаємодії можна об'єднати в одній комплексній навичці - навичці колективного вирішення складних завдань» [1]. Інші автори додають ще одну компетентність: конгруентність (5 «К») [2], як основу цілісності особистості.

Хоча перераховані фактори успішного виживання в новому столітті і носять узагальнюючий характер і навіть взаємопов'язані між собою, методологічно вони породжені аналізом даної задачі (розкладанням цілого на складові), а синтез (холістичний підхід) в них не представлений.

Конгруентність також не може взяти на себе цю організуючу функцію, тому що у психології це не властивість цілого, а якісна оцінка його прояви (зовнішньої та внутрішньої): узгодженість і відповідність елементів, що утворюють деяке ціле. Конгруентність може і повинна бути метою розвитку особистості, але в процесі розвитку вимога конгруентності є швидше перешкодою. Розвиток особистості - завжди освоєння нових форм поведінки, незвичних і не характерних для нас колишніх, і невідповідність нас колишніх і нас новітніх. Розвиток починається з неконгруентності, але має конгруентністю завершитися.

Тому саме цілісність, а не конгруентність особистості, нам бачиться, більш розумною підставою для успішного виживання людини. Саме поняття «виживання», вимагає уточнення, бо трактується в різні епохи або різними



дисциплінами по різному. Так С. А. Дружиллов характеризує «виживання» як «збереження людини як цілісного біологічного і соціального утворення у важких умовах» [3, с.54], і, бачить його головні джерела в професіоналізмі, адаптивності та адекватності психологічних захистів особистості зовнішнім загрозам.

К. О. Романова бачить загрозу виживання в фрагментарності сучасної особистості, «яка обумовлена соціокультурною структурою сучасного суспільства. І в цьому є основним парадоксом сучасності. Для успішної адаптації і діяльності в сучасному суспільстві від особистості потрібні такі якості як активність, самостійність, здатність до планування своїх дій і т. п. Передумовою здобуття всіх цих якостей є цілісність особистості, але в той же час умови соціалізації та буття в сьогоденних умовах не дозволяють сформувати цю цілісність» [4, с.20].

В термінологічному полі при розумінні «цілісності», щодо людини, його психіки або особистості, існує якась вільність трактувань і переходів: для багатьох авторів поняття «цілісність (цільність) людини» і «цілісність особистості» ідентичні і взаємозамінні [81].

6.1. Методологічні засади дослідження концептів «цілісність людини» та «цілісність особистості».

Концепція цілісності людини і її сутнісні парадокси як особливі антропологічні феномени, розглядалися в філософії неодноразово. І цей спіралевидний рух наукової думки містить і спадкоємність, і поглиблення / ускладнення антропологічного бачення феномена цілісності людини у всіх його проявах.

Лебеденко А. А. розглядає філософію Сковороди, як концепцію цілісності людини і світу. І хоча вчення серця Сковороди містить синтез принципів античної думки, патристики і сучасного йому християнства, «Його концепція людини спиралася на поняття внутрішньої людини, яке свято вітчизняна традиція визначає як єдність серця і розуму, і на поняття спорідненості, яке пізніше отримало розвиток у слов'янофілів і характеризувало цілісне ставлення людини до світу. Звернення до внутрішнього людини створює особливе дослідницьке поле свідомості, в якому всебічно з'ясовується феномен людини емпіричної і сутність людини внутрішньої, а принцип «пізнай самого себе» прямує всередину, до центру особистості і до очищення серця від мирського. Головна мета процесу самопізнання - набуття божественної волі в чистоті



серця» [5, с.151]. Таким чином, вчення серця Сковороди виходить з ідеї трьох світів: макрокосмосу - Всесвіту, мікрокосмос - людини, що є рівними у своїй нескінченності; і третього світу - Біблії, яка через символічну реальність, пов'язує ці два макро- і мікрокосмосу та ідеально їх в собі відображає [5, с.149]. Сковорода бачить Всесвіт, як багатогранну мозаїку биття духовних сердець, пізнати яку людина може тільки своїм серцем, яке «певним чином пов'язано з усіма серцями в єдине всесвітнє серце» [5, с.152]; а також через самопізнання здатне пізнати і макрокосмос, і досягти внутрішньої гармонії.

Надалі слов'янофіли, спираючись на ідеї Григорія Сковороди, розробили філософію цілісного духу, яка довела, що істинне знання під силу лише цілісній особистості, яка характеризується правильним розумом, що підпорядкований Божественній істині, та цілісним серцем. А цілісність серця досягається цілісністю морального життя - духовною працею, основа якого в вірності християнським віровченням [6].

Поняття «цілісність» особистості досліджувалось в російській релігійній філософії (Л. П. Карсавін, В. С. Соловйов, М. О. Бердяєв та ін.), як ідеал, недосяжний в повсякденному житті, але мето утворюючий; як «симфонічна особистість», в якій «особистісний початок - це і є момент божественного в людині» [7, с.103]; як єдність психічного, культурного і соціальних аспектів особистості, що забезпечує єдність її світогляду і соціальної практики; як комунікативна відкритість і набуття іншого як образу Бога. Інтегративну якість цілісної особистості В. С. Соловйов визначає, як «морально-онтологічну відповідальність за відновлення втраченої первозданної гармонії (всеєдності) з суспільством, з усім навколишнім світом і Богом» [8, с.377].

Таким чином, цілісна особистість - «це той, ким кожен з нас хотів би бути, це відблиск того ідеалу обоженої людини, про який пише Карсавін, це відсвіт споконвічного прагнення людини бути вище свого імперічного існування» [7, с.111].

В кінці XX століття холистичний підхід до розгляду цієї антропологічної проблематики було актуалізовано Київською філософською школою (засновники В. І. Шинкарук та В. П. Іванов). Авторами школи виділені і проаналізовані принципи парадокси цілісності людини і «світу людини», які дозволяють «розкрити антропологічний зв'язок між людською екзистенцією та практикою ... Практичне значення цього аналізу полягає в проясненні стратегій формування цілісної особистості» [9, С.69].

Цілісність людської істоти розглядається як базова атрибутивна якість, феномен непереборної внутрішньої відкритості, незавершеності особистості; як



неопредмечуємо і нередукуюмо суб'єктність. Цілісність суб'єкта (по З. І. Цехмістро) в своєму визначенні, «розірвана» на фактичну кінцівку і сутнісну нескінченність - і це основний її парадокс. Всі інші парадокси є похідними з цього: 1) самодетермінація - «для суб'єкту неможливо вказати сукупність зовнішніх причин, умов та обставин, що його породжують, бо її природа і специфічна відмінність полягає саме в відношенні до всього зовнішнього, в "самопричиненні" та "самообумовленності"» [10, с. 40-41]; 2) самопізнання - «тільки людина ускладнює своє життя "справами", далекими від функцій "підтримки життя". В силу цього він справді діє і при кожному такому зростанні своїх можливостей прагне усвідомити природу цих можливостей, так само як і їх суб'єктивні і об'єктивні передумови і межі» [10, с. 74]; 3) самоаналіз - «прагнення здійснити свою цілісність призводить до того, що людина сама створює розщепленість свого буття на емпіричну даність і смислове заданість» [9, с. 70]. А самосинтез - подолання цієї екзистенціальної розщепленості і стає рухом до істинної цілісності, утворюючи форму життєвого процесу людини [10, с. 99]. У свою чергу, трансформація людини з біологічної істоти, відбувається через буттєву людину (для якої буття і є сенс), у людину, що є усвідомленою (для якої буття набуває сенсу апіорно, через її самореалізацію).

В. П. Іванов так формулює процес розвитку цілісності людини: від первинної безпроблемної до-рефлексивної цілісності людини, як природної істоти, через до-рефлексивну тотальність людського досвіду, до очікуваної ідеальної цілісності, як підсумку життєво-практичної самореалізації людини, що усвідомлена. І корелятом людського досвіду, як основи людської цілісності, автор називає «світ», та принцип загального опосередкування; «Будь-яка одинична річ або предмет за своїм внутрішнім змістом виявляється мікрокосмом, що відображає зв'язки світового макрокосму» [11, с. 45]. І світ, через освіту монадної структури і «організації буття, де ціле здатне проектуватися в будь-яку з частин, яка в самій своїй "частковості" стає носієм, чином сенсу цілого. Тільки завдяки такій організації світопорядок перетворюється в справді людську дійсність ... суспільно-предметні взаємодії, засновані на людській діяльності, яка пов'язує відносини людей і відносини речей таким чином, що будь-який фрагмент зв'язку з цим, будь-яке відношення окремого індивіда до одиничної речі наповнюється доцільністю і здоровим глуздом цілого. Тим самим забезпечуються всюдисущість людини як сукупного і єдиного суб'єкта світовідношення і цілісність світу, який також один і єдиний одно часово і в цілому, і в своїх нерозривних частинах» [11, с. 45-46].



І ця взаємо опосередкована цілісність людини цілісністю світу - і навпаки - є четвертим парадоксом людської цілісності. При цьому автор відзначає, що «межі цілісності особистості обіймають собою не її будову, а функціональні межі її ставлення до світу - те, що дозволяє виділити в усупільненої дійсності власну клітинку буття, свій "особистий світ", який і є аналогом і опорою індивідуальності» [10, с. 62].

І п'ятий парадокс людської цілісності В. П. Іванов бачить в самій філософії, чиї світоглядні позиції формуються як відображення практичного історичного досвіду поколінь, то б то філософія йде в пізнанні універсального через досвід приватного та індивідуального. І відповідно, кожен приватний досвід, несе в собі зерна універсального в індивідуальній трансформації.

Шостий парадокс людської цілісності - її недосяжність, ідеальність. «У процесі свого екзистенціального становлення людина проходить шлях від існування в невідторгнені та невід'ємності від певного культурно-історичного світопорядку, до якого він ставиться лише як частина до цілого, до позиції власної життєвої суверенності, постійно заново відновлюючи в собі структуру екзистенціальної цілісності. Людська цілісність, само заперечується в процесах екзистенціальних трансформацій особистості, потім знову - практично і творчо - реконструюється в новій співвіднесеності з цілісністю культури» [9, с. 76-77].

Н. О. Бугрова аналізує реалії сьогоденного інформаційного суспільства з його тенденцією до втрати ідентичності, знеособлення людини, і робить висновок про те, що «це, в кінцевому рахунку, може призвести не тільки до зникнення людини як особистості, але до небуття (і знищення) самої потреби осмислення сутності особистісного в людині як репрезентанта її цілісності» [12, с.3]. Тому автор бачить завдання сучасного етапу розвитку науки в поглибленні наших знань про людину, «оскільки в нових цивілізаційних умовах роль і значення людини як особистості-творця стає визначальною» [12, с.3]. Подібні тенденції простежуються у сучасних філософії та психології в вигляді «персонологічного повороту», на думку автора, «оскільки саме цілісність особистості розглядається як єдина цілісність в світі, що розсипається, у світі соціо-, економіко-, культуро- і інших «центризмів»» [12, с. 3].

Н. В. Чепелева зазначає, що у постнекласичній науці затверджується парадигма цілісності, згідно з якою Всесвіт, біосфера, ноосфера, суспільство, і людина у всіх її різноманітних проявах є єдиною цілісністю. І прояв цієї цілісності автор бачить у тому, що людина знаходиться не поза досліджуваного об'єкта, а всередині нього, вона лише частина, що пізнає ціле [13].

Ряд авторів (Б. О. Вяткін, К. Є. Ключко, В. С. Мерлін, Н. Н. Непомняща та



ін.) відзначають, що цілісне пізнання людини, його психіки, особистості висловлює характерну прогресивну тенденцію всієї сучасної науки [12-16], і «тільки сьогодні до психологів по справжньому приходить усвідомлення того, що предметом науки досі була тільки частина цілісної людини (психіки), яка практично ще не вивчена в її взаєминах зі своїм цілим» [16].

К. Є. Клочко і Е. В. Галажинський констатують, що у класичному періоді розвитку психології як науки, людина як цілісність, була для неї надмірною, бо в цей період ще збігалися об'єкт психологічної науки (свідомість) і її предмет дослідження (усвідомлюване); вона досліджувала прості системи, вивчала статистику, то, що є, що вже встановилося і тому його можна вивчати [17]. А вже «в некласичній науці з'явилася людина - нехай спочатку і не цілісна, «урізана» до особистості, суб'єкта або свідомого індивіда, але все-таки з ним вже треба було рахуватися» [16], в цей період психологія вивчає складні саморегулюючі системи і намагається «зрозуміти прагнення людини стати цілісною, при повному визнанні її (людини) принципової незавершеності. Вона поки не може поєднати незавершеність людини з механізмами її саморозвитку і часто не розрізняє "розвиток" і "становлення", намагаючись в становленні розгледіти початкову фазу розвитку ("становлення і розвиток")» [17]. На постнекласичному етапі розвитку психологічного знання його об'єктом стають складні системи, що само розвиваються, йде активна антропологізація психології [16], яка трактує людину як відкриту систему, що само розвивається, для пізнання якої необхідні новітні засоби пізнання «процесів становлення, адекватний для складних «антропорозмірних» систем» [16].

Автори відзначають відсутність в психологічній науці цілісної людини і її спроба замінити його аналогами (суб'єктом, особистістю, індивідом, індивідуальністю), але ці спроби призводять лише до втрати під скальпелем аналітики того, що робить людину цілісною, «забезпечує стійкість її системної організації під впливом внутрішніх і зовнішніх колізій і дозволяє зберігати себе, утримувати свою самість в умовах постійно триваючого процесу саморозвитку» [17]. Однак як відзначав ще С. Л. Виготський, "без людини як цілого не можна пояснити діяльність її апарату (мозку), те що людина управляє мозком, а не мозок людиною (соціо!), що без людини не можливо зрозуміти її поведінку, що психологію не можливо викладати в поняттях процесу, але драми" [18].

К. Є. Клочко та Е. В. Галажинський конкретизують своє бачення поняття "цілісна людина": «Цілісний людина - це людина, що постійно робить себе цілим з перманентно нецілого, весь час потребує чогось і когось, весь час



очікує чогось і когось, ускладнюючись, коли збуваються очікування і вдається привласнити предмет очікування, прийнявши його в себе, зробивши своїм. А стаючи іншою, більш складною, людина вже не помічає, що разом з цим становленням змінюється її власний простір життя і з цього простору починають відгукуватися, вступати з ним в резонанс такі речі і явища, які раніше, коли він був більш «простим», йому не відповідали. І вона знову починає відчувати себе бажаною і здатною, пристрасною і упередженою, чутливою до краси і гармонії, тим, що цікавляться і цікавою, тим, що проживає всю повноту своєї добродійної незавершеності» [17].

Таким чином, К. Є. Клочко та Е. В. Галажинський в руслі антропологічної психології так трактують цілісність людини: 1) цілісна людини з початку включає в себе багатовимірний світ; 2) багатовимірний світ людини - це місце дислокації її Духу; 3) незавершеність, тотальна неповнота людини виступає в якості джерела її саморуху, саморозвитку; 4) слідом за П. О. Флоренським, автори цілісність трактують як не пошкодженість, як норму буття, як можливість робитися знову цілим з нецілого, здоровим з хворого, пошкодженого; 5) цілісність людини є мірою гармонії між двома органічними (невідривними) його частками: його "Я" і простором життя, в якому це "Я" здійснює себе, свою місію і призначення [16-19].

Н. А. Ільїна обґрунтовує антропологізацію психології тим, що «застосування будь-якого поняття, а тим більше, перенесення його з області філософського знання в психологію, передбачає певну обґрунтованість такого перенесення. Тому сам факт застосування філософського поняття «цілісність» щодо феномена «людина» може свідчити, з одного боку, про складність і багатовимірність даного феномена, а з іншого боку, про недостатність власне наукових, зокрема психологічних, понять для вираження цієї складності і багатовимірності» [14, с.45].

В останні десятиліття ХХ ст. велику розробку отримала психологічна концепція інтегральної індивідуальності (ІІ) В. С. Мерліна. Вчення про ІІ являє собою варіант цілісного підходу до людини з позицій принципів загальної теорії систем [20; 21], а саме: 1) ідеї структурних рівнів - «різні рівні організації життя розрізняються між собою, оскільки підпорядковуються різним класам закономірностей, які невиведені один з одного» [22, с.107]; 2) ідеї про внутрішні джерела активності, самоорганізації та саморозвитку; 3) ідеї протелеологічну детермінацію і поліморфізм [21, с.108]. Під телеологічною детермінацією Мерлін розуміє спрямованість системи на певний корисний результат, за його теорією внутрішня мета системи впливає на хід процесу



самоорганізації. «Телеологічний детермінації відводиться роль інтегратора індивідуальності «по вертикалі»» [21, с.108]. Для опису П автор пропонував застосовувати філософські і загальнонаукові поняття. Ідеї системності і цілісності В. С. Мерлін розробляв за наступними напрямками: а) загальнонауковий напрям: 1) П як система, 2) індивідуальність як інтегральність, 3) П як ієрархія; б) психологічний напрям: 4) поліморфізм. Поліморфізм пояснює динамічні особливості існування системи як цілого, її рухливий динамічний характер. Система володіє не одним, а безліччю станів і форм. А утримання цілого в розмаїтті форм його існування - основний результат процесів поліморфізації; 5) опосередкування. Опосередкування є вплив «третього» об'єкта (опосередковуюча ланка) на ставлення одного об'єкта до іншого [21, с.115-118].

Л. Я. Дорфман констатує, що «Теорія інтегральної індивідуальності - це інший погляд на те, як може бути влаштована людина: не як співвіднесення частини і цілого і не як співвідношення більш приватної та більш загальної закономірності. П являє собою систему, яка складається з ієрархічної сукупності підсистем, які не входять одна в іншу, автономно співіснуючих різнорівневих підсистем, багатозначно пов'язаних між собою» [21, с.119].

Н. М. Непомняща обґрунтовує традиційний для психології частковий, нецільний підхід до людини тим, що психологія як наука первинно запозичила природознавчу методологію. Дана однобічність зумовила прагнення психологів відобразити психіку людини, в тому числі і її особистості в їх різнобічності.

Передумовою цілісного підходу є комплексні дослідження Б. Г. Ананьєва, інтегральні дослідження індивідуальності В. С. Мерліна; теоретичні розробки цілісного підходу до особистості здійснювали С. Л. Рубінштейн, Л. І. Анциферова, К. О. Абульханова-Славська. Спроба реалізації цілісного підходу до особистості вбачається у концепціях представників гуманістичної психології, особливо екзистенційної: впливи на особистість методами психотренінгу задля самоактуалізації особистості (А. Маслоу), становлення “добре функціонуючої особистості” (К. Роджерс), пошуку людиною смислу власного життя (В. Франкл). Суттєві властивості індивіда, що розкривають цілісність особистості: потенційна універсальність, що забезпечує можливість засвоєння різного змісту, форм, способів життя у розмаїтті цього змісту, що змінюється історично, онтогенетично (П. О. Флоренський, А. С. Арсеньєв); потенційна безкінечність людини (С. Л. Рубінштейн), що сприяє в процесі засвоєння і функціонування виходити за межі засвоєного, в тому числі й межі власного “Я” з метою створення нового, процесу творення; здатність до



трансцендування як головна властивість особистості (В. А. Петровський); ідентифікація і уособлення як єдиний механізм, що визначає розвиток, буття особистості (В. С. Мухіна); “ідеальне буття” або здатність до ототожнення і уособлення, здатність бути собою й іншим (А. В. Петровський, Е. В. Ільєнков).

Н. М. Непомняща пропонує розглядати цілісний підхід до людини: 1) в аспекті включеності в загальний взаємозв'язок, який знаходить відображення у внутрішніх зв'язках людини; 2) як тотожність людини і Природи (ідея Н. О. Бердяєва); 3) як єдність людини і Світу (С. Л. Рубінштейн), яка реалізується через сутнісні властивості людини. Позиція автора - в тому, «що ніяким іншим засобом не пояснити природи сутнісних властивостей людини (універсальності, особливого зв'язку з людським родом, а іншими словами: загальності, творчості, любові) крім як визнання їх Вищої Природи» [15, с.16]; 4) як співвіднесеність людини і Універсуму - «людина як мікрокосму» (П. О. Флоренський), в якому «Вищі, особистісні, духовні рівні створюють основу цілісності людини» [15, с.22].

Автор вважає, що поняття «цілісність» і «особистість» взаємопов'язані: цілісність людини особистісна, а особистість - цілісна [23]. Виходячи з даних посилів Н. М. Непомняща, розробила цілісно-особистісний метод дослідження людини. Він спирається на поняття про те, що 1) сукупність базових підстав особистості являє собою єдину систему взаємопов'язаних, взаємообумовлюючих компонентів; при цьому центральним системоутворюючим фактором є особистісна цілісність; 2) базові підстави особистості являють собою психологічну форму втілення сутнісних властивостей людини: універсальність, нескінченності, здатності ототожнення себе з іншими людьми і відокремлення (так званою здатністю «бути собою і іншим»); 3) сутнісні «властивості є умовою присвоєння людиною соціального досвіду в процесі спілкування, умовою функціонування його як соціального і індивідуального суб'єкта, тотожності, єдності Людини і Світу, Людини і Універсуму як підстави її цілісності» [15, с.27]; 4) рівневий принцип цілісно-особистісного підходу до людини, який виділяє необхідність досягнення оптимальної системи базових підстав особистості є універсальною умовою максимальної реалізації можливостей, здібностей людини (в тому числі потенційних) та проявляється в прагненні до вдосконалення, творчості, саморозвитку [15, с.28].

Тема цілісності особистості в психології багато в чому пов'язана з методологічною переорієнтацією останніх десятиліть з аналізу факторів становлення особистості, її статусно-рольових позицій в суспільстві на підходи інтеграційного характеру.



Н. В. Чепелева пропонує в якості постнекласичного методологічного інструментарію для аналізу особистості - метод психологічної герменевтики. Даний метод трактує особистість в соціально-історичному та культурному контексті, спираючись на такі її характеристики, як контекстуальність, чутливість до соціокультурних впливів, відкритість, гнучкість і динамічність ментальної моделі світу, усвідомлення своєрідності та унікальності власного життєвого досвіду, відносна незалежність від зовнішніх впливів і вміння вибудовувати історію власного життя як цілісний авторський твір [13, с.22-23].

С. Д. Максименко стверджує, що «Особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ» [24]. Автор відокремлює цілісність, як першу змістову ознаку особистості. За його думкою особистість живе, розвивається і формується лише вся, як цілісність. Та кожна складова особистості ніколи не існує окремо та самостійно; а унікальна здатність особистості як цілісності - відображатися в її кожній окремій рисі. Цілісність особистості проявляється в її здатності до саморозвитку, самовизначенню, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, до створення свого унікального внутрішнього світу.

Є. В. Гейко відзначає, що «цілісність особистості розкривається у спрямованості людини сформувати певне підґрунтя власного свідомого існування, в якому природне і соціальне, індивідуальне, об'єктивне і суб'єктивне у розвитку індивіда поєднуються у ціле. Відтак, відокремлювати їх означає руйнувати їх цілісність. Тому сутність людини полягає у її цілісності, здатності вийти за межі власного природного і соціального буття» [25].

О. І. Власова, К.-М. О. Фадєєва та А. С. Гуленко у дослідженні феномену цілісності особистості в контексті методології екзистенційної філософії та гуманістичного підходу, виділили чотири фактори формування цілісної особистості які описують 80% загальної дисперсії даних, а саме: фактор самореалізованості особистості (34 %), опосередкованості теперішнього позитивним дитинством (15 %), фактор орієнтації на досягнення результату (20 %) та фактор направленості на майбутнє з орієнтацією на власні ресурси (11 %) [26].

Н. О. Ільїна аналізуючи характер функціонування категорії «цілісність» в психологічній науці, виділяє наступні моменти розуміння людини: 1) людина в тій чи іншій інтерпретації представлений як єдність різного рівня властивостей, якостей, несвідомих до жодного з останніх; 2) людина представлений не



ізолюваним цілим, але включеним в систему більш глобального цілого - соціуму.

Автор зазначає пряму проекцію на психологічне розуміння людини філософських уявлень про цілісні об'єкти та їх властивості: 1) інтегративність (об'єднаність частин, що призводить до виникнення нових якостей і властивостей цілісності, відмінних від якостей і властивостей частин); 2) і незамкнутість (відкритості для переходу на якісно новий рівень цілісності) [14, с.50].

Таким чином, в психології як в науковій сфері існує велика різноманітність в застосуванні поняття цілісності. Щодо об'єкта пізнання це свідчить великої складності останнього. З боку самого поняття цілісності це означає великий пізнавальний потенціал даного поняття. «З одного боку, в понятті цілісності синтезуються ті уявлення про особливості цілісних об'єктів, якими в даний момент має в своєму розпорядженні конкретно наукове знання. З іншого боку, воно входить в систему філософських понять і категорій, які в своїй сукупності складають теоретичну основу світогляду і виступають в якості принципів пізнавальної та практичної діяльності. У цьому останньому випадку поняття цілісності грає не тільки синтезуючу, але і критичну роль по відношенню до конкретно-наукових уявлень, показуючи їх неповноту та обмеженість наявним рівнем знання» [27, с.93].

6.2. Реконструювання концептів «цілісність людини» та «цілісність особистості» в контексті постнекласичної наукової парадигми.

Аналіз методологічних засад дослідження концептів «цілісність людини» та «цілісність особистості» з'ясував потребу їх реконструювання з урахуванням досягнень постнекласичного етапу розвитку філософії, психології, а також сьогоденних досягнень біології, медицини та генетики.

Імперічну цілісність, в термінах Л. П. Карсавіна «стяжену всеєдність», в 2011 р. К. О. Романова пропонує іменувати «цілісністю особистості», і визначає її фундаментальні характеристики: 1) автономність (самозаконність) особистості - її відносна незалежність від середовища, самодетермінованість і здатність бути свідомим суб'єктом самостійної діяльності (відповідальним, метаутворюючим, самоорганізованим і готовим відповідати за наслідки своїх рішень на будь-якому рівні: перед собою, соціумом і Абсолютом; 2) рефлексивність - здатність виходити за межі свого Я; вивчати і аналізувати



явища навколишнього світу і свої внутрішні процеси; співвідносити їх і вибудовувати найбільш повний образ світу і свого місця в ньому; 3) відкритість - здатність до спілкування, вміння допустити у внутрішній простір особистості своїх друзів без шкоди для нього [28, с.6-10].

З даних фундаментальних характеристик автор виводить ще дві їх похідні: 1) здатність до саморозвитку - до коректування уявлень про власне «Я», своєї діяльності, образу світу і свого місця у ньому; 2) здатність до самореалізації - втілення своїх цінностей, ідеалів і прагнень в реальній практиці життя [28, с.10].

Модель К. О. Романової, хоча за змістом близька нам, але по суті є статичною, що для розуміння особистості у постнекласиці вже недостатньо. Більш точний опис природи цілісності особистості дає А. А. Нікітіна: вона «в найбільш широкому розумінні передбачає гармонію як діалектичну єдність протилежностей, яке хоча і не повністю визначає сутність цілісності, але є ядром / центром / головним елементом опори для будь-якого індивіда в його прагненні сформуватися як особистість» [29, с.184]. Автор бачить цілісність особистості як складний об'єкт, якому не чужа неоднорідність, але властива діалектичність і гармонія. А змістовні характеристики в обох авторів ідентичні: автономія, відкритість, стійке світогляду.

В. І. Слободчиков звертає нашу увагу, що: «Людина особисто виходить на зустріч з Богом, на зустріч зі світом, вона все робить особисто, сама. Але є й інша сторона. Якщо говорити по-німецьки, то її самість була не її самість, - вона задавалась. Насправді, це не я думаю про об'єкт, а ця структура думає мною. Чи не дитина опановує мову, а мова опановує дитиною» [30]. Таким чином, можна припустити, що самість, як основа цілісної особистості, виходить від самої цілісності особистості - її Божественної природи (теософія) або її самодетермінування (постнекласичні практики).

Таким чином, цілісність особистості розглядається дослідниками у постнекласиці з різних сторін і характеристики її стосуються тільки аспектів її прояву, а сама тотальність цілісності прямому визначенню не піддається. У постнекласичній психології виникає новий погляд на особистість: не тільки як свідомого суб'єкта історичного процесу, а й як істота, що еволюціонує, має вселенську та універсальну природу, та творчо себе перевершує» [31, С. 81]. Тому, з нашої точки зору, людину можна віднести до єдності різноманіття, тобто до тотальності, а процес її розвитку розглянути з позицій тоталогенезу. При цьому ми будемо спиратися на розробки В. В. Кизими з метафізики тотальності, в яких їм розглядається «можливість ефективного управління



життям і перехідними процесами цілісних комплексів, з'ясовується сенс їх оптимального стану, а також умови збереження їх ідентичності в ході їх істотних змін» [31, с.84].

Також автор вводить поняття сизигії, яка є «тенденцією удосконалення компонентів тотальності, то б то «має місце також і в умовах нестійкості, плинності, в ситуаціях перехідних станів і істотних трансформацій» [32, с. 31]. Сизигія - дієвий механізму постійного самовдосконалення діючих процесів. А «сизигійний потенціал може розглядатися як прихована можливість порушень сталої, але вже відживаючої гармонійності, інакше - як відношення впорядкованої гармонійності з одного боку і хаотичних процесів і тенденцій - з іншого» [32, с. 32].

Тотальність має свою будову і її компоненти, звані в метафізиці тотальності дискретами, мають монадно-парсічну дуальність. Вони беруть участь в системі певних причинних відносин як монади всередині тотальності, і, одночасно, як носіїв неявних, як внутрішніх, так і зовнішніх кондіціональних зв'язків і відносин, - як парс [33]. Монади, що відповідають за цілісність і стійкість тотальності, утворюють систему явних причинно-наслідкових відносин, що отримала в метафізиці тотальності назву монадно-генерологічного каркасу. А як парс вони в своїх різноманітних неспричинних відносинах і зв'язках всередині і поза тотальності утворюють неявну кондіціональну парсічну ауру, яка присутня в прихованому вигляді як всередині каркасу, так і тягнеться за межі тотальності в зовнішнє середовище у вигляді неявних різнорівневих онтологій. Парсічна аура грає в тотальності сполучну і організуючу роль, при цьому, на відміну від монадно-генерологічних причинних відносин, що залишаються всередині тотальності, парсічний вплив пов'язує тотальність через ієрархізовану систему онтологій буття з усім буттям.

При істотній зміні впливів зовнішнього середовища, або коли в ході тоталогенезу змінюється співвідношення внутрішніх причинних і кондіціональних відносин парсічно-генерологічний дисбаланс здатний порушувати генерологію і вести тотальність до розпаду.

Перехідний процес назріває в міру того, як посилюється роль парсічних неявних впливів на дискрети і генерологію. Якщо вони починають переважати, генерологія порушується, цілісність розпадається. У цьому акті важливу роль відіграє момент, коли парсічні впливи і причинні генерологічні дії зрівнюються за своїм значенням, а цілісність переходить в нестійкий стан *pg-невизначеності*, яке в метафізиці тотальності називається *меон* і є дуже нестійким. У цій



ситуації життя всієї системи визначальним чином залежить від впливів навколишнього середовища і того, який вплив воно надають на *меон*: при несприятливих для *меону* впливах середовища він розпадається, колишня тотальність зникає в середовищі; при присутності в навколишньому середовищі впорядкованості, вона здатна кодувати нестійку картину *меону* своїми порядками, і «меонічний стан набуває хоча і залежить від підтримки зовнішнього середовища, але вже і самостійну стійкість, в якій за рахунок структурованої підтримки середовища, в сприятливих умовах можливе формування зародка нової генерології. Це відносно стійке зародковий стан називається *амером*» [33].

Використовуючи тоталогію як методології дослідження людини, будемо вважати людину тотальністю. Тоді особистість людини є форма існування її психіки, то б то теж тотальність, а цілісність особистості - сизигійний потенціал людини.

Монадно-парсічна дуальність людини та її особистості, як тотальностей, складається з *духовного рівня* – а саме Всесвіту, як парсу, та світогляду людини, як його монадного відображення во всьому багатообразності взаємин Всесвіту та людини; *біо-психічного рівня* – що відображає всю складність взаємо обумовленості біологічної та психічної природи людини; *досвідно-історичного рівня* – що з'ясовує наслідки історії індивідуального розвитку людини та вплив на нього умовами формування життєвого досвіду; *індивідуально-психічного рівня* – відображує взаємо співвідношення та взаємо вплив різних сфер психічної діяльності та баланс їх представленість в особистості певної людини; *соціального рівня* – що характеризує взаємини людини та різних рівнів соціуму (релігія, держава, професія, родина, рід, рівень розвитку техніка, науки та форм переробки інформації та ін.).

Діскрети цілісності особистості на індивідуально-психічного рівня, на наш погляд, найбільш повно виражаються через сизигійні пари понять. Так відкритості системи завжди повинна супроводжувати її закритістю, у вигляді керованого балансу, бо нескінченна відкритість, як і повна закритість, для цілісності рівносильна її розмиванню або відповідно загибелі без обміну, тобто руйнуванню. Діскрет відкритість - закритість для особистості можна позначити як «Комунікативний ландшафт особистості». При цьому термін «ландшафт», передбачає: а) мінливість балансу сизигійної пари в конкретний період життя особистості, при його початковій цілісності (єдності протилежностей); б) допустимість його неоднорідності; в) полімодальна залежність як від зовнішнього середовища, так і від в особистісної інверсії. Діскрет автономність



- інтегрованість як «Адаптивний ландшафт особистості». Діскрет «Рефлексивний ландшафт особистості» (інтеріоризація - проектування), характеризує співвідношення і межі взаємопроникнення внутрішнього світу особистості та образу зовнішнього світу. Діскрет «Когнітивного ландшафту особистості» (візуальне мислення - «кліпове» мислення), характеризує когнітивні характеристики цілісності особистості.

Таким чином, цілісність по суті відображує сизигійний потенціал особистості, а монадно-генерологічний каркас цілісності особистості, як тотальності, нами лише намічений, і вимагає подальшої більш ретельної розробки.

Парсічну ауру досліджуваної тотальності можна уявити як полімодальність процесів розвитку зв'язків у її середині і з усім буттям: у вигляді саморозвитку - самодеструкції (кількісні зміни зв'язків), самоорганізація - саморуйнування (зміна якості зв'язків); самоактуалізація - самореалізація (зміни домінуючої внутрішньої або зовнішньої мотивації соціальної реалізації); інновація - творчість (зміна природи процесу створення нового).

Будь-яка тотальність розвивається і «живе доти, поки має достатньо можливостей адаптуватися до мінливих (або тих, що «включаються» завдяки їх власним змінам) умов. Якщо індивідуальні можливості вичерпані, такий розвиток може тривати на видовому або типовому рівні, тобто через повернення до більш глибоких *американських* підстав і їх нереалізованих ще кодів. Це відбувається завдяки тим формам, в яких дані коди присутні і передаються потомству, але не були ще використані. Так з перш прихованих передумов розвивається нова лінія актуалізації, найбільш адекватна наявного середовища. У таких випадках еволюція змінює свій напрямок і триває по іншому шляху і в нових морфологічних формах. У новому потомстві фіксується не тільки індивідуальний розвиток кожної форми, а й подібні видові або типові дивергенції їх предків» [34, с.87]. Що ми і можемо спостерігати в трансформаціях рис особистості особливо помітних між поколіннями У та Z. І мова не йде про виникнення нових характеристик особистості, скоріше про перенесення акценту в сізигійних парах (К. Юнг) «відкритості - закритості», «автономії - інфантильності», «колективізм - індивідуалізм», «візуальне мислення – «кліпове» мислення». І це не нові *американські* підстави в досліджуваній тотальності, а їх нереалізовані в попередніх формаціях соціальних умов (зовнішніх для особистості) коди, які і активізуються в поколінні Z при зміні інформаційного ландшафту суспільства.



Тому скарги на руйнівний вплив інформаційного суспільства на цілісність особистості його членів хоча і об'єктивні [28, 35], але не обґрунтовані. Цілісність особистості як тотальність не може не змінюватися при різкій зміні зовнішнього середовища її існування, бо «внутрішня морфологія тотальності вибудовується не довільно, а таким чином і до тих пір, поки вона не стає відповідною більш-менш стабільним і різнорівневим зовнішнім упорядкуванням ландшафтного середовища і буття. Інакше кажучи, внутрішня морфологія завжди є інверсія тих зовнішніх морфологій, з якими вона пов'язана визначальним чином як з умовами. Тому морфологічна інверсія є форма узгодження *онтіки* і *онтології* в процесі морфологізації» [34, с.87]. Тобто мова йде про необхідність пошуку нових форм *онтіки цілісності особистості* відповідним, її онтологіям, що змінюються в умовах локалізації активності соціального ландшафту в області інформаційних технологій.

Також значний внесок в розвиток концепту цілісність особистості бів зроблен одеською психосинергетичною школою (засновник І. В. Ершова-Бабенко). З позицій психосинергетичного підходу запропоновано загальне постнекласичні рішення проблеми дослідження мозку, психіки і свідомості людини на підставі методології їх дослідження як синергетичних об'єктів і методології дослідження «псіхомерних середовищ / систем. Введено концепт (макроструктура) «мозок-психіка-розум / свідомість» («brain - psyche - mind / con-siousness».). При цьому автор звертає нашу увагу на поділ понять «цілісність» і «ціле»: «Даний концепт» brain - psyche - mind / con-siousness » є явищем психомірного середовища, може бути виражено одночасно і як цілісність – те, що стає, або як середина, як ціле – що, вже стало, система, в залежності від стадії, в якій воно знаходиться, або яка розглядається» [36, с.47].

Розвиваючи ці думки, автор вводить і другу характеристику досліджуваного концепту «вихідну природну різновид специфічної «гібридної» гіперсистеми, що функціонує в житті людини як ціле / цілісність» [37, с.58]. І розглянута гібридність проявляється в тому, що одні складові її цілісності є похідними інших складових цілісності. Наприклад, психіка похідна від мозку [37, с.59]. Таким чином, концепт «brain-psyche-mind / consiousness» автор розглядає як гіперцілісність, що включає цілісності. І акцентує нашу увагу на те, що «поведінка гіперцілісності залежить від цих відносин, а не просто від «учасників» концепту» [37, с.60]. Тому вивчення цілісності людини при поділі концепту на його складові призводить до «втрати вихідної цілісності об'єкта дослідження і втрату адекватності йому наших знань про нього і, відповідно, дій, поведінки» [37, с.63].



Сьогодні психологія нарешті готова «визнати просту істину: люди приходять в світ з різними потенціалами, творчими можливостями, обдарованістю, талантом. Ідея ця йде від Аристотеля, Фоми Аквінського, але, кому б вона не належала, вона незаперечна. І сьогодні проблема в тому, щоб навчитися вимірювати різницю цих творчих потенціалів, своєчасно виявляти різноспрямованість творчої обдарованості з дитинства і створювати умови (соціальні та особистісні) для найбільш, повної їх реалізації на благо суспільства. У цьому запорука успішного вирішення виникаючих глобальних проблем XXI століття» [38, с.58].

Таким чином, концепт «цілісність особистості» як відображення композиції суб'єктного та глобального не може бути завершеною, а піддається лише ситуаційно-транскриптному розуміння, властивому тотальності. І для його аналізу необхідний синергетичний синтез методології постнекласичних практик для осмислення цілісності, як незавершеності, «яка таїться в глибинах людської незавершаності» і є незмірно більш глибокої ніж міра «завершеності, яка диктується людині суспільством, соціумом. Але, так чи інакше, момент незавершеності, і в цьому сенсі відкритості, потенційності нових векторів і можливостей - невід'ємний момент людського буття» [39, с.52].

6.3. Пілотажне дослідження практичного використання концепту «цілісність особистості»: індивідуально-психологічні чинники успішності навчальної діяльності студентів-стоматологів покоління Y та Z.

Відповідно до теорії етапів розвитку цивілізації М. Маклюєна: «... суспільство, перебуваючи на сучасному етапі розвитку, трансформується у «електронне суспільство» або «глобальне село»» [40, с.86], за рахунок того, що виникає глобальна мережа електронних зв'язків, яка конструє єдине «поле досвіду» [41, с. 400], створюючи таким чином «колективну свідомість». І тут для утримання рівня когнітивної складності «колективної свідомості», її ноосферної цілісності дуже істотним стає індивідуальний внесок кожного. Що ставить перед сьогоденною особистістю, особливо вченого, медика, завдання не тільки формування індивідуальної професійної компетентності, а й активного проектування даної позиції в колективне поле свідомості. Таким чином, у сучасного суспільства існує об'єктивна потреба в експертній активності фахівцем, здатних об'єктивно і на високому науковій рівні не тільки оцінити



чинники загрози виживанню людства та розробляти ефективні стратегії їх подолання, а й усвідомлюють необхідність широкого впровадження їх в масову свідомість. Особливо актуально це стає в нашій країні, з її традиційною тенденцією до хуторського мислення.

Дана ситуація змінює завдання сучасної вищої освіти, які поділяються на основні, приватні і спеціальні. Основні завдання вузівської освіти визначаються державною освітньою Доктриною і «витікають із духовних і культурних цінностей та багато в чому залежать від рівня розвитку науки і культури суспільства» [42, с.56]. Приватні – визначаються специфікою освітнього спрямування, а спеціальні – це завдання, що забезпечують оптимальну адаптацію в майбутній професії з урахуванням мінливих вимог професійної та соціальної реальностей.

Якщо трансформувати викладені С. С. Корнієнко [42] основні завдання освіти з урахуванням специфіки вищої медичної школи, вийдуть такі цілі: 1) забезпечення повноцінного самовираження, самовиявлення, саморозвитку особистості майбутнього лікаря вже в процесі навчання. Особистості, здатної на: а) гармонізацію індивідуальних і глобальних інтересів; б) на підтримку безперервної самоосвіти; в) на творче самовираження у всіх областях наукової, професійної, соціальної та духовної життя; 2) оптимальна соціалізація студента-медика, що забезпечує не тільки його соціальну адаптацію, а й гармонізацію матеріальної і духовної природи людини; 3) розвиток комунікативних навичок на базі толерантності та співпраці, в не залежності «від віку, статі, характерологічних особливостей, а також віросповідання, національності і політичного ладу» [42, с.63]; 4) і тільки в останню чергу, оволодіння навчальними програмами. Ми згодні з автором у тому, що цілями освіти сьогодні є формування особистості майбутнього професіонала, здатного гармонійно поєднувати індивідуальні, професійні і соціальні цілі, не вступаючи в суперечність з законами природи, вільного саморозвитку індивіда і духовної сутності людини. Але бачимо також актуальність формування активної соціальної біо- і ноетічної експертної позиції у майбутніх медиків. Що в свою чергу актуалізує формування цілісної особистості, яка має не тільки компетентність професіонала, але й ноосферний світогляд з альфологічним рівнем відповідальності перед собою та світом [43]; толерантністю до невизначеності та непередбачуваності швидкоплинних світу [44;45]; здатність в нових умовах до: а) самодіагностики відповідності зовнішніх запитів життя і внутрішніх резервів, установок і поведінкових програм особистості; б) «само добудування» відсутніх регуляційних механізмів, адаптивних поведінкових



програм і когнітивних навичок; в) трансформації аксіологічної ієрархії завдань відповідно етапу свого розвитку і балансу зовнішніх і внутрішніх ресурсів. При цьому, не втрачаючи свого «ціннісного кістяка»; г) формування не тільки цілей і завдань поточного етапу свого розвитку, а й актуальної йому само мотивації.

Формами реалізації цілісності особистості є адаптація, творчість [46] і толерантність до хаотизації. За словами, О. М. Князевої «Наявність хаотичних елементів, відносних нерегулярних частин є ознакою здоров'я людини, як тілесного, так і духовного, ознакою стійкості структури його особистості» [47, с.42].

Другою особливістю сьогодення, що ускладнює завдання освітньої системи, та є побічним ефектом розвитку четвертого етапу «інформаційного суспільства» стало масове формування «кліпового мислення» (термін Ю. Тоффлера). Філософ і культуролог К. Г. Фрумкін виділив основні причини появи кліпового мислення: 1) розвиток сучасних технологій, який призвів до збільшення інформаційного потоку; 2) необхідність приймати більший обсяг інформації; 3) багатозадачність; 4) прискорення ритму життя і спроби встигнути за всім, щоб бути в курсі подій; 5) зростання демократії та діалогічності на різних рівнях соціальної системи [48].

Т. В. Семеновских характеризує «кліпове мислення» як «процес відображення безлічі різноманітних властивостей об'єктів, без урахування зв'язків між ними, що характеризується фрагментарністю інформаційного потоку, що надходить, його алогічністю, повною різноманітністю; високою швидкістю перемикавання між фрагментами інформації; відсутністю цілісної картини сприйняття навколишнього світу» [49]. І виділяє основними характеристиками кліпового мислення: конкретність мислення; фрагментарність (відсутність цілісного сприйняття); орієнтацію на поняття меншої міри спільності; алогічність; лабільність. М. Є. Сандомирський зазначає, що люди з «кліповим мисленням» орієнтовані на те, щоб переробляти інформацію короткими порціями, тобто обсяг інформації повинен уміщатися на екрані комп'ютера, тільки в цьому випадку вони її зрозуміють і запам'ятають; інформація їм повинна даватися легко, доступно і наочно, тому що вони не можуть довго залишатися зосередженими на чомусь одному, непосидючі і гіперактивні [50]. Інші автори бачать в даному явищі і позитивні сторони: захист організму і психіки від інформаційного перевантаження; динамізм навчальної діяльності; здатність сприйняти багатоплановість явищ і неоднозначність, багатоваріантність підходів до аналізу складних явищ; здатність до багатозадачності, адаптація до мінливості реальності [48-53]. Т. І.



Орлова констатує, що «кліпове мислення» – це не недолік, а розвиток одних когнітивних навичок за рахунок інших: формування здатність до багатозадачності, що призводить до зростання «неуважності, гіперактивності, дефіциту уваги і переваги візуальних символів логіки над поглибленням у текст» [54].

Наступною особливістю сучасності, що впливає на ефективність вищої освіти, є різниця між поколіннями не тільки викладачів і учнів, а й між різними поколіннями студентів. Нові покоління молоді та студентів мають інші, в порівнянні з попередніми поколіннями, вимоги до освіти, інші стандарти спілкування і ставлення до навчання, до чого виявилися не підготовлені професорсько-викладацькі колективи. Це робить актуальним не тільки необхідність адаптації навчального матеріалу до нової студентської реальності, пошук релевантних форм навчання з урахуванням індивідуально-психологічних характеристик і пізнавальних можливостей нового покоління [51-53, 55, 56], а й додаткове навчання викладачів діагностичним і педагогічним умінням, адекватним індивідуально-психологічним можливостям різних поколінь студентів і аспірантів.

Сучасна теорія покоління зародилася на початку 90-х років минулого століття. Її авторами стали два американці - економіст, демограф Нейл Хоув і драматург, історик Вільям Штраус: незалежно один від одного вони вивчали такий популярний соціальний феномен, як конфлікт поколінь. І одночасно прийшли до однакових виведення: моделі поведінки людей, що належать до одного покоління, зовсім не схожі на моделі поведінки представників покоління іншого в пору того ж віку. Автори пояснюють це тим, що найбільший вплив на людину робить те, в яких умовах вона жила і виховувалася до 12-14 років. Тому, що саме до цього віку у людини формується власна система цінностей, яку він потім і проносимо через все життя [55].

Континуум поколінь, за роком народження, утворюють:

- «традиціоналісти», або «ветерани» – 1922-1945 роки народження;
- «бебі-бумери» – 1946-1964 р. н.;
- «покоління Х» – 1965-1980 р. н.;
- «міленіалі», або «поколение Y» – 1981-1999 р. н.;
- «поколение Z» - з 2000 р. н.

Покоління Х. Цим людям властива висока працездатність і продуктивність, вони наполегливі і старанні. Для «людей Х» важливу роль відіграє кар'єра, рівень освіти, матеріальні блага. Вони прагнуть бути успішними, але часто не шукають нових шляхів, а користуються давно перевіреними маршрутами.



Покоління Y. З точки зору вчених на формування цінностей покоління Y вплинули такі фактори, як глобалізація і бурхливий розвиток інформаційних технологій, мобільного зв'язку, Інтернету і т. с. [57].

Покоління Z. Покоління, сприймає цифрові технології як обов'язкову складову всіх напрямків їх діяльності, дозвілля і комунікації. Характеризується вмінням ефективно працювати з будь-якою інформацією; швидким розвитком; багатозадачністю: можуть робити одночасно кілька справ (писати повідомлення, слухати музику, грати в комп'ютерну гру і вчити уроки); «кліповим мисленням»; інфантилізмом; поганим запам'ятовуванням (всю інформацію при нагоді можна подивитися в мережі); яскравою індивідуальністю; прагненням піти від «стандартної моделі», яка, на розуміння їхнього переконання, не може бути ефективною в жодній сфері життя [58]. ««Мілленіалов» називали «першим цифровим глобальним поколінням», яке дорослішали разом з розвитком Інтернету. Покоління постмілленіалів народилося в Мережі...Таким чином, понад 40% постмілленіалов вважають себе нерозривно пов'язаними з портативними пристроями і кажуть, те що працює Wi-Fi для них важливіше працюючого унітазу» [58].

Катерина Амосова [59] зазначає особливості навчання студентів-медиків покоління Y та надає рекомендації що до процесу їх навчання: «орієнтованість на практичні аспекти, інтерактив з використання сучасних технологій, навчання методом "проб и помилок", залучення до навчального процесу ігрових елементів. Замість товстих підручників и довгих лекцій – коротка, ключова інформація – оскільки увага до книги та лекції швидко втрачається» [59]; високий рівень значущості комунікації як між викладачем і студентом, так і між студентами в процесі засвоєння матеріалу; «гарантована» симпатія з боку викладача [59]; навчання студентів пошукової активності, як гаранта постійної самоосвіти в професійній сфері; використання сучасних дидактичних підходів: « «проблемного навчання» («problem-based learning»), «навчання в команді» («team-based learning»), застосовування стимуляційних занять на фантомах и тренажерах» [59]; жорстка структурованості навчальних матеріалів («без води») і базування їх на візуальній інформації (логічні схеми, таблиці); наявність електронної комунікації з викладачем (e-mail, сайт, група в мережі); систематичний зворотний зв'язок зі студентами. На думку автора: «Студенти-мілленіали очікують від викладача «батьківського інтересу, поваги до своєї думки та особистості, включно з доступністю в позааудиторний час» [59].

Автор відзначає неготовність професорсько-педагогічного складу медичних ВУЗів до зміни індивідуально-психологічних характеристик різних



поколінь студентів. «Багато викладачам-"бумерам", не кажучи про «ветеранів», вкрай важко приміритись зі зміною своєї ролі в сучасності навчального середовища. Викладач давно переставши бути "поширювачем інформації", оскільки для цього є Google! (та професійні пошукові системи). Він фацілітатор, який має створювати «унікальний навчальний досвід»» [59].

Таким чином, тема досліджень різниці індивідуально-психологічних характеристик поколінь студентів і її вплив на трансформацію підходів до ефективності навчання у вищій школі є актуальною, викликає великий інтерес з боку вчених різних областей: педагогіки, психології, маркетингу, філософії, менеджменту, економіки і т. п. «Дослідження з даного питання ведуться. Вони різнопланові, багатоаспектні, розглядають різні характеристики способу життя і цінності. Поряд з цим не сформовано єдиної теоретико-методологічної бази для вивчення сучасного покоління, відчувається брак польових досліджень, що дають актуальні зрізи населення за різними групами і характеристикам» [60, с.7].

У 2017-2018 навчальному році нами було проведено пілотажне дослідження вплив індивідуально-психологічних характеристик студентів-стоматологів поколінь Y та Z на успішність їх навчання. Дослідження проводилося на базі ОНМедУ. В ньому брало участь 136 студентів другого і п'ятого курсів.

На успішність навчання студентів впливають різні фактори: а) внутрішні, такі як вікові та індивідуальні особливості; особливості мотиваційної сфери учнів; особливості процесу засвоєння і рівень інтелекту; здатність засвоювати знання, вміння, навички, та успішно застосовувати їх для вирішення завдань; навчальна мотивація, що забезпечує сильні позитивні переживання при досягненні навчальних цілей; б) зовнішні: характер взаємин, що склалися з конкретним викладачем; загальний характер взаємин, прийнятий в конкретній групі; ставлення батьків або інших референтних осіб до учбового процесу.

Наше дослідження сфокусоване на вивченні внутрішніх чинників успішності навчання студентів, а саме навчальної мотивації (Методика для діагностики навчальної мотивації студентів (А. А. Реан і В. А. Якунін, модифікація Н. Ц. Бадмаевой); стилю прийняття рішень в професійній діяльності (Шкала самооцінки особливостей прийняття рішень у професійній діяльності (Т. В. Рябова, М. Н. Шевцов); реальних цінностей особистості (Методика діагностування реальної структури ціннісних орієнтацій особистості С. С. Бубновою); рівня розвитку різних типів мислення (Методика дослідження типів мислення в модифікації Г. В. Резапкіної).



За підсумками проведеного дослідження між групами студентів покоління Y (95 осіб) і Z (41 особа) виявлено статистично значущі відмінності у:

- ціннісній сфері особистості: t- критерій Ст'юдента для $df = 135$ по цінності «Пошук і насолоду прекрасним» $t = 7,246$ ($p < 0,001$), цінності «Любов» $t = 4,701$ ($p < 0,001$), цінності «Високий соціальний статус і управління людьми» $t = 2,380$ ($p < 0,05$);

- мотиваційній сфері: t- критерій Ст'юдента для $df = 135$ «Мотиви уникнення» $t = 3,201246$ ($p < 0,01$), «Професійні мотиви» $t = 2,347$ ($p < 0,05$);

- в стилях прийняття рішення: «Мотиваційний стиль» $t = 3,201246$ ($p < 0,001$), «Комунікативний стиль» $t = 3,201$ ($p < 0,001$);

- по успішності навчання t- критерій Ст'юдента для $df = 135$ $t = 2,995$ ($p < 0,01$).

Таким чином, для студентів покоління Y характерна більш висока успішність навчання, велика значимість естетичних цінностей, міжособистісних взаємин і прагнення до влади і визнання. Для успішного навчання їх більш мотивують потребу в професійному визнанні і бажання уникнути покарання, ніж студентів групи Z. У студентів покоління Y більш виражені два стилі прийняття рішення в професійній діяльності: а) мотиваційний стиль - вони розраховують на успіх в ситуації прийняття рішення в професійній сфері. Вони відрізняються захопленістю своєю справою, робота їм цікава і вони досягають в ній успіху. Уміють покладатися тільки на самих себе, цілеспрямовані. Для них характерно вміння долати перешкоди, що робить їх вирішення більш твердими. Вони відрізняються розвиненою системою визначення мети (створення системи стратегічних, тактичних, оперативних цілей); б) комунікативний стиль - при прийнятті рішень вони орієнтовані на спільну діяльність. Вони мають схильність до спілкування з людьми, які можуть наполегливо працювати; намагаються оточувати себе доброзичливими людьми і підтримувати доброзичливу атмосферу. Цінують можливості спільної роботи і прийняття спільного рішення. Отримують задоволення від взаємодії з іншими людьми. При прийнятті рішення вони можуть вислухати думку / поради / пояснення колег, досвідчених людей, що оточують, і, з огляду на їх думку, прийняти самостійне рішення.

У когнітивній сфері значущих відмінностей між групами не виявлено. Але обидві групи характеризуються високим рівнем розвитку наочно-образного і предметно-дієвого типів мислення і низьким рівнем розвитку абстрактно-символьного мислення (див. табл.1).



Таблиця 1.

Показники розвитку рівнів мислення студентів-стоматологів покоління Y та Z за Методикою дослідження типів мислення в модифікації Г. В. Резапкіної.

Рівні розвитку типів Мислення	Група Y	Група Z
Предметно-дієвий (норма)	5,94±1,27 (7-8)	5,40±1,29 (6-8)
Абстрактно-символьний (норма)	2,80±1,73 (5-7)	2,91±1,70 (4-6)
Словесно – логічний (норма)	5,02±1,74 (7-8)	5,01±1,53 (7-8)
Наочно-образний (норма)	6,09±1,60 (7-8)	6,09±1,47 (6-8)
Креативний (норма)	5,31±1,17 (6-8)	5,43±1,12 (5-7)

За підсумками кореляційного аналізу з'ясовано, що:

- у групи студентів-стоматологів покоління Y успішність навчання має значні кореляційні зв'язки з усіма досліджуваними сферами особистості: з рівнем розвитку словесно-логічного мислення $k = 0,252$ ($p < 0,05$); з цінністю «Любов» $k = 0,292$ ($p < 0,01$); комунікативною мотивацією $k = 0,244$ ($p < 0,05$); з когнітивним стилем прийняття рішень $k = 0,244$ ($p < 0,1$ значимість на рівні тенденції);

- для групи студентів-стоматологів покоління Z успішність навчання має значні кореляційні зв'язки: з рівнем розвитку абстрактно-символьного мислення $k = -0,289$ ($p < 0,05$); з цінністю «Любов» $k = 0,326$ ($p < 0,05$); з цінністю «Високий матеріальний добробут» $k = -0,355$ ($p < 0,05$); мотивація творчої самореалізації $k = 0,324$ ($p < 0,05$).

Таким чином, група студентів-стоматологів покоління Z при навчанні орієнтується на творчу самореалізацію і позитивну оцінку близьких людей, при цьому успішність навчання значно знижується в цій групі низьким рівнем розвитку вищої розумової діяльності і неможливістю опертися на матеріальні ресурси сім'ї (простежується тенденція опори на корупційні схеми підняття рівня успішності).

А успішна група студентів-стоматологів покоління Y при навчанні спирається на нормативний рівень розвитку словесно-логічного мислення; мають високий рівень орієнтації на схвалення близьких; між групова комунікація студентів в процесі навчання сприяє підвищенню успішності



навчання; мають сформований інформаційний стиль прийняття рішення (Особи з переваженням інформаційного стилю при прийнятті рішень оцінює надійність джерел «зовнішньої» інформації; вміють виключати надлишкову інформацію; використовувати «внутрішню» інформацію (минулий досвід, імпліцитні та експліцитні знання). Вони прагнуть діяти, лише коли повністю орієнтовані в ситуації. Мають схильність при прийнятті рішення використовувати приклади з літератури, розповідей оточуючих людей, з практики більш досвідчених наставників. Вони впевнені в своєму запасі знань і досвіді. Для них характерно не тільки чітке визначення проблеми, що вимагає прийняття рішення, але, й створення плану її вирішення, а в подальшому, і втілення цих планів (стратегічних, тактичних, оперативних).

Студенти груп Z мають виражений «кліповий» стиль мислення: низький рівень розвитку вищих типів мислення, домінування наочно-образного мислення, високий рівень креативності, високий рівень потреби в зміні відчуттів. Студенти групи Y мають більш виражений «геймерський» стиль поведінки: орієнтація на думку і підтримку близьких і референтної групи, комунікація як головний мотив навчання, прийняття (а не протест) відпрацьованих схем пошуку інформації, більш низький рівень значущості новизни відчуттів.

Таким чином, в ході нашого дослідження ми підтвердили, виявлені іншими дослідниками, характеристики поколінь Y і Z; з'ясували найбільш значущі індивідуально-психологічні чинники успішності навчання студентів-стоматологів, які належать до різних поколінь; дослідили вплив зміни парціальних умов соціального рівня людини як тотальності (рівня розвитку техніки та форм збереження; передачі та презентації інформації) та досвідно-історичного рівня (умов формування домінуючих цінностей, впливу травматичного досвіду) на співвідношення дискретів індивідуально-психічного рівня цілісності особистості. Необхідність розуміння цих особливостей і вміння відповідно модернізувати схеми навчання студентів є пріоритетним завданням для професорсько-викладацького складу медичних ВНЗів, тому дані інформаційні блоки повинні бути не тільки включені в підготовку аспірантів, а й в тематику курсів підвищення кваліфікації зрілих викладачів.

Висновки:

1. Антропологізація психології на постнекласичному етапі розвитку наукового знання обумовлена, з одного боку, складністю і багатовимірністю досліджуваних феноменів людини, психіки та особистості з позицій їх



цілісності, а, з іншого боку, недостатністю власне наукових, зокрема психологічних, понять для вираження цієї складності і багатовимірності.

2. З'ясовано необхідність та проведено реконструювання концептуальних моделей цілісності людини та цілісності особистості в контексті постнекласичних практик (тоталогії та синергетики), що обумовлено, з одного боку, природою їх тотальності, предзаданості та гібридності, з іншого, – принциповою незавершеністю, суб'єктністю та недосяжністю. Розглянута монадно-парсична дуальність цілісних конструктів та її рівнів, а також дискретна структура індивідуально-психологічного рівня цілісності особистості. В якості форми дискрету використані ландшафтні моделі взаємовідносин сизигійної пари протилежних аспектів особистості та процес балансу їх співвідношення, як умова збереження ідентичності тотальності особистості в ході істотних змін зовнішнього та внутрішнього середовища.

3. Індивідуально-психологічні особливості студентів-стоматологів покоління Y та Z суттєво впливають на мотиваційні, аксіологічні та поведінкові чинники успішності їх навчання. Для студентів покоління Y найбільш характерна «геймерська» позиція: націлінність на успіх, владу та міжособистісне спілкування; для успішності їх навчання найбільш потрібні спілкування з викладачем, обговорення матеріалу з товаришами; яскрава система оцінювання: ясні винагороди та покарання. Для студентів покоління Z найбільш характерні «кліпове мислення» та інфантилізм при високому рівні самоприйняття та потреби самому вирішувати, що запам'ятовувати чи як себе вести. Для успішності їх навчання потрібне таке: дозування матеріалу малими порціями; переміжування лінгвістичної інформації образною; методики для розвитку вищих типів мислення; формування викладачем програми навчання, яка би включала в себе можливість самостійного вибору завдань; включення в навчальний процес сучасних цифрових технологій. Такі міжпоколінні розбіжності студентів різних курсів вимагають від викладацького складу навичок адаптування навчальних програм та методик з урахуванням індивідуально-психологічних вад студентських потоків.

**KAPITEL 7 / CHAPTER 7****TPOLOGY OF SOCIETIES AND THE DIRECTION OF HISTORY AS A PROBLEM OF SOCIAL DEVELOPMENT**

ТИПОЛОГІЯ ОБЩЕСТВ И НАПРАВЛЕННОСТЬ ИСТОРИИ КАК ПРОБЛЕМА ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

ТИПОЛОГІЯ ТОВАРИСТВ І СПРЯМОВАНІСТЬ ІСТОРІЇ ЯК ПРОБЛЕМА СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ

DOI: 10.21893/2709-2313.2020-03-06-031**Вступ**

Загальносоціологічна теорія не може залишити поза увагою проблеми суспільного розвитку – джерела саморозвитку людського суспільства, історично суперечливий характер суспільного прогресу та його критерії, спрямування історії, історичну типологію суспільства та інші. Більше того, перед сучасною соціологією та іншими науками постає завдання розробки загальної соціодинамічної теорії, що дало б змогу прогнозувати соціальний розвиток різних спільностей і людства загалом.

В соціальній філософії та соціології по-різному вирішується питання про основні чинники розвитку суспільства. Як правило, пошук йде в напрямку визначення певної єдиної детермінанти або «мотора» історії, чи то буде техніка, чи економіка, чи свідомість. В натуралістичних концепціях розвиток суспільства пояснюється біологічними законами, природними факторами, зокрема, географічними чинниками, змінами народонаселення тощо. Інші концепції апелюють до людського розуму. Ідея про вирішальне значення людської духовності є чи не найпоширенішою в соціальній філософії і соціології. Особлива увага тут приділяється численним соціокультурним та художнім факторам – ролі пізнання і науки в історії, ролі творчої діяльності особистості, її вольовим проявам. Історичний розвиток пов'язується із зростанням усвідомлення людської свободи, вдосконаленням моральних норм, поширенням культурних цінностей тощо. В сучасних західних технократичних концепціях соціальний розвиток пояснюється прогресом техніки і технології. В марксистській соціальній теорії визначальна роль в історичній еволюції суспільства відводиться економічному фактору, матеріальному виробництву, рівню розвитку продуктивних сил і виробничих відносин, продуктивності праці.

Всі названі фактори є суттєвими і необхідними в соціальному розвитку, всі вони обумовлюють певним чином план історичних подій. В еволюції суспільства важливі всі форми життєдіяльності – матеріально-економічні, політичні, релігійні, моральні та інші – в їх історичній єдності і взаємозв'язку. Не заперечуючи величезний детермінуючий вплив техніко-економічних



факторів, потрібно все ж зазначити, що не можна вказати на єдиний визначальний чинник для всієї людської історії. На різних етапах соціального розвитку головним може стати будь-який з названих чинників. Суспільство – ймовірна система, джерело розвитку якої є досить складним і містить цілий спектр різних сил – природних, власне соціальних, духовних. Їх співвідношення змінюється в ході історії і не може бути передбаченим з математичною точністю. На формування тої чи іншої суспільної структури впливають і природні особливості, і наука, і економіка, і техніка, і технологія, і устрій політичної системи, і наявна ідеологія та рівень духовної культури, і національні особливості, і міжнародні умови, і роль особистості.

Отже, історія обумовлена сукупністю різних факторів, одні з яких в конкретних ситуаціях виявляються сильнішими за інші і постають в якості основних детермінант. Досвід ХХ ст. спростовував однофакторний підхід до розвитку суспільства.

Проблема джерел та основних чинників соціального розвитку безпосередньо пов'язана з проблемою історичної типології суспільства. У сучасному світі існують різноманітності форми суспільства, що суттєво відрізняються одне від одного за багатьма параметрами.

Так само і в історії людства можна помітити, що суспільство пройшло в своєму розвитку різні етапи. За якими ж критеріями можна визначити історичні типи, а також різноманітні форми сучасного суспільства?

З цього приводу в сучасній соціологічній думці співіснують два підходи до типології суспільства, які частково заперечують, але й доповнюють один одного – формаційний і цивілізаційний.

7.1. Формаційна теорія розвитку суспільства

Формаційна теорія розвитку суспільства належить К.Марксу. Свою основну ідею матеріалістичного розуміння історії він ґрунтує на концепції суспільства як соціально-економічної цілісності, вирішальна роль в якому належить економічному фактору. З різних сфер суспільного життя він виділяє економічну, а з усіх суспільних відносин – виробничі як основні і визначальні.

Розпочавши свій творчий шлях як гегельянець, Маркс швидко відходить від ідеалістичного тлумачення історії і кладе в основу соціальних змін і соціального життя загалом реальні життєві процеси і відносини, передусім економічні. За його думкою, «спосіб виробництва матеріального життя



зумовлює соціальний, політичний і духовний процеси життя загалом», всі суспільні і державні відносини, всі релігійні і правові системи, всі теоретичні погляди, можуть бути зрозумілі лише тоді, коли зрозумілі матеріальні умови життя кожної відповідної епохи і коли з цих матеріальних умов виводиться все інше. «Не свідомість людей, – пише Маркс, – визначає їх буття, а навпаки, їх суспільне буття визначає їх свідомість».

Отже, вихідною основою соціального життя є економіка, а всі інші сфери – мораль, релігія, політика, право і т.д. – є похідними, вторинними. Їх зміст і функції визначаються економічними інтересами, виробництвом і економічними відносинами, які складаються в суспільстві. Водночас Маркс намагається уникнути однобічності, виключно економічної детермінації суспільного життя. Тому він наголошує і на тому, що людський розум, свідомість індивіда і суспільна свідомість не є дзеркально-пасивним відображенням економічних відносин і фактів, а й самі активно впливають на явища матеріального життя людей. Цим самим Маркс розглядає соціальні процеси в двох площинах: як на людей впливають матеріально-економічні умови їхнього життя, і як люди, в свою чергу, впливають на матеріальні умови. Проте при цьому слід пам'ятати, що люди не можуть довільно впливати на соціальні зв'язки і процеси. Останні мають об'єктивний характер, незалежність від волі людини. Всі суспільні зв'язки і відносини визначаються економічною структурою суспільства – продуктивними силами і виробничими відносинами. Кожне покоління людей застає їх вже наявними, існуючими, і своїми діями не може відмінити їх, а лише змінити певним чином.

Важливе місце в марксистській соціології належить поняттю «суспільно-економічна формація». Суспільно-економічна формація характеризує певний тип суспільства в його цілісності; вона охоплює всі структурні елементи даного суспільства і відносини між ними. Марксизм розрізняє п'ять історичних типів суспільства, п'ять суспільно-економічних формацій – первіснообщинну, рабовласнику, феодальну, капіталістичну і комуністичну. Світовий історичний процес розуміється як лінійне сходження від однієї формації до іншої. Дії людей в межах кожної суспільно-економічної формації були узагальнені марксизмом і зведені до дій великих груп людей, в класовому суспільстві – класів. Зміна однієї формації іншою відбувається в результаті соціальної революції.

Капіталістичне суспільство, згідно з марксизмом, – остання з формацій, що ґрунтуються на антагонізмі класів. Нею завершується передісторія людства і починається справжня історія – комунізм. Потребам більш досконалого



осмислення сучасного суспільства відповідає цивілізаційний підхід, що утвердився в сучасній соціології і соціальній філософії.

Водночас Маркс і при характеристиці формації проводить своє вихідне матеріалістичне положення: він вказує, що визначальним елементом будь-якої формації є єдність продуктивних сил і виробничих відносин, які є базисом цієї формації. Всі інші суспільні інститути і відносини, духовні утворення є похідними від базису і утворюють надбудову. Ці дві основні сфери суспільно-економічної формації взаємодіють між собою, взаємно впливають одна на одну, але вирішальна роль в житті соціуму належить базису (економічному життю).

Друга принципова особливість соціології Маркса полягає в тому, що він є засновником конфліктної соціології. За Марксом, головним рушієм історичного процесу є розвиток продуктивних сил. Їх розвиток завжди здійснюється за певних виробничих відносин. Діалектика взаємозв'язку між продуктивними силами і виробничими відносинами полягає в тому, що на початковому етапі виробничі відносини сприяють розвитку продуктивних сил. Однак «на певному ступені свого розвитку матеріальні продуктивні сили суспільства приходять в суперечність з існуючими виробничими відносинами, або – що є лише юридичним проявом останніх – з відносинами власності, в середині яких вони досі розвивалися. Із форм розвитку продуктивних сил ці відносини перетворюються в їх ланцюги. Тоді настає епоха соціальної революції. Зі зміною економічної основи більш або менш швидко відбуваються перетворення у всій надбудові». Саме в революції Маркс вбачає основну (і по суті єдину) форму соціальних змін в минулому людства і саме революція знищить буржуазне суспільство і створить підґрунтя для побудови нового – комуністичного.

Цілком слушно виявивши суперечність у взаємодії продуктивних сил і виробничих відносин, Маркс, визнає тільки один-єдиний спосіб розв'язання цієї суперечності: революційне знищення застарілих виробничих відносин, економічного базису загалом.

При цьому він безпідставно проголошує революцію єдиним і універсальним способом переходу від однієї формації до іншої, від одного типу суспільства до наступного, нового. Справді, перехід від феодального суспільства до буржуазного в ряді країн Західної Європи здійснився через революції. Але тільки в деяких країнах і тільки в західноєвропейському ореолі, і тільки при переході від феодалізму до капіталізму. Маркс же надає цій специфічній формі розв'язання соціальних суперечностей статусу всезагальності, проголошує революцію універсальною формою суспільного



прогресу. За його думкою, революція – це єдиний спосіб, яким можна перейти від старого суспільного устрою до нового.

Заслуговує на увагу і положення Маркса про суб'єкта історичного процесу. Боротьба між продуктивними силами і виробничими відносинами не є чимось близьким, а персоніфікується в боротьбі певних соціальних груп, які Маркс називає класами. Суспільство диференціюється на основі відношення до засобів виробництва і на основі способів та розмірів отриманого багатства: одні володіють засобами виробництва і збагачуються, інші – не мають власності і зuboжіють. Є клас власників і клас невласників. Таке структурування суспільства є втіленням, персоніфікацією економічної структури й неминуче веде до класової боротьби, до революції. Положення про класи і класову боротьбу є наріжним каменем соціальної теорії Маркса, підставою для того, щоб характеризувати його вчення як соціологію конфлікту. Виділяючи два основні класи в кожній суспільно-економічній формації, Маркс водночас вказував і на існування інших, неосновних класів в соціальній структурі суспільства, але вони, за його думкою, тяжіють до основних класів і не визначають характеру соціального життя.

В соціологічному вченні Маркса поставлено і проаналізовано чимало інших проблем, зокрема відчуження, влади і державного устрою в майбутньому комуністичному суспільстві, шляхи розвитку людини та інші. Маркс був послідовним матеріалістом і діалектиком, тому всі соціологічні питання досліджуються ним з діалектико-матеріалістичних позицій.

7.2. Цивілізаційний підхід до розвитку суспільства

Термін «цивілізація» досить багатогранний і не має однозначного визначення. Іноді цивілізацію ототожнюють з поняттям культури (коли йдеться про китайську цивілізацію, шумерську, латиноамериканську тощо). Нерідко під поняттям «цивілізація» розуміється більш високий рівень розвитку суспільства, який йде на зміну його вихідному стану – варварству, і який пов'язаний з високим рівнем техніки і технології. Але у всякому випадку поняття «цивілізація» вживається для характеристики цілісної матеріальної і духовної життєдіяльності людей.

Щодо цивілізаційного підходу в соціології, то тут під цивілізацією розуміється певне історичне утворення, відгалуження історичного розвитку, Окупність культур і соціумів, об'єднаних спільними ознаками. В соціології став



уже загальноприйнятим поділ історії на три типи цивілізації – на період: традиційної (аграрної), індустріальної (техногенної), постіндустріальної (інформаційної) цивілізації.

Аграрна цивілізаційна революція, яка відбулася 6-8 тис. років тому, здійснила перехід від споживацького типу життєдіяльності до продуктивного; індустріальна революція пов'язана з появою машинного виробництва (XVI-XVII ст.); інформаційна революція, в яку вступають найрозвиненіші країни сучасності, є початком нової цивілізації. Чим же відрізняються типи цивілізацій від типів суспільно-економічних формацій?

Потрібно зауважити, що цивілізаційний підхід в його початкових варіантах теж виявив свою обмеженість і односторонність, тому згодом зазнав певних змін. Творцями концепції трьох історичних типів цивілізації стали американські соціологи і футурологи Д. Белл і О. Тоффлер. За основу їх цивілізаційної схеми була взята технологія як сукупність виробництва і певного типу використовуваного знання. Якщо в марксизмі в соціальній теорії панує економічний детермінізм, то в цивілізаційній концепції – технологічний. Пізніше при аналізі типів цивілізації більша увага приділяється соціокультурним факторам.

На відміну від формаційної типології суспільства, яка базується на економічних структурах, певних виробничих відносинах, поняття «цивілізація» фіксує увагу не лише на економічній і технологічній стороні, а на сукупності всіх форм життєдіяльності суспільства – матеріально-економічній, політичній, культурній, моральній. Основу цивілізації складає не лише економічний базис, але в більшій мірі - сукупність культурних зразків, ціннісних орієнтирів, цілей, мотивів, ідеалів. Цивілізаційний підхід універсальніший від формаційного. Його типи більш глобальні, більш сталі утворення, ніж типи формацій. У межах одного типу цивілізації можливі формаційні відмінності. Розвиток цивілізацій є більш могутнім, значущим, довготривалим процесом, ніж зміна формацій. Важливо підкреслити, що кожному типові цивілізації притаманні свої визначальні чинники розвитку, свій власний механізм детермінації.

Під традиційною цивілізацією розуміють докапіталістичні (доіндустріальні) суспільні уклади аграрного типу, зі способом соціокультурної регуляції, заснованим на традиції. Традиційна цивілізація охоплює не лише періоди стародавності і середньовіччя, цей тип соціальної організації зберігся і де наших часів. Багатьом країнам так званого «третього світу» притаманні риси традиційного суспільства. Його характерними ознаками є такі: аграрна спрямованість економіки та екстенсивний тип її розвитку; високий рівень



залежності від природнокліматичних, географічних умов буття; консерватизм в соціальних стосунках і способі життя; орієнтація не на розвиток, а на відтворення і збереження усталеного порядку і наявних структур соціального життя; негативне ставлення до будь-яких нововведень (інновацій); пріоритет традицій, усталених норм, звичаїв, авторитету; високий рівень залежності людини від соціальної групи і жорсткий соціальний контроль; різка обмеженість індивідуальної свободи.

Індустріальна (техногенна) цивілізація сформувалась на руїнах середньовічного суспільства. Її основою став розвиток масового машинного виробництва. Екстенсивний тип соціального розвитку змінюється на інтенсивний. Найвищим принципом життя людини і суспільства стають зростання, оновлення, розвиток. Циклічний тип розвитку змінюється поступальним. розвиток економіки на основі техніки, технології, науки перетворюється на провідну детермінанту суспільного розвитку. Виникає нова система цінностей, основу якої складають наука, техніка, технологія. Ідея перетворення світу і підкорення людиною природи стає провідною в культурі техногенної цивілізації. Цінністю стає сама новизна, оригінальність, взагалі все нове. Принципово змінюється становище індивіда в техногенній цивілізації: утверджується цінність свободи, принцип вихідної рівності людей, автономія індивіда. Саме тут набувають особливого значення цінності демократії, суверенності особистості, принцип недоторканості її прав і свобод. Основною настановою діяльності індивідів стає досягнення успіху завдяки власним зусиллям. Індустріальна цивілізація не тільки динамічна і рухлива, але й досить агресивна. Вона подавляє, підкоряє культуру традиційного суспільства. Серед провідних цінностей цієї цивілізації не останнє місце належить цінностям влади, сили, боротьби, панування над природою.

Еволюція західних суспільств XIX-XX ст. виявила фундаментальну суперечність технологічної цивілізації. З одного боку, її вища мета - збільшення матеріального багатства на основі постійного оновлення техніко-економічних систем – перетворює людину на просту функцію, засіб економічної сфери. Індивід стає об'єктом маніпулювання з боку масової культури, засобів масової інформації. Але з другого боку, та ж техногенна цивілізація орієнтується на свободу індивіда, мобілізує людську активність, стимулює розвиток її потреб та здібностей, внаслідок чого відбувається гуманізація суспільства, заснованого на капіталістичній економіці. Таким чином, індустріальна цивілізація породжує і економічний базис, і новий тип людини, яка здатна модифікувати, гуманізувати цей базис. З цим пов'язаний розвиток економічного і політичного лібералізму,



визнання принципу соціальної справедливості, створення механізму соціального захисту, обмеження влади пануючої еліти, демократичні свободи тощо.

Систему ідей індустріального суспільства розробляли в 50-60-х рр. ХХ ст. такі відомі соціологи США та Західної Європи, як Р. Дарендорф, Р. Арон, У. Роетор, Д. Белл та інші. Теорії індустріального суспільства об'єднуються сьогодні з технократичними концепціями, а також з теорією модернізації.

Концепція постіндустріального суспільства була розроблена Д. Беллом, а також продовжена в соціологічних, економічних, футурологічних концепціях О. Тофлера, Ж. Журастьє, Р. Гелбрейта, Р. Арона, У. Росту. Численні моделі нової цивілізації породжують і численні її назви – постіндустріальне суспільство, суспільство «третьої хвилі», технотронне, споживацьке, трансформаційне тощо. Останнім часом все частіше використовуються термін «інформаційна цивілізація».

Виникнення нового, інформаційного суспільства, пов'язано насамперед із змінами в соціальній структурі суспільства, що обумовлено новою роллю науки і техніки. Власність, на думку Д. Белла, втрачає своє значення як критерій соціальної стратифікації, вирішальним стає рівень освіти і знань. Основою постіндустріальної цивілізації стає інформація, інформаційна технологія, здатні до самоорганізації та саморозвитку відкриті системи (комп'ютерні, біотехнологічні комплекси тощо).

Соціокультурний підхід пов'язаний з іменами таких вчених як М. Данилевський (1822-1885 рр.), О. Шпенглер (1880-1936 рр.), П. Сорокін (1889-1968 рр.), А. Тойнбі (1889-1975 рр.), і полягає в тому, що основним у тенденціях розвитку визначається існування у суспільстві багатьох різноманітних і своєрідних культур. Основним недоліком цих теорій є те, що вони заперечують єдність всесвітньо-історичного розвитку людства.

Один з перших варіантів теорії культурно-історичних типів був розроблений російським соціологом М. Данилевським, який започаткував новий погляд на суспільство як сукупність культурно-історичних типів людства. Людство, на його думку, це абстрактне поняття, існує не людство, а культурно-історичні типи цивілізації, яких є 13: єгипетський, китайський, ассіро-вавілонсько-фінікійський, єврейський, грецький, римський, індійський, іранський, арабський, романс-германський, слов'янський, мексиканський і перуанський. Кожен з них по-своєму відтворює ідею людини та людяності, цивілізації та цивілізованості зі своїми особливостями й специфічними методами. Абсолютизація будь-якого з них, механічне перенесення його



характерних рис на цивілізацію в цілому призвело б до її деградації. Ідею вселюдськості може відбити лише сукупність культурно-історичних типів.

Історія розвитку цивілізації – це постійна зміна культурно-історичних типів. Кожен народ створює власний унікальний тип культури. І хоча вони взаємодіють, постійно обмінюються взаємо надбанням, проте їх унікальні не тільки не знищується, а й міцніє, входить в історичний контекст цивілізації й проходить ряд фаз – від неусвідомленого періоду через державне становлення й розквіт цивілізації до занепаду.

Інший варіант такої теорії запропонував німецький філософ О. Шпенглер, який стверджував, що кожен народ створює унікальну культуру, яка має «душу», внутрішню єдність всіх елементів і відокремлена від інших культур як своєрідних організмів, що послідовно проходить стадії зародження, розвитку, злету й падіння. За Шпенглером, існує вісім таких культур: єгипетська, індійська, вавилонська, китайська, греко-римська, західноєвропейська і культура майя, російсько-сибірська. Кожен тип культури має свій термін існування, що визначається внутрішніми особливостями її організації. Цей термін - приблизно тисячоліття. Вмираючи, культура перетворюється на цивілізацію, яка постає у вигляді мертвого простору інтелекту, поля згасання культури.

Подібну концепцію запропонував англійський соціолог А. Тойнбі, який, як і його попередники, заперечував єдність історії людства, одночасно обстоюючи думку про існування своєрідних замкнених (локальних) цивілізацій. В ранніх роботах він виділяв 21 локальну цивілізацію, а згодом, узагальнивши, виділив 13, кожна з яких проходить стадії виникнення, зростання, надлому, розкладу, після чого гине, поступаючись місцем іншим. На основі глибокого аналізу історичного матеріалу, вчений намагався вивести закономірності історичної зміни цивілізацій, спрогнозувати майбутнє людства. XX ст. позначене існуванням 5-ти головних цивілізацій: китайської, індійської, ісламської, російської і західної. Рушійною силою їх розвитку виступає творча меншість, носій своєрідного життєвого прориву, який залучає в процес культурно-історичної творчості інертну більшість. З часом творча еліта вичерпує свій життєвий потенціал, перетворюється на пануючу меншість, що нав'язує волю масам вже не авторитетом, як раніше, а силою. Суперечність, що виникає, руйнує цивілізацію, готує підґрунтя для нового культурно-історичного повороту.

Ще одним представником соціокультурного підходу був соціолог та культуролог П. Сорокін, який стверджував, що історичний процес є циклічною



флуктуацією типів культури, кожна з яких – індивідуально неповторна система цінностей. Дослідник виділяє три типи культури: чуттєвий – домінує безпосереднє чуттєве сприйняття дійсності; ідеаціональний, де домінує раціональне мислення; ідеалістичний, що базується на інтуїтивному пізнанні. Кожна система культури втілюється в право, філософію, мистецтво, мораль, структуру суспільних відносин, які змінюються шляхом криз, революцій, війн, соціальних катастроф.

Важливою заслугою соціокультурного підходу є те, що він фіксує й детально аналізує різноманітність шляхів культурного й соціального розвитку.

Висновки

Осмислення сутності суспільного розвитку з необхідністю підводить до питання: в якому напрямку йде людство? Давно було помічене, що в історичному поступі від минулого до майбутнього спостерігаються певні цикли: історичні події відбуваються в певному ритмі і немов би повторюються. Поступово в соціальній думці людства сформувалися дві позиції щодо розуміння характеру розвитку. Це, з одного боку, визнання циклічного, колоподібного розвитку суспільства, з другого – уявлення про прогресивний поступ людства. Ці два підходи поперемінне домінують в людських уявленнях, обидва мають серйозне наукове обґрунтування, а значить – право на існування і наукову перспективу.

Перший підхід розглядає історію як складну конфігурацію співіснуючих або постійно змінюючих одна одну у часі цивілізацій і культур. Кожна з них живе власним життям, має власну неповторну історію, але згодом неминуче гине, перетворюється на іншу. Загальний принцип такого підходу – постійна повторюваність, ритмічність, циклічність історичного процесу. Розвиток історичних систем (людства в цілому, окремих держав, окремих соціальних сфер – політики, культури, релігії, економіки) розглядається відповідно з певними ритмами і циклами. Відбувається постійний процес зародження, зрілості, старіння, занепаду і нового відродження соціальної системи та інститутів.

В межах даного підходу знаходяться ідеї фіналістського розуміння історії, ідеї циклізму, культурно-історичних типів (М. Данилевський, О. Шпенглер, М. Вебер, П. Сорокін, А. Тойнбі та ін.).

Другий підхід стверджує єдність історичного процесу, наявність загальних історичних законів і універсальність ступенів, фаз, через які проходить людство в своєму розвитку. Цей підхід найбільш яскраво представлений в соціальній



думці марксизму, але таку позицію (в різних її варіантах) поділяли й класики філософії історії (Вольтер, Гердер, Гегель), і представники цивілізаційного підходу до типології суспільства (Спенсер, Дюркгейм, Белл, Тоффлер, Арон), і представники сучасних технократичних теорій (Гелбрейт, Росту). Особливою рисою даного підходу є уявлення про прогресивний поступ людства, як закономірне сходження від примітивних, нижчих форм соціальної організації до більш досконалих, вищих форм.

Соціальний прогрес ще й досі здебільшого трактується як висхідна лінія розвитку шляхом просування від простого до складного, від менш досконалого до більш досконалого. Таке розуміння прогресу зустрічаємо у Конта, Спенсера, у Маркса і Гегеля.

Ідея прогресу була пануючою на протязі XVIII-XIX ст. Саме в цей період людство беззастережно вірило у всеперемагаючу силу розуму, наукового знання, технічних досягнень. Саме тут поняття прогресу набуло значення сходження людства до кращого, безперервного і дедалі зростаючого вдосконалення життя і людини.

Формаційна теорія К. Маркса була спрямована на теоретичне обґрунтування ідеї прогресу з позиції матеріалістичного розуміння історії. Історія, за Марксом, є єдиним закономірним процесом сходження від нижчого типу суспільно-економічної формації до вищого стану суспільства. Марксом був запропонований об'єктивний критерій історичного розвитку – рівень розвитку продуктивних сил, ступінь продуктивності праці. Поряд з цим, головним, економічним показником, визнавався й інший – гуманістичний, зміст якого полягав у загальному становищі людини в суспільстві, в можливостях, котрі відкриваються для розвитку особистості, для задоволення її потреб і реалізації здібностей.

Деякі напрямки сучасної західної соціології (технократичні концепції, теорії модернізації, конвергенції, постіндустріального суспільства тощо) не заперечують ідею прогресу і важливість його об'єктивного критерію (він доповнюється іншими показниками – рівнем зайнятості, рівнем споживання тощо). Дійсно, можна застосувати поняття прогресу та його критерію щодо окремого соціального явища (наприклад, науки, техніки, технології), для порівняння певних параметрів окремих соціальних систем. Але навряд чи не дає підстави робити висновок щодо тенденції історії в цілому. По-перше, потрібно врахувати суперечливий характер суспільного прогресу, бо своєю зворотною стороною він має регрес. Кожен крок уперед в історії є водночас і певним відступом. Важко знайти загальний баланс здобутків і втрат людства,



тим більше, що певне сходження людства в різних сферах соціального життя – економіці, технології, духовній сфері – виявляється неоднаковим. Особливо наочно помітна розбіжність, неспівпадіння прогресу матеріально-технічної сфери із рівнем духовно-культурного розвитку індивіда. Загальновідомі і такі зворотні сторони науково-технічного прогресу, як екологічні, демографічні та інші так звані «глобальні» проблеми людства.

По-друге, в сучасній соціально-філософській та соціологічній літературі відзначають факт неузгодженості між собою прогресу соціальної системи і розвитку особливостей, з яких складається суспільство і які є його субстратом. Удосконалення і зміцнення системи, як правило, нівелює особистість індивіда, внаслідок чого відбувається його відчуження, перетворення на «гвинтик», фактор суспільного механізму. Чи прогресує сама людина – залишається відкритим питанням. Простіше знайти ознаки прогресивного поступу суспільства як системи. Системні дослідження свідчать про те, що в системних утвореннях наявна спрямованість розвитку по висхідній (зростає рівень самоорганізації системи, підвищується здатність до більш високого рівня цілеспрямованості, власної оптимізації тощо).

Ідеї прогресивного розвитку і циклічності не взаємовиключають, а взаємодоповнюють одна одну. Дійсно, злети і падіння відбуваються в суспільстві ритмічно, певні цикли можна знайти в розвитку економіки, культури, Релігії, але разом з тим спостерігається і поступальний рух в історії.

Останнім часом з'явився новий – третій підхід до проблеми спрямованості суспільного розвитку. Він прагне органічно поєднати уявлення про лінійно-прогресивний поступ історії з теоріями циклічного розвитку. У сучасному світовому розвитку, вважають вчені, на перший план починають виходити закони системно-циклічної динаміки. Відбувається становлення і розвиток багатоваріантного і багатомірного світу, в котрому поєднуються ритм і поступальність соціального процесу, його альтернативність і разом з тим невідворотність еволюції.



KAPITEL 8 / CHAPTER 8

PROFESSIONAL DEFORMATION OF WOMEN-POLICE OFFICERS: PROBLEMS AND WAYS OF SOLUTION

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ЖЕНЩИН-ПОЛИЦЕЙСКИХ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ
РЕШЕНИЯ
ПРОФЕСІЙНА ДЕФОРМАЦІЯ ЖІНОК-ПОЛІЦЕЙСЬКИХ: ПРОБЛЕМИ І ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ

DOI: 10.21893/2709-2313.2020-03-06-056

Introduction.

Nowadays, it is difficult to find an educated person who would deny the thesis that gender equality is a prerequisite for the sustainable development of civil society and is one of the hallmarks of its democracy. However, the spheres of life in which men's hegemony has always been considered unquestionable deserve special attention. Such an area is the service in the police, where modern women find their place. In view of this, attention should be drawn to the gender differences in the mental adaptation of police officers to external conditions. The above determines the relevance of consideration of psychoprophylaxis of professional deformity and means of psychological correction for women - police officers.

8.1. Woman in the police: features of adaptation.

The number of women working in the National Police is growing every year. At present, women make up 21.8% of the National Police staff. To the question: "What prompted you to choose the police profession?", 24% of women say that it is a desire to be useful to society in the fight against crime, 22% said that the recommendations of friends and relatives played a decisive role, 17% continued family traditions.

As for the difficulties of overcoming the role of a National Police officer with the role of wife and mother, a sociological survey found that a large percentage of women police officers were single - 33%, with 10% - never married at all.

One of the reasons for dissatisfaction with the service of women is the skeptical attitude of male colleagues towards them. The prevailing view among men is that female police officers are primarily professionally constrained by their numerous family responsibilities. Heads of National Police departments are increasingly faced with specific problems of service for women, among which are more pressing, such as the need to combine work and family responsibilities, especially maternal; impossibility of constant and wide involvement of them in work in extreme conditions; difficulties in mastering combat and physical skills and abilities; frequent mood swings caused by increased emotionality, vulnerability, irritability, etc .;



increased anxiety, acute perception of discomfort caused by service. Attention should be paid to gender equality of mental adaptation of law enforcement officers to external conditions. The degree of perception, assessment of stress response is individual. The same situation, related to, for example, the appearance of blood, corpses, the suffering of victims, is perceived differently by men and women. It can be perceived by a woman as extreme, and by a man - as a bit tense, but familiar. All this can be called male stereotypes, because women police officers are very energetic and active, smart and quirky, in practice they more accurately and clearly use the studied theoretical material.

If we talk about stability among women serving in the National Police, it can be argued that it is the cadets of educational institutions with specific learning conditions who feel stable and confident, because their main activity is training, and they do not need to combine training with practical activities. This is done by women with work experience. Women who have been working in the police for about 10 years, adequately assess themselves, their position in the team, have an accurate perception and understanding of their professional activities. The most dissatisfied with their work environment are women police officers who have professional experience from the beginning of practical activities to 5 years. It can be assumed that they want to feel the support of family and friends, on the one hand, and need more support from colleagues and management. Women who have been working for more than 10 years are also dissatisfied with their activities. But their dissatisfaction may be evidence of a professional crisis or role conflict.

In the process of long-term performance of professional duties, employees are diagnosed with psycho-emotional exhaustion, which consists in emotional oversaturation, devastation, fatigue from work. This is most often manifested in irritability, aggression, anxiety, somewhat low self-esteem and low emotional tolerance, unwillingness to perform their functional duties, which are assigned to the person by the state. The special difference is that women are more emotionally exhausted than men. This can be explained by their psychophysiological features, excessive workload and a combination of social roles (worker-wife-mother).

8.2. Professional deformation of a police officer: gender and reality.

Every employee can become a victim of professional deformation. This is due to the fact that various stressors are present or can appear in the work in each department. Emotional burnout syndrome develops as a result of a combination of



organizational, professional stress and personal factors. Psychologists believe that occupational deformity is transmitted as an infectious disease. Sometimes you can find entire departments where the disease progresses.

The professional role of a member of the National Police has a multifaceted effect on the individual, makes certain demands on a person, transforming his external or internal image.

Manifestations of professional deformation in the law enforcement system are very dangerous both for society and for the system itself. Particularly dangerous is the fact that the development of this phenomenon may result in such behavior of the National Police, which not only do not coincide with professional ethics, not only have a deep rejection in society, but also lead to direct violations of the law and even crime.

The degree of affected by the professional deformation of women in the police can be determined primarily in the process of monitoring the behavior of a person, based on the analysis of their actions. Deformation extends to all aspects of mental and physical organization of man, which change under the influence of the profession, it can lead to difficulties in everyday life and reduced efficiency. This phenomenon has a rather complex dynamics. Initially, unfavorable working conditions cause negative changes in professional activities and behavior. Then, as complex situations recur, these negative changes can accumulate in the personal, leading to its restructuring and further manifested in everyday behavior and communication. It is also established that first there are temporary negative mental states and attitudes, then the positive qualities begin to disappear. Later, in place of positive properties, there are negative mental qualities that change the personal profile of the employee.

Occupational personality disorders can result from the overdevelopment of a trait necessary for the successful performance of professional duties if it has spread to a non-professional life. For example, a female investigator faces insidiousness and hypocrisy in her work. Based on this, the employee may develop increased criticism and excessive vigilance. Further exacerbation of these traits can lead to the development of excessive suspicion, when the investigator sees in each person a criminal, and this trait is manifested not only in professional activities, but also extends to family and domestic relations.

Often there is a job distortion, when the leader does not limit his powers, he has a desire to suppress another person, intolerance of other opinions, disappears the ability to see their mistakes, self-criticism, there is confidence that only his own opinion is correct.



At adaptive deformation there is a passive adaptation of the person to concrete conditions of activity, as a result of it at the person the high level of conformism is formed, it unconditionally adopts the models of behavior accepted in the organization.

At a deeper level of deformation of employees there are significant negative changes in personal qualities: the formation of power, low emotionality, rigidity, and so on.

With the extreme degree of professional deformation of the personality, which is already called professional degradation, the person becomes professionally incapable.

Under the influence of professional deformation, employees of various units of the National Police work according to the so-called pattern, without taking into account personal individual characteristics, do not delve into the content of each problem. This professional template does not allow a deeper, more detailed and comprehensive assessment of the act, the situation.

If we talk about the manifestation of emotional "burnout", it can be traced under the influence of stress, women's abuse of alcohol, drugs and psychotropic substances. Some workers who can not cope with this disease have chronic diseases, which in turn leads to injury, and at worst - to suicide.

In family life, women can not fully fulfill the responsibilities of mother and wife, there are negative characteristics about themselves "bad mother and wife", "loser", "lazy" and so on. Professional habits do not leave workers even in everyday life. They become harsh, aggressive, passive, and perhaps indifferent to family problems. This is often due to the peculiarities of the life crisis, which women experience more acutely than men, due to the inability to combine social roles in this period of life. Summarizing the above, we can conclude that the professional deformation of the individual has a negative impact not only on the quality of activities, but also on the family life of employees. Therefore, today there is an arsenal of psychoprophylactic and psychocorrectional tools, interactive methods, including gender psychological training. The complex purpose of the training is to form skills, both independently and with the help of a group, to achieve well-being in the emotional, cognitive and behavioral sphere of a woman.

8.3. Problems of regulation and self-regulation in complex psychological states of women police officers.

We would like to pay special attention to the technologies of emotional



regulation and self-regulation, special exercises and role-playing games that ensure the achievement of appropriate effects on the development of the emotional sphere of women police officers.

Techniques and means of bibliotherapy are of great interest. Specially selected literary texts (prose and poetry) provide the richest information to correct the self-concept, enrich the inner world of man, understanding its complexities, uniqueness, uniqueness, and with it, the generality of experiences. Perception of artistic texts fills the lack of personal images and ideas, expands the emotional field of the individual, normalizes or balances painful conditions and processes [2]. Their invaluable role in the development of empathy and reflection is also invaluable. Bibliotherapy is also used for the purpose of relaxation, stimulation of processes of pleasure, calming down, confidence, knowledge of tension, fear, relief of sufferings, the general strengthening of mentality of women police officers.

The proposed exercises are an integration of borrowed and modified techniques.

In the process of psychocorrectional work the following tasks can be solved: development of understanding the emotional meaning of what is happening around, achieving a higher level of awareness of one's emotional potential and personal emotional experience, achieving emotional catharsis, formation of self-regulation skills and self-development of emotional personality. The end result of psychocorrectional work is changes in the content and structure of the emotional sphere of the individual, mastering the techniques of self-regulation.

The purpose of the provided exercises is to stimulate awakening and development of desired feelings, liberation from unwanted ones. It is important not to impose anything on a person, but to rely on his desires, which are relevant at this stage of development.

The program can include the use of poetry, fragments of prose, music, drama, dance, painting, photography, personal memories, ie anything that may be associated with a particular emotional state or feeling [3]. By developing the emotional sphere of women working in the National Police, it is possible to provide them with a series of specially selected exercises and tasks that actualize and develop feelings of different signs and different modalities.

8.4. Example of exercises for regulation and adaptation.

Exercise 1. Gentle words. With paper and pencils in front of you, try to remember the gentle, kind, gentle words you have heard in your life. Divide the sheet



into several columns. In one we will write down all the words with which we were cherished and nurtured in childhood; in the other - those who instilled in us vigor, removed anxiety; in the third - all those pleasant, approving, kind words for the soul. Let's remember all the best that people with whom fate brought you together said about you [4].

Stay in this wonderful world. Where you are so warm and comfortable! Still, how nice to experience it all again. And then, if it's bad, read it again. In them you can run out of strength in a difficult moment, you want to meet them in daylight.

Exercise 2. Magic basket. An exercise that allows you to put together a set of miracle words, dear not only to you but also to other members of the group. Then we will get the sheets with records (you can not subscribe) and carefully and delicately enter someone else's world, involvement in which enriches everyone. Let's try to answer in what situation such words could be said, than they were caused. Or maybe allow yourself to pluck the petals of flowers or leaves of trees, on each of which a good magician wrote words that, after reading or agreeing, will warm the soul with warmth, add to our lives "a little sun and a little honey" (K. Balmont). Or we can just go to a magic shop and buy all the feelings we really need. We will put them in our basket, and at the same time it will become charming.

Exercise 3. Memories. There is another source of awakening of our feelings - these are our memories. They can be bitter and sweet, sad and joyful, light and heavy, pure and dark... they can cause not only emotion, sweet longing, wonderful peace, feelings of hope, joy, blissful purity, but also sadness, anger, malice, suffering, heavy feelings, sad anxiety, feelings of emptiness, bitter pleasure, sweet sadness, a feeling that seems to be like waiting, like happiness.

It is possible to acquaint participants of employment with autobiographical memoirs (V. Nabokova, N. Berdyaeva) in advance.

Exercise 4. Lighthouse. Imagine you are sailing at night on a big ship in the sea. A storm rages, rain floods the deck. The ship rises and falls on the waves, pushing it from side to side. Darkness all around. Feel the sway of the ship, hear the breath of the wind, feel the cold of rain and wind on your face. Look at the night storm sea. Feel how tired your hands are and how difficult it is for you to control the steering wheel. Suddenly you see a bright light nearby. This is a lighthouse. Its still shining ray serves as your guide at night. You welcome this help with relief. Now you know where to send the ship. Try to focus on it and imagine its light pouring in all directions to help those who have strayed from the path and to show it to all who need it. The storm is raging, the wind is roaring, the rain is pouring, the night is dark, but it is standing, radiating light and power. No storm will crush him. After a while,



let this idea disappear, leaving behind a sense of power.

Exercise 5. Bell. Imagine that you are resting on the grass, in a meadow surrounded by mountains. Feel the softness of the grass on which you lie, inhale the aromas of the flowers around you. Look up at the sky. Nearby is a small village church. You hear the bell ring. Its sound is clean and pleasant. This is your sound, a sound that can arouse in you an unknown, previously hidden joy. You hear the bell ring again. This time the sound is louder. Feel the inner response to this sound. Realize that it awakens your hidden possibilities. Now listen to the gradual fading of this sound and catch the moment when it subsides and there is complete silence. And again you hear the ringing of the bell. The sound is approaching you, and you feel it vibrate in the middle of you, in every cell of you, in every nerve of yours. And at some point, perhaps for a split second, you become that sound - pure, believing, knowing no bounds...

Exercise 6. Picture (photo). Performing this exercise, you can identify with a picture or photo hanging in the room: losing its plot, imagining the emotional state of the reflected people (and even objects) and enter the world of their experiences. You can compose a story, parable, poem [5].

Exercise 7. Gifts. Relax, try to remember the gifts that fate has given you. These can be people, objects, events and more. How did you feel when life gave you these gifts? What do you feel now when you think of them?

Exercise 8. Childhood memories (adolescence). This exercise has many variations, one of them: remember very bright and very difficult children's experiences. Write in two columns, you can draw, if you want - describe it in verse. Tell us about them in the group. Here is the first idea: my mother's smile, the feeling of her warmth, caress, tenderness, the first Christmas tree, the sunset at sea, the bottomless blue sky, the lark's song, peace, quiet, anticipation of happiness. But is childhood just a time of pleasure and enjoyment? No, it is insults, and bitterness, and shame, and guilt, and self-dissatisfaction. And many of these feelings would be good to relive. It is interesting to get involved in other people's childhood memories.

Exercise 9. "I came to this world to..." (K. Balmont). Stimulating the mechanisms of reflection, attribution, identification, this exercise leads to the expansion of self-awareness, enhances the depth of experiences, introduces into their content a very important aspect that characterizes the existential problems of human existence, his spiritual life.

Exercise 10. Placers of joy. Remember the whole day in the evening, starting from the moment you woke up. What brought you joy, pleasure, enjoyment? What caused the admiration, the feeling of a happy moment? Have you experienced a state



of lightness, serenity, a feeling of joy of being? Maybe there were no noticeable special conditions and reasons for this? Just a ray of sunshine looked out the window at you, and when you got up, you felt the elasticity of your body. Maybe someone just smiled sweetly at you, and your boss was especially friendly and kind to you today. Did you manage to cope with any difficult task? Did you manage to complete all the assignments? Did you manage to buy the interesting thing you dreamed of? Few victorious events took place during the day. Many of them have given you the opportunity to experience the feelings you value. Experience them again, because the sensations arise reflexively. And in the evening you suddenly saw a wonderful sunset or, maybe, outside the window there was a long-awaited rain, to the melody of which there was something lullaby, soothing.

How good! How joyful it is to live in this world!

All the above exercises, as experience shows, not only contribute to the enrichment of the emotional world of women police officers, the development of reflection, empathy, but also change its values, worldviews, attitudes to the world, to other people, to themselves.

Conclusions.

Thus, women can be quite successful in the police, however, they need psycho-training technologies in the field of psychological support of law enforcement agencies. This is not only an urgent issue of overcoming the professional deformation of women police officers, it is a necessity of modern development of society.



KAPITEL 9 / CHAPTER 9

COVID-19 EPIDEMIC: PSYCHOLOGICAL AND ETHICAL IMPLICATIONS

ЭПИДЕМИЯ COVID-19: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЭТИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ
EPIDEMIЯ COVID-19: PSИХОЛОГІЧНІ І ЕТИЧНІ НАСЛІДКІ

DOI: 10.21893/2709-2313.2020-03-06-003

Введение.

История человечества была отмечена влиянием многих страшных эпидемий инфекционных заболеваний. В начале XXI века международное сообщество испытало в глобальном масштабе пугающую ситуацию, связанную с распространением тяжелого острого респираторного синдрома (ТОРС, *англ.* SARS), который был необычной, быстро распространяющейся пневмонией [12]. Эпидемия продемонстрировала, что одним из последствий глобализации стало её чрезвычайно быстрое распространение с одного континента на другой. Однако коронавирус (COVID-19) «побил» все анти рекорды скорости экспансии вируса. Пандемия коронавируса стала одним из главных вызовов обществу в новейшей истории. Опасная болезнь привела к введению режима карантина и самоизоляции на длительный срок в более чем 150 странах мира [3]. Ситуация с COVID-19 стала «благоприятной» почвой для роста тревоги, паники, усиления фобий, психосоматических расстройств.

В сложившейся ситуации важно проанализировать возникающие психологические проблемы и найти оптимальные решения для выхода из стрессовой ситуации пандемии, используя личностные и мировые социальные ресурсы.

Целью работы является выявление основных факторов, воздействующих на психологическое и соматическое здоровье человека в условиях COVID-19.

Методология. В работе использовался историко-психологический метод, который позволил проанализировать влияние пандемии на психологическое состояние и поведение людей на разных этапах эпидемии, обобщить исследуемый материал и сделать выводы.

Результаты. Реакции на эпидемию, как и большую часть человеческой психологии, важно рассматривать в контексте предыстории. Мир уже переживал пандемии и изоляция, как форма борьбы с ними давно известна. Первое упоминание о карантине содержится в Библии в книге «Левит: Третья книга Моисеева» [1].

В начале прошлого века по Европе прокатилась эпидемия «испанского» гриппа. За полтора года (1918-1919 гг.) «испанкой» переболело более 550 млн.



человек, или 31,4 % населения планеты и умерло около 90-100 млн. [4]. Пандемия XX в. стала одной из самых масштабных катастроф в мировой истории.

Человечество веками вырабатывало рефлексы на инфекционные угрозы. Как результат, у людей сформировался целый ряд бессознательных психологических реакций, которые Марк Шаллер (*англ.* Mark Schaller, Университет Британской Колумбии) назвал «поведенческой иммунной системой». Эксперименты, проведенные ученым показали, что люди, чувствуя угрозу развития опасной болезни, с большим уважением относятся к предлагаемым им правилам поведения.

Исследования эпидемий и карантинных за последние 20 лет свидетельствуют о том, что сильнее всего негативно влияют на психологическое состояние людей такие события в их жизни, как: выпадение из привычного круга общения; ограничение или временное лишение свободы; отказ от привычных повседневных дел (например, поездки в офис или поход в тренажерный зал); финансовые потери и др. Даже для тех, кто до периода самоизоляции работал дистанционно все происходящее всё равно становится стресс-фактором. Выявлено, что любая изоляция человека на срок более 10 дней может привести к депрессивному состоянию [11].

Карантин в период пандемии и тревожное состояние социума - это очевидное ухудшение качества жизни. Поэтому для человека естественны все «реакции утраты» по модели американского психолога, психотерапевта Элизабет Кюблер-Росс (*англ.* Elisabeth Kübler-Ross), которая доказала, большинство людей при серьезных бедах испытывают одну и ту же гамму чувств, проходят одни и те же стадии принятия проблемы, и главное, они предпринимают попытку создать вокруг себя иллюзию безопасного мира [8]. Наблюдая за людьми, которые испытывали сильнейший стресс - потеряли не так давно близкого человека; были смертельно больны Э. Кюблер-Росс установила, что абсолютно каждый из них проходил одинаковые стадии психологического реагирования: «шок» - «отрицание» – «паника-гнев» – «торг» – «депрессия» - «повседневность».

Первое, что происходило с людьми, услышавшими о COVID-19 и смертельных исходах болезни – это шок. Коронавирус движется в рамках этой парадигмы: первый этап прошёл максимально быстро. Затем наступило состояние отрицания: «никакого коронавируса нет!». Людям хотелось и хочется этому верить – это нормальная реакция на шок. В период карантина COVID-19 «отрицание» проявлялось, например, в том, что каждый четвертый



человек в России считал что вирус не существует, а каждый второй не боялся заболеть и был убеждён, что ему вирус не угрожает [7]. Как правило, простые и понятные рекомендации вроде «мойте руки как можно чаще» на практике могут казаться недостаточными, в силу того, что слишком обыденны. Поэтому они часто обесцениваются и перестают выполняться человеком уже на стадии «отрицания».

На следующей стадии психика уже иначе реагирует на происходящие события. Данные интернет исследований свидетельствуют, что чаще всего болезнь начинаю воспринимать в терминах «угрозы, ставшей вызовом всему человечеству и с которой необходимо бороться» (44%), «биологического оружия» (39%) или же «спланированного шага политических и экономических элит отдельных стран» (32%) [6]. При этом не имеет значения, откуда именно исходит угроза, - были важны скорее сочетание ультимативности, экстраординарности и милитаризованности события. Для этапа «паника-гнев» показательны: повышенная тревога, особенно в ситуации когда человек находится среди заболевших; страх; острое стрессовое расстройство, которое встречается уже втрое чаще; бессонница; утомляемость; плохая концентрация; раздражительность и злость; нерешительность; возмущение, направленное на тех, кто, например, не предпринимал меры предосторожности, поехал в другие страны и заразил других людей и др. [10]. Это можно рассматривать как проявление эволюционного защитного механизма, процесса физиологической активации или комплекса неприятных эмоций, который проявляется при попытке интерпретировать ситуацию как возможную угрозу. Данная реакция известна, как выбор альтернативы «борьба-бегство».

В условиях современного карантина COVID-19 на людей в большей степени, чем раньше оказывает давление информационная среда. Отмечено, что переизбыток негативной информации приводит к усилению тревоги и, как следствие, отрицательно сказывается на психическом здоровье человека. Однако, как правило, на смену ему приходит «мышление вызова» - чувство тревожности и депрессивное состояние ослабевают и человек эффективнее адаптируется к происходящим переменам. Таким образом, чем дольше длится эпидемия, тем меньше тревога. Это связано в первую очередь с тем, что длительность данного процесса увеличивает осведомленность его участников о заболевании. Наступает стадия «повседневности». Человеку все становится как бы понятным, предсказуемым и он прекращает соблюдать необходимые меры безопасности. И, в результате возникает вероятность «второй волны» коронавируса.



Страх - эта эмоция человека играет в его жизни одну из основополагающих ролей, так как предупреждает человека об опасности, тем самым обеспечивая в максимальной степени его выживание. Поэтому для любого человека важно уметь верно оценивать степень этой угрозы. В условиях пандемии, коронавирус, в первую очередь, стал почти главным «медицинским» страхом россиян. По данным мониторинга на конец июня 2020 г. он пугает 60% опрошенных и обошёл другие болезни, включая СПИД (54%), сердечно - сосудистые заболевания (50%) и туберкулез (39%). Коронавирусу свои позиции не сдала только онкология - 83% респондентов боятся заболеть раком. В итоге, по словам экспертов, «под психологическим ударом оказываются фундаментальная вера в собственную неуязвимость и символическое переживание бессмертия; вера в стабильность мира, его прогнозируемость; приходит осознание конечности человеческих возможностей» [9]. По оценке специалистов в дальнейшем распространение COVID-19 приведёт к повышенной заботе людей о здоровье своём и своих близких.

Агрессия – в условиях пандемии так же является стадией переживания шоковой травмы и это закономерно. Проявления агрессивности разнообразны: шутки в Интернете на тему избиения не вовремя и не так чихнувших; соседи настаивают на изоляции в стационар здоровых родственников; обсуждение «теорий заговора» и поиск виновных в локальном и мировом масштабе и др.

Во время карантина из-за пандемии коронавируса во многих странах зафиксировали рост домашнего насилия. Число обращений на «горячие линии» от жертв издевательств со стороны супругов и самих актов проявления агрессии вырос во Франции на 30%, в России - вдвое, а в Китае – втрое [5]. Сообщения о росте ксенофобии так же могут быть первым признаком этих процессов, и если прогнозы психологов, сделанные по результатам научных исследований, верны, то это может привести к гораздо более глубоким социальным и психологическим сдвигам. Расизм, враждебность, связанные с коронавирусом, также требуют дальнейших исследований.

Паника. Нейропсихолог и психиатр Жадсон Брюер (*англ. Judson Alyn Brewer*) считает, что паника порождается страхом – самым древним механизмом выживания. Эта реакция зависит от работы мозга, а именно миндалевидного тела, которое отвечает за эмоции, осторожность и страх, и префронтальной коры, помогающей человеку планировать будущее и принимать решения. При возникновении страха миндалевидное тело побуждает человека реагировать на опасность и запускает реакцию «бей или беги», в то же время в



префронтальной коре происходит процесс прогнозирования событий. Если у префронтальной коры недостаточно информации для составления прогноза, возникают стресс, тревога. Они, в свою очередь, еще больше подавляют активность префронтальной коры, негативно сказываясь на процессе принятия человеком важных решений [1].

Страх перед неизвестностью усиливает чувство тревоги. Опасно и то, что COVID-19 явление новое. С подобным мир еще не сталкивался. Важен факт: чем чаще то или иное пугающее событие освещается в СМИ, например, как происходит в настоящее время с коронавирусной инфекцией, тем легче человек впадает в стрессовое состояние. В случае, если тревожность неконтролируема, она вызывает панику и формирует «пандемию страха». В состоянии дистресса человеку необходимо хоть что-то делать, но что именно не всегда точно известно и понятно. Это сочетание – «надо что-то делать, но неизвестно что именно» вполне способно усилить паническое настроение.

Панику усиливали и распространяющиеся «теории заговора», в которых прослеживается призыв не верить официальным источникам информации, потому что «...они во всем виноваты или скрывают информацию, им это выгодно» [6]. Несколько нелогично, но это дает людям большее чувства контроля. Случайность и неопределенность никто не любит. Таким образом, из-за недоверия, люди теряли то, в чем как раз очень нуждались в самом начале самоизоляции - источников информации или рекомендаций, которые могли снять излишнее психологическое напряжение.

Психологи считают, что постоянное ощущение угрозы может иметь и другие, более серьезные последствия для психики человека. Из-за некоторых глубоко эволюционировавших реакций на болезнь, страх заражения приводит людей к тому, что человек становится более конформным и трайбалистическим, и меньше принимает эксцентричность. Моральные суждения могут стать более жесткими, а социальные установки более консервативными.

Повседневная жизнь человека нуждается в стабилизации, и после стадии «паника-гнев» наступает «военный этап» сосуществования с болезнью - появляются описания механизма заражения и средств борьбы. С точки зрения социума действенность мер значения не имеет, важно их наличие.

Социальное заражение как феномен быстрого распространения мнений, эмоций, моделей поведения в обществе с помощью, например, слухов, дезинформации и др.

Заражение страхом невозможно предотвратить – оно происходит



автоматически, но его влияние, по мнению психологов, можно уменьшить. Поскольку это социальный феномен, для снижения уровня панических настроений применяются правила, регулирующие общественное поведение. Например, исследования американских психологов показали, что в присутствии спокойного и уверенного в себе человека реинфекция страха снижается.

К теории жизнестойкости сейчас обращаются многие российские и зарубежные психологи, призывающие людей к спокойствию и стойкому перенесению трудностей самоизоляции, опасности заражения новым вирусом [12]. Большое внимание уделяется психологическому здоровью и, главным образом, исследованию практико-ориентированных стратегиям совладания со стрессом.

Пандемия COVID-19 является не только эпидемиологическим, но также и психологическим кризисом. Резюмируя вышесказанное можно констатировать, что современному человеку необходимо прежде всего лечение души, ибо если она не лечена нет необходимости и в излечении от вируса, ибо самый плохой и неисцелимый вирус – бесчеловечность. Забота о других поддерживает в человеке позитивный настрой и повышает осмысленность жизни». Другим психологическим следствием коронавируса является недоверие к авторитетным источникам: учреждениям здравоохранения, политикам, ученым и другим экспертам. В середине этих кризисов и неопределенности наступает момент, когда человеческий разум утрачивает доверие. Об этом свидетельствует, например, кризис SARS 2003 года. Основная причина кроется в том, что иногда власти давали противоречивую информацию. В других случаях не было четкой координации между различными членами правительства, здравоохранения и других юрисдикций.

Социальные сети играют сложную роль в управлении психическим здоровьем так, как они могут обеспечить позитивные и поддерживающие связи во время физической изоляции. Однако более ранние исследования в этой области показывают, что многие люди с психическими заболеваниями все чаще обращаются к социальным сетям, чтобы поделиться своим опытом и получить консультации. С другой стороны, общение в социальных сетях может спровоцировать рост числа депрессивных и тревожных симптомов, основанных на распространении тревожной информации. Например, в недавнем перекрестном опросе почти 5000 участников в Китае, отметили что повышенное негативное воздействие социальных сетей в условиях пандемии было связано с увеличением симптомов тревоги и депрессии [11].

Выводы. Опираясь на данные главным образом интернет источников



нельзя сделать однозначных выводов о психоэмоциональном состоянии респондентов. Однако можно отметить следующие «психологические эффекты» во время карантина: страх, апатия, ступор, эмоциональное расстройство, депрессия, стресс, плохое настроение и др. Психологический эффект от карантина всегда был предиктором симптомов посттравматического стресса. Например, у сотрудников больницы, работавших в «красной зоне» он проявлялся даже через 3 года после окончания пандемии [2].

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что в психологических последствиях коронавируса есть один очевидный и очень опасный фактор: негативное мышление. Это тип мышления человека, который всего боится и всегда ожидает худшего.

Думается, что особый интерес для исследователей будут представлять стрессоры в пост карантинный период, в числе которых: финансовые трудности и стигматизация.

Еще одной серьёзной психологической проблемой, требующей дополнительных социально - психологических, педагогических исследований станет эмоциональное состояние профессионалов, которые не утратили материальный доход, но столкнулись с экстренной перестройкой своего труда и, как следствие, стрессом, тревогой, связанной с этим. Например, специалисты в области образования: преподаватели высших учебных заведений, школ и других учреждений, которые перешли на полный режим дистанционного обучения.

Коронавирус стал повседневностью, частью социальной реальности, условием общественной жизни, которая разворачивается во времени, в сферах быта, труда и досуга, с помощью различных видов деятельности и поэтому его психологические последствия требуют дальнейших углубленных исследований.



KAPITEL 10 / CHAPTER 10

INDIVIDUALITY AS A SUBSTANTIVE PRINCIPLE OF HUMAN HARMONY

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ КАК СУБСТАНЦИОННЫЙ ПРИНЦИП ГАРМОНИИ ЧЕЛОВЕКА
ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ ЯК СУБСТАНЦІЙНОЇ ПРИНЦИП ГАРМОНІЇ ЛЮДИНИ

DOI: 10.21893/2709-2313.2020-03-06-020

Вступ

Тема гармонії завжди була в полі так званих «вічних проблем» як окремих людських індивідів, так і колективних соціумів. І це не дивно: з найдавніших часів кожна окрема людина, як і різноманітні групи, прагнули повноти життя, максимального задоволення своїх потреб, інтересів, цілей. У цьому, очевидно, полягає найвищий смисл існування людського як такого – досягати повноти буття, щастя, соціальної справедливості, повноти гармонії. Відніми у людства в цілому, як і в окремого людського індивіда зокрема, вказані вище смисли – і отримаєш подобу людської істоти, але без сутнісного людського. Будеш мати аморфну масу індивідів, позбавлених життєвого смислу, перспектив, усього того, що робить наше буття людським.

Гармонія життя необхідна людині завжди, у будь-яких життєвих станах і перспективах. Думка про те, що про гармонію буття потрібно думати лише в комфортних життєвих умовах, а постійні життєві проблеми не налаштовують на її затребуваність, на мою думку, не витримує критики. Навіть більше, саме умови соціального, економічного чи політико-правового дискомфорту і загострюють проблему гармонії буття. Показовою у цьому смислі є думка відомого російського філософа столітньої давнини Семена Франка. Говорячи про трагічні процеси в Росії, пов'язані з жовтневим переворотом 1917 року, він зазначав: «Жахливі потрясіння і руйнування всього нашого суспільного життя принесли нам, а саме з цієї точки зору, одне найцінніше, незважаючи на уся його гіркоту, благо: вони оголили перед нами життя, яким воно є насправді» [1,с.93]. І саме ця жахлива дійсність породжує питання про справжні основи людського життя, серед яких і уявляється явище гармонії. Тому гармонія і є фактично вічною проблемою людини.

Можна не сумніватися в тому, що духовні пошуки гармонії у найдавніші часи були, очевидно, такими ж важливими як і роздуми про сутність буття, про фундамент всього сущого, про його універсальні і остаточні причини. Незважаючи на те, що результати таких роздумів у різних інтелектуалів давнини були різними, всі вони знаходились у пошуках фундаменту всього знання і всього сущого. Як зазначає відомий сучасний німецький філософ Х.Хофмайстер, це був би принцип, завдяки якому можна досягнути все, що є і



може бути уявлене, в своєму «звідки» як причині і в своєму «куди» як цілі свого розвитку. Європейська філософія з самого свого виникнення шукала цей фундамент. Її питання про архή (грецьк. – начало – В. М.)... є питання про первісну єдність всього сущого... [2, с.19]

В західноєвропейській традиції розмисли про гармонію можна спостерігати вже у давньогрецькій міфології. Так, з відомого античного міфу, який наводять автори підручника з естетики, ми довідуємося про те, що Гармонія була дочкою бога війни Арея та богині кохання і краси Афродіти. Коли Зевс видавав її заміж за Кадма, героя і легендарного засновника міста Фіви, то на весіллі були присутні всі боги. Другий міф розповідає про походження світу і в ньому гармонія вже виступає як таке, що протилежне хаосу – одній з першооснов всього існуючого [3, с.67].

Як видно, наведені міфи характеризують явище гармонії по-різному. У першому з них гармонія є результатом поєднання таких сил, які, як здається на перший погляд, не поєднуються: з одного боку – сили війни, насильства, агресії, з іншого – любові і краси. У другому міфів гармонія визначається у контексті хаосу і порядку. Перший з них виступає як таке, яке не має якості, визначеності, як щось безформене. Другий ж визначається як певність, визначеність, єдність і оформленість цілого, сукупності складових частин.

«Різночитання» гармонії у давньогрецькій міфології можна продовжити, якщо звернутися, наприклад, до знаменитого Гомера. Так, у «Одісеї» слово гармонію він вживає в конкретному значенні, тут вона така сама як «скріпи», «цвяхи». Адже Одісей, будуючи корабель, збиває його цвяхами і гармоніями. А в «Іліаді» Гомер гармонію позначає як «угоду», «договір», «згоду». Як бачимо, великий грек використовував термін гармонія як у побутово-практичному значенні, так і в контексті людських відносин.

З виникненням європейської філософії тема гармонії органічно «перекочувала» з давньогрецької міфології у перші вчення про гармонію. Так почалася історія теоретичного дослідження цього феномена у західноєвропейській інтелектуалістиці. В Давній Греції гармонії приділили особливу увагу Піфагор, Геракліт, Платон, Арістотель, фактично заклавши методологічні, духовно-світоглядні та теоретико-культурологічні основи дослідження цього феномену. В подальшому феномен гармонії досліджувала низка видатних інтелектуалів, таких як М. Кузанський, М. Копернік, Й. Кеплер, Г. В. Лейбніц, І. Кант, Г. Гегель та інші. Зокрема, Й. Кеплер присв'ятив гармонії фундаментальну працю «Гармонія світу».

Величезна когорта вчених досліджує феномен гармонії і в наш час.



Аналізу піддані найрізноманітніші зрізи цього надзвичайно важливого і багатоаспектного явища. Однак, незважаючи на досить солідну дослідницьку базу, низка проблем щодо гармонії залишається поза увагою дослідників. Серед них – понятійне визначення гармонії з позиції її сутності, а не змісту; механізмені аспекти функціонування гармонії, зокрема, основні її принципи. Один з них – індивідуальність людського індивіда – і є предметом даного дослідження.

10.1. Основні принципи гармонії

Питання про принципи закономірно постає при дослідженні будь-якого явища буття, оскільки практично усе в світі побудовано на певних засадах, основах, джерелах. Варто зазначити, що і саме поняття принципа трактується наукою як першоджерело, начало. Так, у тлумачному словнику іноземних слів (укладачі М. О. Надель-Червінська, П. П. Червінський) сказано, що латинське *princípio* означає основу, першонацало, основоположення, керівну ідею, основне правило поведінки, діяльності [4, с.379]. Приблизно такого самого змісту пояснення принципа ми знаходимо і в інших джерелах як словникового, так і монографічного характеру [5, с.110]. Зокрема у філософському словнику (за ред. В. І. Шинкарука, 1986) дано таке визначення: «ПРИНЦИП (від лат. *Princípio* – начало, основа) – 1) Первонацало, те, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорії, науки...2) Внутрішнє переконання людини, ті практичні, моральні й теоретичні засади, якими вона керується в житті, в різноманітних сферах діяльності» [6, с.525].

Повсякденна свідомість в контексті питань про принципи, як правило, акцентує увагу на поведінці людини, її переконаннях, моральних, духовно-світоглядних засадах. Саме з ними вона пов'язує термін «принципи», вважаючи, що ними може володіти лише людина як істота, наділена здатністю мислити, формулювати свої думки, а значить будувати власну духовну і матеріальну діяльність на певних цілісних, внутрішньо узгоджуваних між собою засадах – принципах. Насправді, як було сказано вище, будь-яке явище матеріального і духовного світу виникає, розвивається, функціонує на певних, притаманних лише його природі, засадах, тобто принципах. Саме так думали давні мудреці-філософи, які розглядали не тільки буття в цілому, але й окремі його прояви як сукупність певних принципів. В цьому можна переконатися, звернувшись, наприклад, до давньогрецької філософської традиції, яка характеризувалась пошуком таких основних засад. Одні їх вбачали у воді, вологості (Фалес), інші, наприклад, у повітрі (Анаксімен), землі (Ксенофан), вогні (Геракліт) тощо. У



Давній Індії філософська школа чарвака, а у Давній Греції відомий філософ Емпедокл поєднували вказані природні стихії у якості одночасно діючих фундаментальних принципів природного і людського буття. Можна ще згадати, скажімо, ідею апейрона (гр. *απειρον* – безмежне, безкінечне, невизначене, неоформлене) [7, с.33] як фундаментального принципа побудови світу, про що чи не вперше висловився Анаксимандр. У коментарях відомого неоплатоніка Сімпліція Кілікійського до арістотелівської «Фізики» знаходимо думки про Анаксимандра в контексті начала. «Сімпліцій. Phys.150, 20. Анаксимандр першим назвав началом те, що лежить у фундаменті. Сімпліцій Phys. 24, 13. Анаксимандр Мілетський...сказав, що начало і основа всього суцього є апейрон. Він першим ввів таку назву для начала. Сімпліцій. Phys. 149, 13. Анаксимандр говорить невизначено про тіло, яке лежить у фундаменті, називаючи його апейроном і не визначаючи його за видом ні як вогонь, ні як воду, ні як повітря» [8, с. 54]. До наших днів дійшли і інші коментарі щодо апейрону як фундаментального начала світу. Зокрема, давньогрецький філософ Аецій (1 ст. до н. е.), коментуючи ідею Анаксимандра про апейрон, писав: «Апейрон є ні що інше, як матерія» [9, с.54]. Знаходимо і коментарі Арістотеля, які він дав у своїй «Фізиці». Варто сказати, що в них – не тільки проста констанція думок Анаксимандра, але й їх оцінка. Зокрема, Арістотель писав: «Деякі вважають таким (началом) апейрон, а не воду чи повітря, щоби все інше не згинуло в безмежності цих стихій: адже всі вони протилежні один одному: повітря холодне, вода волога, вогонь гарячий. Якби одна із стихій була апейрон, то всі решта загинули б. Тому кажуть, що є щось інше, із якого всі ці стихії виникають. Але неможливо, щоб таке тіло існувало» [10, с.54]. І далі: «Все є або начало, або (виникло) із начала. У апейрона ж немає начала, бо воно було б для нього межею... Апейрон сам здається началом всього іншого... (Апейрон) все обіймає і усім править, як кажуть ті, хто, крім апейрона, не припускає інших причин» [11, с.55].

Якщо стародавня філософська традиція проблематику принципів розглядала в контексті суто онтологічному як фундаментальну засаду буття взагалі, то в пізніші епохи західноєвропейської науки з'являється гносеологічна, епістемологічна складова вказаної проблематики. Вже в раннє Відродження (М. Кузанський), а особливо з початком Нового часу (Ф. Бекон, Р. Декарт та інші) почали тлумачити принцип як теоретико-пізнавальну категорію. Філософи та представники інших наук почали розрізняти ті начала, принципи, які лежать в основі дійсності, реальних предметів, речей, явищ, процесів як принципи буття і ті начала, принципи, які лежать в основі пізнання цієї реальності як принципи



пізнання. В подальшому проблематика принципів розширювала свою присутність у просторі уваги науковців і сьогодні є однією з ключових у будь-якому науковому дослідженні.

Вище сказане дає підстави стверджувати, що у дослідженні феномену гармонії питання її принципів знаходиться фактично в колі стрижневих проблем поряд з обґрунтуванням сутності самої гармонії як явища, її понятійним визначенням та механізмами функціонування. Такий висновок вартий уваги навіть при тому, що сама гармонія, вже у стародавніх поглядах і текстах вважалась фундаментальним принципом буття світу і людини в ньому. І така методологічна традиція, особливо у західноєвропейській інтелектуалістиці, зберігалася не одне століття, а фактично до останнього часу. Однак, незважаючи на цей факт, ми можемо з повною переконаністю говорити про проблему принципів гармонії як феномену. Причому, така постановка питання доречна у дослідженні будь-якого виміру гармонії: природного чи людського. Відмінність тут полягає лише в аргументації онтологічних, гносеологічних, аксіологічних та інших витоків гармонії природних або суспільних явищ. А саме, якщо перші з них людський розум сприймає як апріорно дане, вічно існуюче, незалежно від людського буття, то гармонія суспільного, соціального, людського саме і є великою мірою наслідком буття людини та її діяльності. Саме той факт, що людина за визначенням своїм не тільки відображає світ, але і творить його, ставить перед дослідником явища гармонії завдання шукати вказані вище аргументи її (гармонії) принципів своєрідним інсайдерським чином, перебуваючи всередині самого процесу людської діяльності. Це, з одного боку, створює ілюзію вирішення самої проблеми, оскільки людина великою мірою сама є творцем власної гармонії. З іншого боку, знаходячись в самому процесі, людина своєю діяльністю та певним набором мотивації останньої неминує зумовлює своєрідний «конфлікт інтересів» у вигляді суб'єктно-об'єктних суперечностей. Таким чином, у дослідженні гармонії людського буття об'єктивно виникають причини, які неймовірно ускладнюють процес.

І все ж, незважаючи на окреслені вище відмінності в обґрунтуванні принципів феномену гармонії, необхідно сказати про методологічну єдність, однопорядковість вказаних принципів в контексті як природного, так і суспільного буття. Така теза впливає із самої сутності гармонії як ідентичності будь-якого предмета, речі, явища, процесу незалежно від його онтологічної приналежності: природної чи людської. Оскільки це саме так, тоді гармонія як і будь-яке явище буття повинна мати, як мінімум, три підстави:



початок, шлях і призначення, тобто смисл. Все у світі (крім самого світу і руху, а також Творця якщо ми його підрозуміваємо) має початок, процес розгортання, який уявляється як шлях і кінець, що неминуче пов'язаний зі смислом, напрямком, призначенням. Саме ці три фундаментальні підстави і є відповідними принципами гармонії.

Перший з них має онтологічну природу. Для того, щоб певний об'єкт буття мав хоча б начала гармонії, він має існувати у просторі і часі. Незалежно від форми – матеріальної чи духовної. І незалежно від ступеня складності – однинності чи множинності. Але обов'язково як одиничність у своєму роді, як окремішність у вигляді одиничного чи множинного (дерево-дерева, річка-річки і т. д., окремий людський індивід – суспільна група, спільність людей як окремішність). Тоді такою одиничністю буде індивідуальне, неповторне, своєрідне, унікальне. Тоді ж така одиничність буде виступати як окремий клас, окреме явище, предмет, процес, неповторюваний іншим будь-яким явищем, предметом, процесом. Така одиничність, яка в процесі власного буття розкриває свою сутність, а при взаємодії з людським розумом за допомогою останнього отримує своє визначення, поняття, дефініцію, образ. Саме такому індивідуальному потрібно існувати для того, щоб його гармонія отримала першу фундаментальну основу, джерело, начало як принцип. Отже, індивідуальність – це перший, онтологічний, субстанційний принцип гармонії.

Другий принцип гармонії впливає з першого і пов'язаний з питанням розгортання самого явища природного чи людського світу. Адже все у світі рухається і в цьому русі відбувається певні закономірні процеси. Це означає, що гармонія як феномен об'єктивно вплетена в процеси руху. Зважаючи на те, що з виникненням людини як діяльнісно-перетворювальної істоти процеси руху буття набули своєрідного, «олюдненого» характеру, можна говорити про діяльнісно-процесуальну природу людської гармонії. В цьому процесі кожен з нас прагне найвищої досконалості, незалежно від аксіологічної складової. Будуючи своє життя, соціальний суб'єкт (окремий індивід, група людей, нація, народ, країна тощо) переслідує власні потреби, інтереси, цілі, цінності, серед яких є, безсумнівно, базові, життєдайні. Особливою в цьому контексті є, звичайно, потреба в самореалізації [12; 13; 14; 15; 16; 17; 18;]. Такою вона є тому, що концентрованим чином виражає структуру всієї системи потреб індивіда, будучи інтегративною якістю останньої [19, с.133]. Це означає, що потреба в самореалізації, безвідносно до того, мотивом якого соціального суб'єкта вона виступає, надає мотиваційній структурі цього суб'єкта в цілому, системі потреб зокрема, характеру цілісного вигляду. Таким чином, вона



виконує своєрідну синтезуючу, кумуляційну функцію. А завдяки цьому – певним чином спрямовує життєдіяльність людського індивіда, суспільної групи, народу, нації тощо. Звідси – полівалентність потреби соціального суб'єкта в самореалізації, тобто її здатність виражатися через інші, практично усі потреби. Звідси – і здатність феномена гармонії проявлятися у будь-якій діяльності, яка характеризується самореалізацією. Таким чином, самореалізація соціального суб'єкта виступає другим, діяльнісно-процесуальним принципом гармонії.

Нарешті, третім фундаментальним началом, джерелом, основою, принципом гармонії є той, який пов'язаний з напрямком процесів розгортання явищ природного чи людського буття. Це означає, що обов'язковим, внутрішнім, органічним елементом цього розгортання є його смисл, призначення, кінцева мета. Ніщо в цьому світі не існує без вартості, ціни, цінності. Що ж стосується людського буття, то в ньому кожен акт набуває смисложиттєвого оформлення. Гармонія не є винятком. Виступаючи одночасно і як кінцева мета людського існування, вона саме в собі несе смисл. Таким чином, смисложиттєві, сенсожиттєві основи гармонії складають її третій принцип.

10.2. Філософський аналіз феномена індивідуальності людини.

Ідея індивідуальності в соціальній філософії має давню історію. Своїм зародженням вона зобов'язана ще стародавній методології. Перші теоретичні обґрунтування індивідуальності зайшли своє відродження в атомістичній теорії Демокріта. Надавши атомам ряд тільки їм особливих властивостей (вага, форма тощо) і показавши їх найменшими структурними утвореннями світу, давньогрецький філософ уявляв людські індивіди саме такими атомами, існування яких складає суспільне буття. Кожен індивід розумівся Демокрітом як «суспільний атом», якому властива форма і вага. А це означало, що доля кожної людини своєрідна, неповторна, унікальна і, таким чином, єдина в світі. До цього додамо, що слово «індивідуальність» походить від латинського «*individuum*» (окреме), яке в свою чергу співвідноситься з грецьким поняттям *ατομος* (неподільний, цілісний).

Стародавня гуманітаристика запропонувала лише зародки теорії індивідуальності, і тільки епоха Відродження інтенсивно зайнялась «пошуками індивідуальності». В сучасній соціальній філософії поняття індивідуальності є



одним з пріоритетних. Воно стало обов'язковою ланкою в аналізі життєдіяльності людського індивіда, особистості. І це не випадково, адже жодна суспільно-історична модель соціуму не може функціонувати, не враховуючи індивідуальні потреби, інтереси, потенціал кожної людини. А відтак у будь-якому суспільстві створюється певний тип об'єктивних умов для індивідуального саморозгортання особистості.

Важко знайти такий науковий аналіз поняття індивідуальності в сучасній літературі, який би не корелювався з поняттям особистості. Однак спосіб взаємоз'язку цих явищ (особистості та індивідуальності) обґрунтовується по-різному. Для першого підходу з них характерно те, що індивідуальність здебільшого розглядається як своєрідний, неповторний прояв особистості людини на одиничному рівні. Такий погляд на природу індивідуальності особливо властивий для початкових стадій теоретичних досліджень вітчизняної науки в цій галузі [20, с.71; 21, с. 20]. Але зустрічається і зараз. Так, наприклад у «Філософському енциклопедичному словнику» (М.,1983 р.) індивідуальність визначається як неповторна своєрідність людини [22, с.212]. Є ряд дослідників проблеми індивідуальності, які сутність останньої пов'язують з діяльною природою особистості. В такому разі серед найважливіших характерних ознак індивідуальності розглядають соціальну активність, самодіяльність особистості, її творче начало. Так, один з відомих дослідників вказаного феномена в радянській науці І.І. Резвицький вказуючи, що індивідуальність існує не поряд з особистістю, а як одна з її властивостей, дає таке її визначення. «Індивідуальність - це інтегральне поняття, яке виражає особливу форму буття індивідів, в рамках якої вони володіють внутрішньою діяльністю та відносною самостійністю, що дає їм можливість активно (творчо) і своєрідним способом проявляти себе в сточуючому світі на основі розкриття своїх задатків і здібностей і у відповідності з суспільними потребами [23, с.33, 38]. Є також погляд на індивідуальність, згідно з яким моральні устої життя людини розглядаються як кістяк її індивідуальності, прояв у ній найвищих соціальних потреб та відносин [24, с.94]. Врешті, досить поширеною є концепція індивідуальності як особистісної ідентичності, самості. В цьому плані відзначимо думку німецького соціального філософа Ю. Хабермаса, який стверджував, що тільки та особистість, яка знає, що вона є і чим бажає бути - ... може володіти поняттям індивідуальності... [25, с.38].

Важливо підкреслити те, що в своїй сутності людська індивідуальність, безумовно, органічно пов'язана з особистістю індивіда. Однак, як думається, цей зв'язок не є зв'язком сутності одного з них з властивістю, хай навіть і



важливою, іншого. Індивідуальність важко, практично неможливо уявити без аналізу сутності самої особистості. Але взаємозв'язок цих двох сутностей людського індивіда не односторонній, а двосторонній. Де немає особистості, там немає її індивідуальності. І навпаки, наявність хоч деяких проявів індивідуальності говорить про певний особистісний зріз в розвитку конкретної людини. Це означає, що науковий аналіз індивідуальності, має починатися з дослідження сутності особистості. Такий аналіз об'єктивно повинен передбачати певну логіку, яка від сутності особистості має привести до сутності індивідуальності. Звернемось до вказаної логіки.

Що є особистість? Який об'єм цього поняття? Чим характеризується внутрішній зміст особистості і які його чинники? Ці та інші питання закономірно мають поставати перед дослідниками в процесі аналізу того явища, що його називають індивідуальність людини. І хоча сама особистість - досить молоде явище [26, с. 43], їй як предмету наукового пошуку присвячена досить обширна філософська література. Серед безлічі підходів до визначення сутності особистості варті уваги, безумовно, всі. Однак будь-який варіант розгляду даного аспекту вказаної проблеми передбачає органічну його включеність в соціокультурний, історичний, етнічний та ін. контексти. Особистість - не просто дитина новоєвропейської культури, як про це писав Л. Баткін [27, с.237]. Як така вона є дзеркалом певних суспільних відносин, їх візитною карткою. А значить, зміст особистості і межі цього поняття є відображенням тієї сукупності суспільних відносин, що характеризують даний час, культуру, економічні, політичні, духовні реалії.

З іншого боку, фактом є те, що жодна конкретна людина не може бути уособленням всієї суми суспільних відносин. Найобдарованішому з нас не дано навіть протягом усього життя освоїти всю гаму буттєвих проявів людського соціуму. Ось чому справедливим є зауваження відомих українських філософів В. Шинкарука і О. Яценка, які писали: «Якщо ж ми хочемо пізнати, як дана сутність реалізується в конкретній особистості, ми повинні від констатації об'єктивно існуючих відносин перейти до виявлення конкретних, дійсних зв'язків і відносин даної конкретної особистості, визначення її об'єктивного місця в системі даних відносин і її суб'єктивної позиції в них» [28, с.92]. І це не випадково. Такий підхід до виявлення сутності особистості – методологічна вимога, яка забезпечує адекватність теоретичної моделі особистості практичним механізмом розгортання її буття. Цю думку ми знаходимо у багатьох філософів. Наприклад, М. Вебер зазначав, що «обмеження людської діяльності рамками професії разом з відмовою від... багатогранної людини... є у



сучасному світі обов'язковою передумовою будь-якої продуктивної діяльності...» [29, с.180].

Безумовно, кожен з людей від народження прагне розширити і поглибити свої зв'язки з оточуючим буттям. Це пояснюється, з одного боку, сутнісною неповнотою можливостей роду, яку ми отримуємо апріорі, від народження, з іншого боку – наданими нам можливостями свободи. Яскраво з цього приводу висловився видатний російський філософ Г. Батішев. «Людині – писав він, - не дарована така повнота (родової сутності – В. М.): їй не вистачає навіть самої своєї сутності в її найважливіших компонентах, їй бракує самої себе як справжньої людини, яка відбулася. Але зате саме завдяки цьому вона обдарована онтологічною свободою: поповнити свою сутнісну неповноту через культурне становлення і самознаходження, або не поповнити і через це втратити навіть те, чим вона вже була обдарована» [30, с.107-108]. Завдяки цьому кожна конкретна людина виступає одиничним, більш або менш повним втіленням усього ансамблю суспільних відносин. Це означає, що і особистість кожного конкретного індивіда є персоніфікованим уособленням соціальності, але таким, яке адекватно відображає саме його суспільні зв'язки. З іншого боку, кожен з нас прагне максимального відображення всієї суспільної сутності людини своєю власною сутністю. Тому, навіть як об'єкт, як відображення суспільної сутності людини особистість конкретного людського індивіда є потяг до нескінченного, необмеженого, вічного. В цьому – і важливий висновок щодо гармонії людського індивіда – виступати в якості остаточної цілі, мети саморозгортання індивіда. Поки що – на рівні соціальності, суспільності людського індивіда, в якості її об'єкта.

Ще більшої впевненості у правильності такого висновку надає аналіз особистості не лише як відображення певних суспільних відносин. Особистість – активно-творча, діяльна сутність. Найважливішою її ознакою є здатність до конструювання, до перетворення звичного в незвичайне, оригінальне. А відтак особистість – універсальний творець, не тільки відтворювач. «Особистість, - зазначав М. Вебер, - діяч за визначенням. Це глибоко індивідуалізований тип рефлексії людини, яка безпосередньо - без санкції Норми і Абсолюта... відповідає перед історією» [31, с.239]. Володіючи особливою, індивідуально і соціально сформованою якістю суб'єктивності, особистість критично, творчо ставиться до свого природного і соціального змісту, активно переробляє його у відповідності до власних переконань, системи цінностей тощо. Для неї немає раз і назавжди сталих стереотипів поведінки, навіть в тому випадку, якщо вони вироблені традицією, суспільними інституціями. Особистість – це самодостатнє



явище, яке власну життєдіяльність будує виходячи із себе. І саме в цьому контексті вона – це той максимум, який ототожнює себе з Всесвітом. Вона сприймає буття крізь свій світ і, накладаючи на нього свою мірку (масштаб), таким чином, конструює буття. В цьому плані особистість людського індивіда – універсалія, яка намагається здійснити себе в оточуючому світі і у власному розгортанні прагне досягати сутнісної повноти можливості свого роду, будуючи власну життєдіяльність як явище гармонії.

Тут важливо констатувати, що людська особистість в своїй найглибшій сутності є органічним поєднанням суперечностей, які накладаються одна на одну. З одного боку, особистість – це діалектична єдність суб'єктно-об'єктних відносин. Вона одночасно - і відображення існуючих суспільних відносин, і їх творець. З іншого боку, особистість – це суперечливість статичного і динамічного. Це уривання поступовості, постійна взаємодія структури сутнісних сил особистості як певною мірою сталого явища та тенденція нескінченної змінюваності кожної з цих сил окремо і усього особистісного потенціалу в цілому. Взаємодія цих покладаючих і доповнюючих одна одну суперечностей індивідуального життя людини – найглибша сутність, яка закладає ґрунт особистісного її буття. Особистість – це постійна суперечність, це процес, який відбувається в базових прошарках життєдіяльності індивіда і тому визначає собою всі інші прояви його сутності.

Суб'єктно-об'єктна та статично-динамічна сутність в розвитку особистості – перший ґрунт для адекватного розуміння логічного ряду від особистості до індивідуальності. Другим є взаємодія природного і соціального. Потрібно зазначити, що ця, досить делікатна тема, і до сьогодні є предметом жвавих дискусій у соціально-філософському просторі. Зміст останніх полягає в тому, щоб визначити, до якої межі можна допускати вплив природного, біологічного на цілісну діяльність людини, індивіда, особистості. Тут ми спостерігаємо явну тенденцію поважливого ставлення до природної основи життєдіяльності людини. Адже ще кілька десятиріч тому заперечення природного в людині вважалося доведеним фактом, а єдину природу людини обґрунтовували лише з історії. Такій позиції, безсумнівно, сприяло поширення соціологізаторських підходів до пояснення людського як такого в усіх його іпостасях: родовому, всезагальному, особливому, одиничному, особистісному, індивідуальному тощо. Свою «справу» в даному контексті зробила марксистська методологія дослідження феномену людини та її різноманітні послідовниці. В західній гуманітаристиці, зокрема, йдеться про більшість представників так званої франкфуртської школи, лівий екзистенціалізм (Ж.-П.Сартр, А. Камю),



неофрейдизм (Е. Фромм та ін.), концепції сексуально-культурної революції (Г. Маркузе) та інші. На теренах колишнього СРСР це, безумовно, ленінізм та сталінізм.

Сьогодні, на початку нового століття і тисячоліття ситуація кардинально змінюється. Не лише світова, але і особливо вітчизняна гуманітаристика, звільнившись суттєвою мірою від моністичної філософії і ставши на ґрунт світоглядного та методологічного плюралізму, зайнялась інтенсивними пошуками органічного взаємозв'язку природного і соціального. До таких пошуків в наш час змушують ті екологічні негаразди, які з неймовірною швидкістю поширюються по планеті, набуваючи якості своєрідної природної епідемії і створюючи дисгармонію тілесного і духовного. Предметною ілюстрацією такої дисгармонії є і сучасна Україна, яка в цьому контексті зазнала важкого удару внаслідок чорнобильської катастрофи. Фізіологічні її наслідки накладаються на екологічну кризу та військову агресію Росії і продукують стресові стани людей, які в своїх діях нерідко керуються не стільки раціональним, осмисленим, скільки підсвідомим. Відчуття недовіри, невпевненості, незадоволення життям – той ряд духовного стану української людини, який сьогодні чітко проявляє вплив природного начала на її поведінку. Очевидно одне – в своєму обґрунтуванні значного впливу природного, біологічного на життєдіяльність соціуму соціальна філософія не повинна зупинятися лише на рівні людини, індивіда, індивідуальності. Це доведений факт. Потрібно виходити з того, що і особистість людського індивіда не є якоюсь такою сутністю, що за своєю природою зовсім не пов'язана з тілесністю. Стан особистісного розвитку індивіда дуже часто визначається саме природними, фізіологічними чинниками. І не тільки в стадії біологічного визрівання індивіда, але і на інших стадіях.

Показовим є той факт, що взаємозв'язки природної основи людського індивіда і його особистісного розвитку розуміли задовго до того, як він став явним завдяки найновішим досягненням науки. Підтвердження цьому – твори М. Вебера, В. Вернадського, Ф. Ніцше, К. Ясперса, З. Фрейда, А. Адлера, Ч. Ломброзо і багатьох інших зірок світової інтелектуалістики.

Покажемо ще один зріз в розумінні особистості та її взаємозв'язку з індивідуальністю. Він стосується особистості як складної багаторівневої і багатопланової структури сутнісних сил, яка зумовлена інтеріндивідуальними та інтраіндивідуальними зв'язками індивіда. Вступаючи в такі зв'язки, індивід формується в них і як об'єкт, і як суб'єкт. Він започатковує і розвиває у своїй особистісній структурі відповідні сили, задіюючи їх в процесі життєдіяльності.



Звідси випливає, що чим диференційованішою і складнішою є структура суспільних зв'язків індивіда, тим складнішою є його власна структура як особистості. Тим багатшою є його особистість, тим вищим є потенціал індивіда як творця власного життя і суспільних відносин. Очевидно, що суспільні зв'язки індивіда нерідко є суперечливими як за своєю сутністю, так і мірою їх реалізації. В цьому контексті питання координації та субординації соціальних сил особистості виходить на передній план, оскільки в ньому зосереджені основні духовно-світоглядні, буттєвісні проблеми, в тому числі проблеми ідентичності, гармонії, смислу життя. Аналіз виводить нас в площину сутнісних сил особистості як дійсного суспільного зв'язку людей, система яких є відображенням тих суперечностей, про які мова йшла вище. Адже кожна сила характеризується своєрідністю, сутністю, яка розкривається в процесі діяльності, і залежним від неї способом її опредметнення, її предметно-дійсного, живого буття. З іншого боку, потреба в особистості, в самоті індивіда, в його гармонійному розвитку вимагає єдності і цілісності всіх сутнісних сил як системи, яка, втім, знаходиться в безперервному розвитку внаслідок своєї внутрішньої суперечливості і характеризує особистість як діяльну істоту. Системотворюючою ознакою такої цілісності виступає її направленість.

Рівень направленості особистості - це саме той рівень, де інтегруються показані вище три площини базових суперечностей індивіда: об'єктно-суб'єктна, статично - динамічна та суперечливість розщепленості сутнісних сил індивіда і необхідності їх цілісного розгортання. Накладаючись одна на одну, ці суперечності створюють складну і різнобарвну картину становлення та розвитку особистісного потенціалу індивіда. Логіка індивідуальності рано чи пізно актуалізує питання про єдність і підпорядкування всієї гами особистості певній домінанті. Саме в цьому плані соціальна філософія говорить про направленість особистості. Її особливості зводяться до кількох основних. Насамперед, мова іде про те, що направленість особистості виражає об'єктивно задані параметри розвитку особистості, котрі є відображенням характеру тієї сукупності суспільних відносин, в які включений індивід. З іншого боку, в направленості закладені індивідні особливості людини, пов'язані як з природною основою, так і соціокультурним її досвідом. Взаємодія цих двох потенціалів індивіда ґрунтує вибірковість особистості, тобто такий унікальний набір способів, засобів та форм, а також результатів життєдіяльності, які забезпечують розвиток цієї особистості як персоніфікації всезагального, активної і творчої сутності. В результаті цього направленість особистості



набуває головної своєї властивості – бути інтегратором всієї особистісної структури людського індивіда в єдину систему, виражаючи не тільки змістовну характеристику сутнісних сил особистості - її потреб, здібностей, знань, вмінь, навичок, чуттєвих, емоційних, волевих якостей, але й характер їх з'єднання, внутрішньої організації, спосіб інтеграції в єдине ціле. Завдяки цьому направленість виступає передумовою та рисою цілісності особистості.

Ми підійшли тут до ключового елемента особистісної структури індивіда. До такого, який однаковою мірою проявляється як в особистості, так і в індивідуальності. Ця якісна їх характеристика - цілісність. Цілісність – це поняття, яке пов'язує особистість з індивідуальністю, репрезентуючи особистість через індивідуальність, і навпаки, індивідуальність через особистість. Це – об'єднуюче поняття в логічному ряду від сутності одного до сутності іншого. Можна впевнено говорити, що без аналізу цілісності дослідження як особистості, так і індивідуальності буде поверховим, воно не розкриває всієї глибини вказаних явищ. Сказане вище дає можливість пояснити ту увагу, яка приділяється аналізу цілісності в сучасній соціально- філософській літературі. Бо цілісність – фундаментальна властивість будь-якої системи і одночасно – показник її розвинутості. Особистість, індивідуальність – не виняток з цього ряду. Навіть в тому випадку, якщо, за словами М. Хайдеггера, «все виглядає так, ніби в своїх повсякденних турботах ми прив'язані лише до одного або іншого певного сущого, ніби ми заблукали в тому або іншому колі сущого. Проте якою б розщепленою не здавалась нам повсякденність, вона все – таки, нехай лише у вигляді тіні, ще містить в собі суще як єдність «цілого». Навіть тоді, і саме тоді, коли ми зайняті безпосередньо речами і самими собою, нас охоплює це «в цілому»...» [32, с.90].

Повертаючись до питання про осмислення феномену цілісності у філософії, зазначимо, що попри різні підходи до його пояснення більшість відомих спеціалістів в цій галузі поділяють думку про те, що цілісність є єдністю елементів особистості. Різниця спостерігається тільки в змісті самих елементів особистості, але в цілому визначення цілісності не суперечать одне одному в головному: цілісність – це внутрішня єдність, органічний взаємозв'язок всіх особистісних характеристик.

Особистість як цілісність – це саме єдність зовнішніх та внутрішніх зв'язків, особистісної суб'єктно-об'єктної структури та індивідуальної життєдіяльності. У всіх модифікаціях ядром, висхідною клітиною цілісності виступає співвідношення об'єктних та суб'єктних характеристик індивіда. А саме, цілісна особистість у всіх своїх проявах як об'єкта суспільних відносин,



так і їх суб'єкта ставить проблему освоєння і конструювання цих відносин з позицій самоконструювання, самореалізації, самоствердження, гармонії. Включаючись в процесі власної життєдіяльності в будь-які соціально – культурні контексти (чи то позитивні для неї, чи то негативні), особистість як цілісність головною метою ставить саму себе, свою самість, індивідуальність, гармонію. Звідси випливає надзвичайна роль, яку займає ціль у формуванні цілісної особистості.

Ціль – головний механізмний елемент буття цілісної особистості. Це зумовлено самою особливістю цілі як ідеального образу об'єкта, на який спрямована діяльність індивіда. Завдяки тому, що ціль репрезентує різницю потенціалів між наявним буттям і належним, вона володіє надзвичайним стимулюючим зарядом, приводить в рух все наше єство - здібності, потреби, інтереси, ідеали, волю, емоційний потенціал. І в цьому контексті ціль є неперевершеною детермінантою життєдіяльності індивіда. Одна досягнута ціль породжує іншу, вищу, досконалішу з точки зору індивіда. Таким чином, включається механізм формування цілісної особистості.

З іншого боку, ціль володіє високим потенціалом підпорядкованості і структурування всієї системи сутнісних сил індивіда. Завдяки цьому особистість стає єдиною у всіх своїх найрізноманітніших життєвих проявах. Її цілісність проявляється в повній наявності необхідних для її нормальної життєдіяльності соціальних якостей, в їх внутрішній єдності, яка ґрунтується на підпорядкуванні всіх елементів особистості єдиній домінанті. В такому підпорядкуванні особливо яскраво проявляється цілеспрямованість особистості як її діяльна властивість, характерна для процесу самоздійснення особистості.

Дуже важливим моментом в аналізі цілісності є проблема співвідношення ядра цілісності з окремими частинами. Питання набуває надзвичайної ваги з огляду на свою практичну значущість. Цілісність – не просто сума певних сутнісних сил особистості як її складових частин. Цілісна особистість – це унікальна синкретична якість індивіда, яку так само важко розчленовувати, як і вимірювати за окремими елементами. Саме завдяки тому, що основою такої цілісності є внутрішня єдність найрізноманітніших потенціалів особистості, індивід виступає якісною соціальною одиницею в будь-яких життєвих проявах, особливо в критичних. З цієї точки зору цілісна особистість вигідно відрізняється тим, що у своїй життєдіяльності виходить з внутрішніх мотивів, а не зовнішніх причин.

Цілісна особистість – це не та тоталітарна особистість, складові частини сутнісних сил якої ранжируються за єдиним зразком, а відтак втрачають



функції відносно самостійних, здатних до безмежного, суперечливого в своїй основі, розвитку. Складові елементи цілісної особистості своєрідні, різнорівневі, самобутні як за сутністю, так і за способами прояву. Саме це надає явищу цілісної особистості процесуальності. І саме така особливість цілісності дає їй змогу виступати найголовнішою ознакою індивідуальності.

Індивідуальність – це основна системостворювальна ознака цілісної особистості, відображення соціального суб'єкта в єдності загального, особливого та індивідуально-неповторного. Як внутрішнє ядро особистості, індивідуальність виступає її буттям, способом існування особистості як цілісності. Тому в ній (індивідуальності) концентрованим чином відображена цілісність особистості як єдності різноманітних її відношень, якостей, зв'язків.

Розвиток останніх зумовлює повноту життєдіяльності особистості, багатство розгортання та розуміння її індивідуальних проявів, вільну реалізацію сутнісних сил особистості. Цікаво те, що цілісність особистості та пошуки індивідуальності, наприклад, в західноєвропейській історії та філософії є синхронними процесами, а фактично взаємопов'язаними сторонами одного процесу. Процесу виникнення, суспільного та індивідуального конституювання особистості як саморефлексуючого, самодостатнього явища. Початок йому було покладено, як відомо, епохою Відродження, а після Ж. – Ж. Руссо, І. В. Гьоте, В. Гумбольдта, Д. Дідро, І. Канта, Й. Фіхте, європейських романтиків ідеалом європейської цивілізації вперше була усвідомлена індивідуальність та особистість. Саме з цього часу особистість набуває нового значення, а саме як творча, активно - пошукова сутність. І саме з цього часу головною ознакою особистості стає індивідуальність як певний рівень цілісності останньої. Ось чому ступінь цілісного розвитку особистості фактично означає якісний рівень індивідуальності конкретної людини, її самобутності, унікальності. Звідси випливає, що індивідуальність як основна системоутворювальна ознака в загальній структурі особистості, фокусоване відображення її цілісності, є також і основним критерієм, своєрідним підсумком розвитку останньої. Творча активність, здатність до саморозвитку, розвинута потреба бачити світ як втілення гармонії, як зосередження і реалізація власних потенцій відображають міру розвитку індивідуальності, демонструючи в підсумку рівень цілісності особистісного розвитку.

Повернемось тепер до тих варіантів визначення індивідуальності, про які було сказано на початку цього параграфа. Необхідно зазначити, що в значній мірі вони акцентують увагу не на сутності індивідуальності, а на її проявах. Так, своєрідність, неповторність, унікальність, активність, творче начало тощо



відображають сутнісну глибину індивідуальності, але не є самою сутністю останньої. Сутністю індивідуальності особистості є цілісність особистості, яка проявляється як певне ставлення цієї особистості до світу. А останнє проявляється в її самодіяльності. Саме ця сутність індивідуальності завдяки практичній діяльності реалізується у формі, наприклад, унікальності, своєрідності, самотності, неповторності і т.д. Завдяки тому, що будь-яка особистість своїм засадним, принциповим і змістовим елементом має індивідуальність, остання – це не просто неповторне в особистості, а певний, особливий спосіб реалізації всезагального на рівні одиничного. Завдяки цьому і сама особистість виступає як тотожна сама собі в усій своїй діяльності. Тому індивідуальність виступає як саморепрезентуюча суб'єктивність, яка уявляє світ і представляє його собою як універсум лише своїм, власним, унікальним способом.

Розуміння індивідуальності як фокусованого відображення цілісності, як певного ставлення особистості до світу як специфічного лише для неї способу прояву власної природної та соціальної сутності виправдане ще й тим, що в ній (індивідуальності) концентрованою формою відображені життєві принципи людини як особистості, які визначають смисл всієї її життєдіяльності. В них як в системі духовно-світоглядних, етико-моральних, політико-правових, громадянських та інших настанов і переконань висвітлюється та ціна, яку сплачує особистість, реалізуючи смисл власного життя. Недаремно вже Ж. – Ж. Руссо, який, мабуть, завершує етап "пошуків індивідуальності" західноєвропейською цивілізацією, у своїй знаменитій «Сповіді» каже про відповідальність та ширість перед собою як про найважливіші достоїнства особистості, яка уявляє себе індивідуальністю, самістю.

Важливими властивостями індивідуальності виступають активність та суверенність внутрішнього світу особистості, вибірковість в її ставленні до природної та суспільної дійсності і усвідомленої реалізації конкретного спрямування в розвитку власних сутнісних сил, здатність бути самостійним суб'єктом власної життєдіяльності. Тому справедливо зазначав Л. Баткін, відомий дослідник епохи західноєвропейського Відродження та проблеми індивідуальності про те, що як індивідуальність, особистість не в силах заховатися за нормативністю і машинальністю будь-яких своїх значущих суспільних дій. Її закличуть до відповіді численні співбесідники... Особистість – соціальне, безперервне індивідне рішення, незакінчуваний вибір... [33, с.238]. Він постійно відроджує і розгортає індивідуальність завдяки практичній життєдіяльності. Але не будь-якій, а лише тій, яка надає особистості життєвий



смысл. Тому індивідуальність неможлива без самореалізації особистості та її сенсожиттєвих орієнтирів.

Висновки

Викладене вище дослідження індивідуальності у якості субстанційного принципу гармонії людини дає підстави зробити низку висновків. Перший стосується феномена гармонії, яка з найдавніших часів тлумачилася у західноєвропейській традиції як раз і назавжди даний стан усього існуючого: як на рівні тотальних станів, так і одиничних. Принагідно підкреслю, що і східна інтелектуальна традиція в особі відомих філософсько-релігійних течій (індуїзму, буддизму, конфуціанство тощо) дотримувалось такого самого погляду. З давніх давен і фактично до наших днів гармонія уявляється як один з базових принципів буття Всесвіту, природи, людини. Звідси – світоглядне бачення, покликання людини-досягати максимальної гармонії, повноти життя, повноти самореалізації.

Другий висновок актуалізує органічний взаємозв'язок гармонії та індивідуальності, в тому числі в контексті людського буття. Гармонія як феномен може функціонувати у найрізноманітніших смислах, вимірах, рівнях і т. д. Вона може реалізуватися в цілому, для великого простору буттєвостей, і може розгортатися в одиничних явищах, процесах тощо. Однак її обов'язковою онтологічною підставою має бути окремішне, одиничне в своєму роді, те, що характеризується своєрідністю, унікальністю, неповторністю, одне слово – індивідуальністю. Індивідуальність – перша і базова онтологічна підстава гармонії. Цей висновок однаково справедливий для усіх видів буття, в тому числі і людини. Людський індивід ніяким чином не може досягати справжньої гармонії, притаманної саме йому, не володіючи власною індивідуальністю.

Третій висновок полягає в тому, що онтологічний принцип людської гармонії у якості її індивідуальності обов'язковим чином зумовлює два інших. Йдеться про діяльнісне розгортання гармонії особистості та її смысл. Цей аспект феномена гармонії – справа наступних досліджень і публікацій.



KAPITEL 11 / CHAPTER 11

SPECIFICITY OF COLORISTIC REPRESENTATIONS OF THE UKRAINIAN PEOPLE

СПЕЦИФИКА КОЛОРИСТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УКРАИНСКОГО НАРОДА
СПЕЦИФІКА КОЛОРИСТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ

DOI: 10.21893/2709-2313.2020-03-06-046

Вступ

На початку ХХІ ст. людство вступило в епоху системних, глобальних зрушень і змін, кардинальної переоцінки цінностей і продукування якісно нових соціокультурних парадигм. В цих умовах соціокультурних і цивілізаційних трансформацій загострюється криза людської духовності як ціннісно-смислової форми людського буття. Тому відродження й оновлення духовності людства є однією з головних передумов уникнення як екологічної, так і антропологічної катастрофи. Оскільки ціннісно-смысловий континуум духовності принципово не може бути уніфікованим і монокультурним, то доволі актуальними стають пошуки національно-специфічних знаково-символічних засад і антропокультурних обріїв, які б уможливили утворення адекватних передумов для конституювання духовності як на рівні особистості, так і на рівні суспільства. Представлена тема є доволі актуальною для сучасного українського суспільства, перед яким стоїть завдання суттєвого оновлення його духовних основ, що є важливою запорукою соціально-економічних, політико-правових та демократичних перетворень, зміцнення української державності, повернення України до Європейської цивілізації та її входження до світового культурного простору.

11.1. Теоретико-методологічні засади дослідження колористичних уявлень українського народу

У кінці ХХ ст. намітились певні тенденції до відродження духовності українського народу, повернення йому його традиційної духовної спадщини. Виходячи із потреби сприяння цьому процесу, потрібно насамперед проаналізувати давні культурні пласти, значні здобутки духовної сфери людського буття, деякі сторони ментального життя наших попередників. У цьому контексті важливим і перспективним є комплексний аналіз колористичних уявлень українського народу, які репрезентуються у різних світоглядних системах (міфологічній, релігійній, науковій).

Основну увагу ми приділяємо дослідженню специфіки колористичних



уявлень українців як особливої соціокультурної реальності, а також унікальної репрезентації колористичних уявлень у світогляді та культурних практиках українського народу. Адже без глибокого розуміння усіх цих проблем неможливе пізнання духовного світу українців. Таке комплексне дослідження також допоможе зміцнити міждисциплінарні зв'язки в системі сучасного соціогуманітарного знання.

Відомо, що рукописні матеріали української філософської та етнографічної літератури не тільки розпорошені по різних архівах, але й упродовж тривалого часу були важко доступними навіть фахівцям. Це стосується, зокрема, праць В. Гнатюка, П. Іванова, М. Маркевича, В. Милорадовича та інших дослідників. Лише недавно вітчизняні науковці отримали можливість познайомитися із доробком вчених української діаспори: С. Килимника, О. Кульчицького, І. Мірчука, І. Огієнка, Я. Орїона, Д. Чижевського, М. Шлемкевича та ін. Саме серед цих праць є ґрунтовні дослідження різних аспектів міфологічного й релігійного світогляду наших предків.

Необхідно також виділити праці Б. Рибаківа, О. Ісаєва й Д. Теплих, які базуються на культурно-історичному та історико-еволюційному підходах, а також дослідження Т. Гамкрелідзе, В. Іванова й В. Топорова, що ґрунтуються на засадах структуралізму та порівняльно-історичної лінгвістики. Аналіз особливостей міфологічно-язичницького мислення представлений у творах Ф. Кессиді, Є. Мелетинського, В. Проппа, В. Соколової, С. Токарева та ін. Саме вони закладають теоретико-методологічні підвалини аналізу світоглядних уявлень людей, які мешкали на теренах давньої України.

Колір як давня реальність людського буття і особливий соціокультурний феномен має тривалу традицію вивчення і входить в проблемне поле багатьох наук, таких як філософія (Аристотель, Платон, І. В. Гете, О. Лосєв та ін.), фізика (І. Ньютон, Р. Івенс, Ч. Ізмайлов, Ч. Педхем, Дж. Сондерс, Є. Соколов та ін.), психологія (Л. Виготський, В. Оствальд; Р. Арнхейм, М. Серов, П. Яньшин та ін.), мистецтвознавство і естетика (І. В. Гете, Г. В. Гегель, В. Кандинський, Б. Манаков, В. Нестеренко та ін.), культурологія (В. Тернер, Л. Миронова, Е. Бенц, М. Серов та ін.). Кольори вивчаються з точки зору словотворення (Є. Коміна, Л. Полубиченко, А. Василевич, І. Дегтяр та ін.); їх семантичного розвитку (Р. Алімпієва, П. Антоненко, Р. Булігіна, В. Гак, Н. Пелевіна та ін.); в порівняльному і порівняльно-історичному аспектах (Є. Іссерлін, Л. Грановська, А. Брагіна, В. Гак, Н. Бахіліна, Р. Алімпієва, О. Огурцова, А. Івахницька, В. Кульпіна, Ю. Норманська та ін.); з позицій психолінгвістики (Р. Фрумкіна, Дж. Лакофф, Є. Рахіліна, К. Роу та ін.) та лінгвокультурології (С. Григорук, І.



Макеєнко, В. Маслова та ін.).

Прямо чи опосередковано досліджуваних проблем торкалася більшість українських (М. Максимович, М. Костомаров, М. Нікіфоровський, О. Потебня, М. Сумцов, О. Афанасьєв, Ф. Буслаєв, О. Веселовський, В. Гнатюк, М. Грушевський та ін.) та зарубіжних (Дж. Фрезер, Е. Тайлор, Є. Кагаров, В. Іванов, В. Топоров, Н. Велецька, В. Єрьоміна, Т. Цив'ян, В. Баркет, Дж. Кемпбелл, А. Бреліч та ін.) науковців.

Значний доробок з питань духовного розвитку українського народу знаходимо у працях сучасних українських науковців таких, як Н. Авер'янова, В. Баран, В. Давидюк, Л. Дунаєвська, С. Кримський, В. Лубський, І. Огородник, М. Пазяк, О. Таланчук, В. Погребенник, О. Предко, Н. Шумада. Близькими до даної проблематики є праці М. Поповича, Л. Залізняка, Ю. Павленка, М. Хилька, М. Чмихова, в яких досліджено давньоукраїнські вірування та світоглядні уявлення в контексті індоєвропейської міфології.

Колір, з одного боку, розглядається як явище, що визначає візуальне сприйняття навколишньої дійсності, з іншого – як функціонально навантажена інформаційна система, наповнена значеннями й емоційним та смисловим змістом. Колір і світло – це дві сторони одного явища, оскільки освітлення завжди поєднується із забарвленням. Кольори дають можливість різним формам життя орієнтуватися, спілкуватися і взаємодіяти з урахуванням специфіки біологічного виду кожної особини. Біологічні функції кольору можуть впливати на естетику культурного простору, визначаючи можливі форми візуальної комунікації між людьми. Експресивний, комунікативний та смисловий потенціал кольору змінюється по мірі культурного розвитку як окремих індивідів, так і соціумів у цілому. Колір може відображатися у всіх сферах людського життя: у словах, образах, зображеннях, об'єктах, структурах простору та діях. Колір є не тільки найбільш важливим інструментом естетичного оформлення середовища, він здатний формувати й підтримувати колективну й індивідуальну ідентичність, впливати на становлення у людини системи уявлень та світогляду.

Колористичні уявлення українців є особливою соціокультурною реальністю, що має світоглядне значення і виступає засобом репрезентації соціальних, економічних та владних відносин, а також природних, соціальних, часово-просторових і духовних (морально-етичних, художньо-естетичних, ціннісно-смислових) та інших явищ в індивідуальній свідомості етнофорів. Ми розглядаємо колористичні уявлення як своєрідний засіб «полегшення» функціонування когнітивних процесів. Адже колористичні уявлення



допомагають суб'єкту (як індивідуальному, так і колективному) певним чином упорядкувати і зрозуміти оточуючий світ, категоризувати його прояви і побудувати власний образ світу. Вони формуються на основі повсякденного досвіду, виступаючи потенційним підґрунтям для смислоутворюючих процесів. Поза колористичними уявленнями неможливе повноцінне існування й відтворення значної кількості соціокультурних феноменів.

В сучасній науці загалом дослідженню колористичних уявлень не було приділено достатньої уваги. Аналіз публікацій останніх років свідчить, що, в основному, науковці вивчають проблеми сприймання кольорів (див. наукові дослідження Ф. Біррена, З. Богуславської, А. Боярського, Л. Венгера, І. Венєєва, О. Запорожця, Ч. Ізмайлова, Й. Іттена, А. Мелік-Пашаєва, О. Обозова, Ч. Педхема, Є. Соколова, Ж. Сондерса, Ю. Фоміної, А. Черноризова та ін.), а також психологічні особливості впливу кольорів на людину (Р. Арнхейм, Б. Базима, М. Серов, П. Яньшин та ін.). Р. Барт, Ж. Бодрійяр, Ж. Дерріда, С. Жижек, Ж. Лакан, Д. Макдугал, М. Мід, Дж.Т. Мітчелл, Дж. Рубі, М. Фуко, П. Хенлі, К. Янг та інші науковці досліджували різні феномени візуальної культури.

Відомо, уявлення як форми пізнавального процесу ставали об'єктом дослідження багатьох вчених. Зокрема, сферу міфологічних уявлень досліджували П. Чубинський (народні уявлення), В. Горський (міфологічні уявлення в пам'ятках давньоруської писемності), Ю. Писаренко (уявлення про «взаємно видиме»), Н. Кривда (архетипні уявлення та міфосимволи давніх індоєвропейців, іраномовних скотарів-номадів, давніх слов'ян), О. Луцишина (уявлення про людину в Рігведі), В. Кузев (демонологічні уявлення), В. Якубіна (уявлення східних слов'ян), Р. Голик (уявлення про надприродне), М. Маєрчик (орнітоморфні уявлення про душу). У контексті різних філософських підходів до розгляду людських уявлень долучалися Й.Б. Шад (сила уяви), П. Йолон (уявлення в теорії пізнання), Н. Яковенко (історія уявлень), С. Рижкова (космоетичні уявлення), Л. Богата (уявлення про багатовимірне мислення) та ін. Репрезентації колористичних уявлень у сфері українського мистецтва вивчали В. Табачковський (зорові» різновиди мистецтва), С. Кримський (символічне бачення світу українського бароко), Д. Степовик (уявлення про українське монументальне малярство бароко).

П. Йолон визначає уявлення як елемент узагальнення образу об'єкта від чуттєвого споглядання до абстрактного мислення. Культ візуалізації життя українського народу об'єктивізував і процес формування нової змістовності колористичних уявлень.



В. Табачковський стосовно міркування щодо «філософії миттєвості» мистецтва, або «філософії бачення» як сфери здатності «бачити явища першим світлом» виділяє світоглядну функцію унаочнення сутнісної плюральності й водночас цілісності Буття [21, с. 97].

Н. Кривда звертає увагу на можливості пізнання уявлень давніх слов'ян, їх духовно-психологічних станів, культивування яких робить можливим філософську рефлексію; визначення образів-матриць, які стануть основою формування філософських категорій у процесі духовного досвіду [10, с. 42-43].

С. Кримський вказує на наслідування в українському бароко ідеї світла, закладеної ще ареопагітиками як принципу світобудови. Вчений підкреслює культ візуалізації духовних цінностей українського народу в художньому розписі храмів як «Біблії для неграмотних», де «... нестримний потяг до наочного розкриття духовного світу, що спостерігається в Україні в епоху бароко, може бути розцінений як справжній вибух ейдетичних образів. Духовні явища, що споконвічно розглядалися як прерогатива царини абстракції, формоутворення чистого духу, набувають у цей час предметно-образного статусу» [11, с. 86].

На думку Д. Степовика, «в Україні вперше в Європі виникає традиція створення гравюр до тез філософських диспутів. Одна з перших таких гравюр була виконана випускником Києво-Могилянської академії П. Баранецьким. Потім у цьому напрямі працювали І. Щирський, Г. Левицький, Л. Тарасевич та ін. Останній, зокрема, ілюструє такий абстрактно-ідейний матеріал, як тези до філософської дисертації Г. Рейшера «Вчення про єдність світу» [11, с. 87]. Отже, мистецтво барокової культури було конкретно наближеним до візуального розкриття духовного образу, а також осмислення гравюр як тез до філософування.

У монографії О. Ісаєва і Д. Теплих здійснюється філософський аналіз феномена кольору в теоретичному мисленні та творчості художника-живописця. Виявляються й аналізуються три парадигми пізнання кольору – метафізична, природнича й гуманітарна, які об'єднуються під спільним знаменником когнітивістської традиції (метадігми). Автори розробляють методологічні основи феноменологічної онтології кольору в руслі альтернативної когнітивізму нонкогнітивістської метадігми осягнення феномена кольору в контексті буття людини, що дозволяє експлікувати нонкогнітивістський смисл буття феномена. Виявляється протистояння когнітивістської та нонкогнітивістської традиції розуміння феномена кольору в мистецтві живопису шляхом експлікації концептуальних основ творчості



художника-живописця [8].

Ми пропонуємо досліджувати колористичні уявлення українського народу на базі концепції соціальних уявлень, що розроблена такими вченими, як С. Московічі, Ж. Абрик, Х. Херзліш, Д. Жоделе та ін. [25]. Концепція соціальних уявлень є одним з перспективних наукових напрямків сучасної соціогуманітаристики, оскільки вона: 1) дозволяє вивчати колористичні уявлення як вторинні образи, які належать до метаперцептивних образних явищ (сформованих під цілісним впливом сприймання, мислення, мови і практики суб'єктів), забезпечуючи взаємопроникнення чуттєвого і понятійного; 2) уможливлює поєднання її методологічних засад із методологією філософії бачення, яка тісно пов'язує розвиток візуально-перцептивної сфери людини з її духовним розвитком (філософія бачення була започаткована Платоном у його творі «Діалоги», який на основі аналізу функціонування людського зору описав механізм бачення, що стало підґрунтям для створення філософії бачення, котру пізніше розвинули А. Сент-Екзюпері, М. Гоголь, Ф. Достоевський, Ю. Писаренко, М. Попович та інші вчені); 3) дозволяє залучити концепцію «особистісного (неявного) знання» М. Полані (за допомогою якої колористичні уявлення можуть розглядатися як «неявне, неартикульоване знання», яке, немовби «бахрома», облямовує пізнавальні акти людини, створюючи своєрідний «герменевтичний інструментарій» у межах певної культури), а також теорію Габітуса П. Бурдьє (яка дозволяє розглядати колористичні уявлення українського народу як певну систему набутих «схем» і диспозицій, що діють на практиці не тільки як категоріальні підстави сприймання і оцінювання оточуючого світу (для більш адекватної орієнтації та реагування на різні події і ситуації), але і як установки та організаційні принципи різних соціальних практик колективних та індивідуальних суб'єктів).

Хоча колір є невід'ємним атрибутом людського буття, але колір як феномен не є традиційним об'єктом філософського дискурсу (адже колористична проблематика, як правило, лише побіжно згадується у працях філософів у контексті онтологічних, гносеологічних та естетичних розмислів). Але цей феномен має потенційне поле, на якому може розгорнутися філософський дискурс. Зокрема, в плані інтеграції метафізичної, природничо-наукової та соціогуманітарної парадигм пізнання колористичних явищ, а також в контексті комплексного розгляду таких базових категорій, як візуальність, світлота, колірність (де поєднуються зусилля філософії, культурології та візуальної антропології).



11.2. Колористичні уявлення як особливий соціокультурний феномен

Розвиток людського пізнання та становлення культурно-мистецької сфери людського суспільства мають свої онтологічні передумови, адже у природі існує все те, що сприймається людиною як світло, кольори, форми, гармонія, симетрія, ритми, співрозмірність тощо. Природа для людини (як біо-психо-соціальної істоти) є певним «материнським лоном», адже природа, її предмети і явища переломлюються через відчуття, сприймання, пізнавальну й емоційно-вольову сферу і досвід людини, набуваючи при цьому особливого значення. Людина не просто відображає, сприймає природні об'єкти, а виявляє їхню значущість для своєї життєдіяльності, оцінює все це з позицій своїх потреб, інтересів, смаків тощо (вона вибирає з природного середовища те, що їй найбільш потрібне, найбільш цікаве, а також те, що найбільш відповідає її станам, настроям, почуттям, роздумам, мріям тощо). Внаслідок цього все сприйняте набуває певного забарвлення і певного смислу (художнього, релігійного, морального тощо), через що кольори, звуки, форми набувають важливого смислового змісту.

У працях В. Тернера, В. Медведєва, Л. Миронової та багатьох інших вчених [13, с. 6-9; 16, с. 27-28; 22, с. 14-21] показано, що з давніх-давен люди намагалися зрозуміти специфіку впливу кольорів на людську поведінку і психічні стани, вони прагнули за допомогою кольорів впливати на різних суб'єктів, а також використовували кольори з метою створення зручного середовища для проживання власного роду, для штучного відтворення об'єктивної реальності в наскельних та інших зображеннях. Найбільш ранні спроби використання кольору пов'язані з його застосуванням у ритуальній практиці (це пояснюється знаково-символічною функцією колористичних уявлень).

Вже давні люди помітили, що окремі речовини можуть залишати кольоровий слід на камінні. Первісні «художники» використовували для цього переважно рослинні органічні барвники, вохру, кров, деревне вугілля та попіл. Багато малюнків цих давніх «художників» збереглися до нинішнього часу (подібні зразки, зокрема, були знайдені у печерах Ласко та Кастільо (Франція), в печері Альтаміра (Іспанія), на скелях Скандинавії, плато Тассилі (Африка), а також на території Кам'яної Могили (Україна); на сьогодні відомо більше сорока печер з палеолітичним живописом на території Австралії, Південної Африки, Іспанії, Франції та Росії)). Стародавні «художники» доволі майстерно зображали тварин і різноманітні «сцени» з їхньою участю, фігурки людей



виникають у наскальних зображеннях пізніше, вони виглядають досить спрощено і схематично. Багато зображень були кольоровими, найчастіше використовувались білий, чорний і червоний кольори [22, с. 80-82, 125-147] (наприклад, зображення людей на перших наскальних «малюнках» мали верхню частину тіла червоного кольору і ноги – чорного кольору), у більшості з них були збережені пропорції [14, с. 172-187; 15; 16, с. 27-28]. Пізніше люди почали використовувати більш яскраві природні мінеральні фарби, а кольори вже символізували абстрактні поняття й певні пласти об'єктивної дійсності. Одним з найвищих досягнень людства в оволодінні кольором є образотворче мистецтво (яке «використовує» як зображально-виразні та експресивні, так і знаково-символічні функції кольорів).

Ідейно-образні та знаково-символічні системи культури, пов'язані з кольором, функціонували вже з давніх часів, основою для формування цих систем було природне середовище, яке первісні люди не тільки сприймали, але й трансформували у своїх уявленнях. В. Тернер, Б. Шашлов, Л. Миронова, В. Медведев довели, що вже первісні люди співвідносили певні кольори з вогнем, водою, землею, кров'ю, молоком [13, с. 6-7; 16, с. 25-28; 22, с. 125-147] тощо. І цим життєво важливим об'єктам відповідали червоний (вогонь, кров), білий (молоко, сперма) і чорний (земля, вода) кольори. Англійський етнограф В. Тернер, який зібрав величезний матеріал «колористичних класифікацій» у первісних племен, особливу увагу приділяв південно-африканському племені Ндембу, оскільки ретельне вивчення їхніх ритуалів і обрядів, а також бесіди з представниками цього племені дозволили йому професійно описати символічні значення так званих «основних» кольорів у житті первісних народів [22, с. 127-147].

В. Тернер, Л. Миронова, В. Маслова і К. Роу вважають, що спочатку первісні люди виокремили червоний колір (як колір крові, вогню, богів, царів, жерців і магів), який символізував сонце, тепло, життя, силу, пізніше виокремили білий (який свідчив про причетність до Бога) і чорний (який уособлював родючу землю) [12; 18, с. 7-46; 22, с. 80-82, 99]. Відомо, що ця базова тріада кольорів (що використовувалась упродовж багатьох тисячоліть) не тільки була засобом семантизації певних форм людської життєдіяльності та уявлень людей про навколишній світ, але й стала фундаментальним підґрунтям для постановки нових колористичних класифікацій [9, с. 292-295].

Цивілізаційний поступ давніх суспільств, розвиток нових форм господарської діяльності (скотарства, землеробства), соціальної організації спільнот та духовної сфери людей зумовили розширення базової тріади



кольорів, до якої долучилися синій (колір неба і води), жовтий (колір піску й землі (у деяких регіонах)) і зелений (колір рослинності) [15, с. 10-11]. Семантика природних кольорів почала поширюватись на кольори жител, одягу, знарядь праці, зброї і татуювань. Проте колористична культура давніх народів ще не була багатокольоровою [13, с. 7; 9].

В. Тернер, Х. Керлот, Л. Миронова, В. Рабинович зазначають, що поступово відбувається перехід до формування етноспецифічних варіантів класифікацій, тому в культурах Стародавнього Єгипту, Індії, Китаю, Греції та Риму сформувались доволі відмінні системи колористичних класифікацій [15, с. 10-14]. Зокрема, колористика Давнього Китаю базується на міфічних уявленнях, практиці ворожіння та господарській діяльності. Основними космоутворюючими числами тут стають «2» (інь-ян; жіноче і чоловіче; земне і небесне; темне і світле), «3» (тянь, жень, ді; небо, людина, земля) і «5» (у сін; п'ять першоелементів світобудови; п'ять звуків (пентатоніка); п'ять основних кольорів; п'ять основних координат простору). При цьому кольори співвідносяться з іншими явищами і об'єктами: зелений / синій (весна, дерево, Схід); червоний (літо, вогонь, Південь); білий (осінь, метал, Захід); чорний (зима, вода, Північ); жовтий (кінець літа, Земля, центр). При цьому жовтий колір (який репрезентував Центр і Землю) вважався не тільки кольором щастя, але й кольором імператора [6, с. 62-71; 7, с. 225-233, 432-439; 15, с. 11; 20]. Отже, основні кольори відповідали п'ятьом фундаментальним природним першоелементам Світобудови, китайці вважали, що енергію Вогню репрезентує червоний колір, енергію Землі – жовтий, енергію Води – чорний, енергію Металу – білий, а енергію Дерева – зелений (синій) [15, с. 11; 13, с. 145].

У давнину в багатьох країнах Сходу кольором трауру був білий колір, оскільки це пов'язувалося з фундаментальними засадами східної філософії, що співвідносила смерть людини з її духовним очищенням та переходом в інший світ. У Давньому Єгипті зелений колір ототожнювався із зеленими берегами Нілу, жовтий – з кольором піску пустель, голубий – із кольором неба. Відомо, що самі єгиптяни називали свою країну «kmt» (Кемет) або Та-кемет, що в перекладі означає «чорний» або «чорна земля», а точніше – «чорнозем», на честь родючої чорної землі, якою славився Єгипет з давніх часів [15, с. 13; 17, с. 44; 23, с. 32].

Л. Миронова, М. Серов, А. Вежбицька та Л. Самаріна наголошують, що «гендерний вимір» колористичних уявлень виокремився доволі рано, наприклад, у Давньому Єгипті колір розписів мав відповідати усталеним канонам: чоловічі фігури писали брунатним і червоно-коричневим кольором, а



жіночі – жовтим (фарбуючи при цьому волосся переважно чорним кольором). В Тибеті білим кольором символізували Небо і чоловіче начало, а чорним – Землю і жіноче начало. Земля (як репрезентант «жіночого») у Китаї символізується жовтим кольором, у Греції – оранжевим, у Північній Америці – червоним, в Україні – чорним [2, с. 238]. Індійський бог Пуруша (Прабатько земного і небесного) сяє як золото, він має золоту бороду і золоте волосся. У Давній Греції типово «чоловічим» кольором вважався синій, оскільки синім кольором фарбували бороди статуй [15, с. 13, 132]. Отже, гендерні відмінності простежуються і в специфіці татуювання давніх народів, і в гендерно-диференційованій колористичній репрезентації давніх божеств, і в особливостях кольорів одягу наших сучасників.

Колористичні уявлення давніх народів були представлені у стародавніх магічних, алхімічних, астрологічних та релігійних текстах, в ритуальній практиці, а також в кольорових елементах прикладного мистецтва. З давніх-давен людям було відомо, що червоний колір збуджує, зелений – заспокоює, чорний – пригнічує, а жовтий сприяє позитивному настрою. В Єгипті, Індії, Китаї вже у давні часи використовувались лікувальні властивості різних кольорів. Хоча ці магічні знання передавалися тільки посвяченим, але використовувалися вони досить часто (для повернення удачі й благополуччя, для відновлення здоров'я, для знесилення супротивників та знищення ворогів). Вже в давні часи у багатьох країнах (Єгипет, Китай, Давня Греція і Рим) відбувалось не тільки ототожнення кольорів з важливими в житті людини об'єктами, речовинами та стихіями, але і їх міфологізація, не тільки співвіднесення кольорів зі світом богів та світом людей, але і їх використання для лікування та діагностики хвороб. З давніх часів колір був тісно пов'язаний з багатьма ремеслами. Безумовним є зв'язок кольору з живописом та з іншими видами мистецтва взагалі. Ідейно-образні та знаково-символічні функції кольорів найкраще зберігаються в образотворчому мистецтві, в народних казках, загадках, приказках, а також у крилатих висловах.

Отже, кольори супроводжують людину все її життя. Вже в утробі матері дитина сприймає червоно-рожеве сяяння, яке «супроводжує» її комфортне буття до моменту народження. Після народження дитину оточують кольори, що помітно впливають на її організм, нервову систему та психіку. Кольори можуть активізувати певні емоції та почуття, фізіологічні й поведінкові реакції. Конкретне ставлення особи до певного кольору зумовлюється культурними традиціями спільноти, світоглядними орієнтаціями, індивідуальними вподобаннями і смаками.



Таким чином, колір є однією з найважливіших, найочевидніших і найяскравіших характеристик оточуючого світу та людського буття. Дуже важко знайти хоча б один об'єкт чи предмет, який би не мав кольорових елементів, важко також назвати сферу людської діяльності, в якій не були б присутні колористичні характеристики. Здорова людина сприймає весь навколишній світ в кольорі, адже люди почали сприймати кольори набагато раніше, ніж форму предметів та мову. Відомо, що приміщення, пофарбовані в теплі відтінки, потребують менше опалення (ніж ті, що пофарбовані в холодні кольори). Окремі кольори мають лікувальні властивості, наприклад, біль знімають відтінки блакитного, помаранчевий колір надає сил, зелений – заспокоює.

В будь-якій етнічній та національній культурі колір завжди відігравав провідну роль, з огляду на його тісний зв'язок з філософським та культурологічним осмисленням світу. Тому окремі питання колористики входять у проблематику багатьох наук: філософії, культурології, психології, етнології, естетики, мовознавства, етнолінгвістики, психосемантики та ін. І в цих науках існує дуже широкий спектр розуміння і трактування кольору. Зокрема, в рамках кожної з цих наук колір розуміється і вивчається по-своєму, відповідно до завдань і постулатів конкретної галузі знання.

Сьогодні колір визначається як суб'єктивна характеристика світла, що відображає здатність людського зору розрізняти частоту електромагнітних коливань у області видимого світла. Сприйнятий колір (випромінювання або об'єкта) залежить від його спектру та психофізіологічного стану людини. Колір є одним з найбільш цікавих і неординарних явищ природи, оскільки він не тільки передає суттєву інформацію про об'єкти й предмети оточуючого світу, але й може впливати на поведінку і психіку живих істот, на думки, ставлення й почуття людей. Колір та всі процеси і явища, пов'язані з ним, можуть розглядатися і як суто **природне** явище, і як **культурно-мистецький** (або художній) феномен. Містком між «природним» та «культурно-мистецьким» тлумаченням Світла й Кольору є **психологічне** та **світоглядне** розуміння колористичних уявлень людини, адже будь-який акт сприймання Світла й Кольору людиною завжди супроводжується цілою низкою образів, асоціацій і уявлень, пов'язаних з цими мега-феноменами. Оскільки кольори є **невід'ємним атрибутом** людського буття, то вони мають два основні відображення: **горизонтальне** (в «координатах» культури) та **вертикальне** (в «координатах» історії).

Використовуючи онтологічний підхід, ми розглядаємо **колір як**



соціокультурний концепт, що фіксує унікальну смислову інформацію про колорит автохтонного природного середовища певної спільноти, про своєрідний «колірний супровід» звичаїв і традицій цієї спільноти, про особливості «колористичного виміру» її географічного розташування, історичного шляху, ментальності, світогляду та художнього бачення світу.

Самореалізація людини в рамках соціального й природного буття передбачає усвідомлення смислових засад власного буття, адже люди мають потребу пов'язувати свою життєдіяльність з чимось вищим, важливим, сакральним, що могло б надати життю певного сенсу і було б своєрідним опертям в індивідуальному житті. Потреба в онтологічному оперті глибоко вкорінена і в умовах людського існування, і в самій внутрішній природі людини. У цьому контексті духовність є способом самоконструювання особистості, репрезентуючи її сходження до найвищих ціннісних інстанцій власного буття. Світоглядні системи при цьому збагачують внутрішній світ людини сукупністю орієнтирів (як у навколишньому світі, так і у власному бутті), необхідними екзистенційними істинами, що формують її духовність. Отже, колір, як атрибутивна властивість буття людини, якраз і виражається в тому, що стає однією з форм певного онтологічного опертя, в якому можуть інтегруватися і профанні, і сакральні виміри людського буття. Різні форми подібного онтологічного опертя знаходяться у глибинних структурах світогляду. Необхідно також враховувати, що «і етнічна картина світу, і національний образ світу, і світоглядні системи (міфологічні, релігійні, науково-філософські) українського народу репрезентують не тільки різні смислові нашарування в українській духовності, але й смисловий зміст українського буття» [4, с. 24].

Отже, різноманітними є як сфери застосування кольору, так і наукові дослідження цього феномена. Тому не випадково, що при вивченні специфіки кольорів та їх впливу на людину, вчені звертаються до понять і термінів, запозичених з інших наук (наприклад, колірний спектр або континуум, колірна гамма, контрастність, насиченість тощо). При комплексному дослідженні колористичних уявлень українського народу як особливого соціокультурного феномена необхідно використовувати відомості про феномен кольору, отримані з різних дисциплін, а також дані про його джерела, поширення і значення в тих чи інших галузях культури й мистецтва, про особливості різноманітних репрезентацій колористичних уявлень та використання колірних характеристик різних об'єктів у певних сферах буття українського народу.



11.3. Функції колористичних уявлень українців

У традиційній культурі українців колористичні уявлення мають різноманітне соціокультурне навантаження, виражаючись через пізнавальні, емоційні, креативні мистецькі практики, традиційні ритуально-обрядові дії та поведінкові вияви [1; 4; 5]. Колористичні уявлення пов'язані з пізнавальними процесами (відчуття, сприймання, мислення, уява тощо) та колористичними проекціями в різних світоглядних системах (міфологічній, релігійній, науковій тощо). Колористичні уявлення українців репрезентуються не тільки через бінарні опозиції «світла/темряви», «свого/чужого», «видимого/невидимого», «життя/смерті», «зрячого/незрячого» тощо, але й через цілісні світоглядні комплекси, які набували статусу культурних універсалій і віднаходили своє втілення в українській народній традиції.

Д.І. Войтович досліджував особливості розвитку традиційної колористики сільського житлового будівництва у Львівській, Івано-Франківській, Тернопільській областях України у другій половині XIX – на початку XXI ст. Він проаналізував колористичні утворення предметно-просторового середовища етнографічних районів названої території, розглянув етапи розвитку сільського житло будівництва на даній території, які були пов'язані із змінами в політичному, соціально-економічному та культурному житті [3]. Автор здійснив порівняльний аналіз колористик сільського житла різних етнографічних зон та областей із суміжними районами України, а також розглянув чинники, що впливають на формування колористики архітектурно-предметного середовища народного житла досліджуваної території та особливості і тенденції змін колористики сільського житла у Львівській, Івано-Франківській, Тернопільській областях України [3].

Д.І. Войтович підкреслив: «Тепер, коли в сучасній житловій архітектурі села зникає традиція застосовувати місцеві будівельні матеріали природного походження, такі як ліс, камінь, глина, солома, черепиця, ми стаємо свідками «хроматичного втручання» синтетичних матеріалів. Виникає проблема візуальної «кольорової» дисгармонії як в архітектурному та просторовому оточенні, так і в природному середовищі. Якщо в міських населених пунктах колір застосовується заради акцентування простору та візуальної диверсифікації штучно створеного оточення, то в країні ситуація інша. Кожен етнографічний район створив свою колористику, композицію та фактуру в оздобленні будівель, господарських об'єктів, одягу, характерних лише для нього» [3]. Як правило, наголошує автор, це було пов'язано насамперед із



соціальними та економічними процесами, а також природно-географічними умовами: кліматом та ландшафтом, що оточує людей. Тобто колористика, композиція, фактура, які були розроблені під впливом різних умов, становили відповідь мешканців, і вони є оптимальними для даної місцевості [3]. Використання місцевих будівельних матеріалів, унікальність пристосувань, що застосовуються в конструктивному вирішенні, плануванні та засобах поліхроматичної та декоративної орнаменталізації сільських жител певною мірою сприяли формуванню гармонійного архітектурного середовища. Під впливом цих чинників кольорові рішення для архітектурного середовища в народному будівництві України сформувались як гармонійна поліхроматична система. Простежені в процесі цього дослідження особливості розвитку колористики сільського житла у Львівській, Івано-Франківській, Тернопільській областях України дозволяють свідомо інтерпретувати архітектурно-колористичні досягнення в процесі формування оточення, яке було б добре збалансованим з точки зору колористики та зберегло б особливості національної неповторності [3].

Отже, у дослідженні Д.І. Войтовича було: 1) виявлено традиційні кольорові палітри, їх подальший розвиток і трансформація у сільській житловій архітектурі Львівської, Івано-Франківської та Тернопільської областей України, 2) проаналізовано колористичні утворення об'єктно-просторового оточення етнографічних зон на території західних областей України, а також особливості й тенденції змін колористики сільського житла на цих теренах. Тут потрібно підкреслити, що всі ці тенденції повністю залежать від специфіки колористичних уявлень мешканців даних областей.

Таким чином, колористичні уявлення виконують у системі світогляду (як індивідуального, так і колективного) важливі функції: відображальні, пізнавальні, емоційно-почуттєві, розвивальні, інформаційні, ідейно-образні, трансляційні, експресивні, художньо-естетичні, комунікативні, зберігальні, креативні, ціннісно-сміслові, ідентифікаційні тощо. Світоглядна функція колористичних уявлень полягає в тому, що вони допомагають формувати певний погляд на світ та ставлення до нього, систематизувати, розширювати знання людей про світ, людство, суспільство; можуть виконувати роль активного регулятора діяльності; допомагають зрозуміти світ як єдине ціле і визначити у навколишньому світі місце людини; сприяють формуванню загальної системи розуміння природи, людини, суспільства в їх сутнісних характеристиках; допомагають осмислити, обґрунтувати світоглядні ідеали; колористично маркують принципи самого життя, які визначають характер



діяльності людей.

Отже, колористичні уявлення служать когнітивно-емоційним підґрунтям (або «обрамленням») світогляду, розширюють знання людей про світ, людство, суспільство, допомагають зрозуміти світ як єдине ціле і визначити у навколишньому світі місце людини (див., наприклад, «багровіти від гніву», «чорніти від горя», «біліти від страху», «червоніти від сорому», «жовтіти від зради», «зеленіти від туги» та ін.).

Світоглядне значення колористичних уявлень підкреслює у своєму дисертаційному дослідженні Н. Авер'янова. Авторка, аналізуючи виховний потенціал образотворчого мистецтва, враховує «його специфіку – зображальність, візуальність, статичність, просторовість та наявність багатого наочного мистецького матеріалу, що важливо і необхідно для виховного процесу. Образотворче мистецтво здатне унаочнено фіксувати національне буття українства в різних просторових і часових межах, уможливаючи дію інформаційно-мистецького ланцюжка: суспільство певної історичної доби – художник – твір мистецтва – реципієнт, та опосередковуючи процеси накопичення, закріплення й трансляції найважливіших культурних, художніх та національних цінностей протягом кількох епох. Ці величезні ресурси духовного впливу образотворчого мистецтва на людину створюють передумови для розвитку цілісної особистості. Звідси випливає особлива місія українського образотворчого мистецтва – поєднувати національне та мистецьке, давати синтез сутнісних параметрів українського буття в усьому обсязі, розвивати смислові зв'язки особистості з національною спільнотою» [1, с. 3]. «Це передбачає залучення культурно-мистецьких цінностей українства у сферу виховної практики, ефективне використання наявних та розробку нових засобів, форм і методів якісного вдосконалення системи національного виховання в Україні. Тому через цілеспрямовано організовані системні виховні впливи на особистість, оптимально використовуючи потенціал виховних можливостей мистецтва, можна сприяти повноцінному засвоєнню особистістю цілісного світогляду, національного образу світу, духовного досвіду українства, морально-етичних норм, патріотичних настанов, гуманістичних ідеалів, національних та загальнолюдських цінностей» [1, с. 3]. Н. Авер'янова запропонувала модель «становлення цілісної особистості в системі національного виховання, що використовує потенційні можливості українського образотворчого мистецтва як засобу актуалізації ціннісно-смислової сфери особистості, оптимізації її духовного буття та її глибинної смислової перебудови, з метою встановлення системних духовно-світоглядних



зв'язків між особистістю і ціннісно-смысловим універсумом української культури» [1, с. 13].

Отже, колористичні уявлення допомагають як індивідуальному, так і колективному суб'єкту певним чином упорядкувати й зрозуміти оточуючий світ, категоризувати його прояви і побудувати власний образ світу й світогляд. Колористичні уявлення формуються на основі повсякденного досвіду, виступаючи потенційним підґрунтям для смислоутворювальних процесів. Поза колористичними уявленнями неможливе повноцінне існування й відтворення значної кількості соціокультурних, етнокультурних та національно-культурних феноменів.

Висновки

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок про те, що колір є базовим компонентом і атрибутом культури будь-якої спільноти, що кольори пов'язуються із надзвичайно різноманітною системою асоціацій, образів, значень, смислів, символів, які є носіями інформації про традиції, ментальність, етнічну картину світу, національний характер, національний образ світу різних народів. Колористичні уявлення є одним з каналів передачі міжпоколінної етнокультурної інформації, консервуючи й передаючи міжпоколінний народний досвід; вони є результатом багатовікового досвіду українського народу, оскільки характеризуються міцною закоріненістю у народних звичаях, обрядах і традиціях. З'ясовано етапи еволюції світоглядних систем українців; доведено, що найважливіші еталони, зразки та стереотипи світобачення й культури українського народу маркуються колористичними уявленнями; що колористичні уявлення широко представлені у світоглядних системах українського народу (міфологічній, релігійній, науковій); що колористичні уявлення системно відображають специфіку культурно-історичного та етнонаціонального поступу українського народу; що важливі міфологеми та ідеологеми українського народу мають своє колористичне забарвлення. Встановлено, що колористичні уявлення українців є носіями українознавчої інформації, адже вони відображені в усній народній творчості та в національній культурі загалом. З'ясовано, що найхарактернішими репрезентаціями колористичних уявлень українців були географічні, соціальні, політичні, антропоморфні, зооморфні, флороморфні, теоморфні; що колористичні уявлення в процесі свого розвитку ставали все більш полісемантичними.

Проведене дослідження показало, що найкраще зберігаються ті найважливіші образи і смисли, які були колористично забарвлені. А відомі



колористичні константи української культури (білий світ; біла хата; біле тіло; біле личко; біла сорочка; червона калина; калиновий міст; калинова сопілка; червона стрічка; червона китайка; червоне намисто; червоні чоботи; червона плахта; червоні маки; червоний цвіт; роде наш красний; красна гірка; весна красна; красна дівчина; блакитне небо; руса коса до пояса, в косі стрічка голуба; ясная зіронька; світанковий край; золоті мости; золота верба; золота різка; жовті сап'янці; бики жовторогі; синє море; сині волошки; синьо-жовтий прапор; сизий голуб; сиза голубка; Зелені свята; зелений луг; зелений дуб; зелений явір; зелений барвінок; зеленее жито; зелена ліщина; зелений сад; зеленолистий вінок; зелена рута; карії очі, чорнії брови; червоне – то любов, а чорне – то журба; чорнобривці; Чорна рада; Чорнобиль та ін.) набули значення світоглядних універсалій, адже колористичні уявлення виконують і образно-символічні, і формотворчі, і смислотворчі функції.

Таким чином, колористичні уявлення українців формувалися упродовж племінного, етнічного та національного етапів розвитку українського народу. Доведено, що світоглядні функції колористичних уявлень українців виражалися в тому, що вони були і є джерелом формування найважливіших світоглядних конструктів спільноти (сприяючи її орієнтації, адаптації, комунікації, консолідації, ідентифікації, регуляції та самоорганізації) і забезпечували розвиток світоглядної культури та спадкоємність української духовної традиції.



Verweise / References

Chapter 1.

1. Кунельский, Л. (Ред.). (1994). *Энциклопедия социальной работы* (Т. 2). Москва: Центр общечеловеческих ценностей.
2. Ольхович, О. (2008). *Підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США і Канади*. (Дис. канд. пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет імені В.Гнатюка, Тернопіль.
3. Поліщук, В. (2016). Соціальна робота з біженцями. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка. Соціальна робота*, 1 (38). URL: [file:///D:/%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82/Nvuuped 2016 1 54%20\(1\).pdf](file:///D:/%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82/Nvuuped%2016%201%54%20(1).pdf)
4. Council on Social Work Education. (2015). *The Educational Policy and Accreditation Standards*. URL: http://socialwork.case.edu/downloads/faculty/reaffirmation/Educational_Policy_and_Accreditation_Standards.pdf
5. Demstader, C. (2006). *The road from Bologna to Sweden*. URL: http://www.studyinsweden.se/templates/cs/Article_16854.aspx.
6. International Association of Schools of Social Work; International Federation of Social Work. (2004). *Discussion document on Global Qualifying Standards in Social Work*. URL: <http://www.iasw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/>
7. Kendall, K. (1984). *World Guide to Social Work Education*. New York: ASSW.
8. Lund University. (2016). *Programs and courses offered in Social Work*. URL: <http://lnu.se/subjects/social-work/education?l=en>.
9. Payne, M. (2001). Social work education – International Standards. In S. Hessle (Ed.), *International Standard Setting of Higher Social Work Education* (pp. 25–43). Stockholm: Stockholms Universitet.
10. Sewpaul, V. (Ed.). (2002). *Discussion document on global qualifying standards for social work education and training*. Chile: The Global Minimum Qualifying Standards Committee.
11. Stickney, P. J., Resnick, R. P. (1973). *World Guide to Social Work Education*. New York: ASSW.
12. Sweden. Government Bill of Ministry of Education, Research and Culture. (2004). *New World – new further education*. Stockholm: Riksdag.



13. Sweden. Riksdag. (1992). *Swedish Higher education Act SFS (1992:1434)*. Stockholm: Ministry of Education.
14. Sweden. Riksdag. (1993). *Swedish Higher Education Ordinance SFS (1993:100)*. Stockholm: Ministry of Education.
15. Swedish National Agency for Higher Education. (2011). *National Qualifications Framework*. URL: https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/english/1212r-certification-swedish-nqf-eng3.pdf.

Chapter 2.

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1979.-395 с. -С.331
2. Кандаева Н.А. Эстетическое воспитание школьников средствами краеведения (на материале республики Дагестан). Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Махачкала 2006 г. 194 с.
3. Кузин В.С. Психология.- 2-е изд.- М.: Высшая школа, 1982. -256 с.: ил.
4. Джибладзе Г. Принцип эстетического воспитания. -Тбилиси, 1971.
5. Кандаева Н.А. Декоративно-прикладное искусство Дагестана в эстетическом воспитании и творческом развитии младших школьников Мир науки, культуры, образования. 2020; № 1 (80): 207-209
6. Некрасова М.А. Народное искусство России. Народное творчество как мир целостности, - М.: Советская Россия, 1989. - 220 с.
7. Кандаева Н.А., Бачиева Э.Ю. Эстетическое воспитание младших школьников в процессе приобщения к культуре и искусству родного края. Известия ДГПУ. 2012: 33 – 37.
8. Бартольд В.В. К вопросу о происхождении «Дербент-Наме»//Соч. Т I - М., 1928.

Chapter 3.

1. Антонов Г.Д. Управление рисками организации: учебное пособие. – М.: Инфра-М. 2018, - 48 с. 6
2. Белолобская Е.И. Педагогические основы обеспечения здоровья учителя: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Якутск : ЯГПУ. 2006, - 36 с. 5
3. Вайндорф-Сысоева М.Е. Профессиональный риск педагога как источник вдохновения // Вебинар для педагогов. –<https://www.youtube.com/watch?v=X-ET1P4mkko&list=LLSYJdjuxuj64kTSmIA>



4. Вайндорф-Сысоева М.Е. Система профессионального роста. // Качество образование. – 2009, – № 4. – С. 56–61.
5. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Педагогический потенциал инновационной деятельности в образовании. – М.: Изд-во МГОУ. 2007, - 130 с.
6. Лободин В.Т. Как сохранить здоровье педагога: метод. пособие. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС. 2005, - 136 с.
7. Надеина Л.Е.. Анализ профессиональной заболеваемости педагогов // Вестник Донецкого педагогического института. – 2018, – № 2. – С. 134–140.
8. Онишина В.В. Здоровьесберегающие технологии в процессе обучения школьников: курс лекций. – М.: ПАО. 2006, - 126 с.
9. Рыхтикова, Н.А. Анализ и управление рисками организации: учебное пособие. – М.: Инфра-М. 2015, - 128 с.

Chapter 4.

1. Запорожченко Т. П. Формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій: дис. канд.. пед.. наук: 13.00.04 / Чернігів, 2018. 220с.
2. Стрілець С. І., Запорожченко Т. П. Формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій: монографія. Чернігів: ФОП Лозовий В. М., 2019. 204 с.

Chapter 5.

1. Бакулин В.П., Грецкая И.Б., Куропаткина И.А. Спортивный травматизм: профилактика и реабилитация: учебное пособие. – Волгоград, 2013. – 210 с.
2. Евсеев С.П. Инновационные технологии адаптивной физической культуры, физической культуры и спорта в практике работы с инвалидами и другими маломобильными группами населения: учебное пособие. – СПб: Галлея принт, 2011. – 256 с.
3. Зверев Ю.П. Биомеханика костей и суставов: учебное пособие. – Нижний Новгород, 2013. – 93 с.
4. Краснов А.Ф., Аршин В.М., Цейтлин М.Д. Справочник по травматологии. – М.: Медицина, 2012. – 400 с.
5. Локвуд М. Самые частые просчеты в накачке трицепса и способы их исправления // Сила и красота. – 2017. – № 6. – С. 31.
6. Миронова С.П., Поляев Б.А., Макарова Г.А. Спортивная медицина: национальное руководство. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2012. – 1184 с.
7. Моргунов В.А. Бодибилдинг без стероидов. – М., 2015. – 67 с.



8. Пономаренко Г.Н. Физические методы лечения: справочник. – СПб., 2012. – 286 с.

9. Шварцнеггер А., Добинс Б. Новая энциклопедия бодибилдинга». – М.: ЭКСМО. – 2017. – 432 с.

Chapter 6.

1. Хайрутдинов Д. Навыки XXI века: новая реальность в образовании: [Электронный ресурс] /Д. Хайрутдинов/ — Режим доступа: http://erazvitie.org/article/navyki_xxi_veka_novaja_realnost

2. Мигова А. 4К: модель человека будущего [Электронный ресурс]/ А.Мигова. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://kolesogizni.com/tendentsii/kachestva-cheloveka-budushchego>

3. Дружилов С. А. Психология выживания личности/С. А. Дружилов //Успехи современного естествознания. – 2012. – № 11 (часть 2). – С. 54-57

4. Романова Е. А. Целостность личности в современном обществе: автореф. дис. на соиск.канд. филос. наук / Е. А. Романова. – Уфа, 2011. – 21 с.

5. Лебеденко А. А. Учение сердца Григория Сковороды: концепция цельности человека и мира/ А. А. Лебеденко// Живая этика и наука. – № 2. – 2013. – С. 143-162.

6. Лебеденко А. А. Философия сердца в истории русской религиозно-философской мысли XI - XX вв.: автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата философских наук : спец. 09.00.03 – «История философии»/ А. А. Лебеденко. – Москва, 2010. – 23 с.

7. Садыкова К. Р. Понятие "личность" в концепции теозиса Л. П. Карсавина /К. Р. Садыкова // Соловьевские исследования. — 2015. — №2 (46). — С.101-112.

8. Исаева М. Р., Сайдалиева М. Р. Технологии саморазвития личности/ М. Р. Исаева, М. Р. Сайдалиева// European research. — 2017. — №5 (28). — с.57-59.

9. Даренский В.Ю. Парадоксы целостности человека в наследии киевской философско-антропологической школы / В. Ю. Даренский // Вестн. Сев. (Арктич.) федер. ун-та. – Сер.: Гуманит. и соц. науки. 2017. – № 5. – С. 67–77.

10. Иванов В. П. Человеческая деятельность – познание – искусство/ В. П. Иванов. – Киев, 1977. – 252 с.

11. Иванов В.П. Мировоззрение как форма сознания, самоопределения и культуры личности / В. П. Иванов// Мировоззренческая культура личности: моногр. / под ред. В.П. Иванова. – Киев, 1986. – С. 10–88.



12. Бугрова Н. А. Концепт «целостность личности» как теоретико-методологическое основание интеграции философского и христианско-богословского персонологического дискурса: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филос. наук за спец. 09.00.01 – Онтология и теория познания/ Н. А. Бугрова, – Томск, 2011. – 23 с.

13. Чепелева Н. В. Методологические основы исследования личности в контексте постнеклассической психологии / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / За ред. Н. В. Чепелевої. – К. : ДП "Інформаційно-аналітичне агенство", 2010. – Т. 2. – Вип. 6. – С. 15-24.

14. 4. Ильина Н. А. Категория «целостность» в философии и психологии/ Н. А. Ильина // Культура как предмет комплексного исследования: науч.ежегодник / Кемеров. гос. ун-т культуры и искусств. – Кемерово: КемГУКИ, 2005. –С.43-51.

15. Непомнящая Н. И. Целостно-личностный подход к человеку/ Н. И. Непомнящая // Актуальные проблемы диагностики и развития личности в норме и при патологии. Коллективная монография. – Saint-Louis, Missouri, USA: Science and Innovation Center Publishing House, 2016. – С.9-31.

16. Ключко В. Е., Галажинский Э. В. Тенденции развития психологической науки. Сущность и предназначение трансспективного анализа /В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский //Психология инновационного поведения. – Томск, 2009. – С. 46-56.

17. Ключко В. Е., Галажинский Э. В. Системная антропологическая психология. Методологическое введение. Целостный человек как предмет психологического /В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский //Психология инновационного поведения. – Томск, 2009. – С. 70-77.

18. Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 5./Л. С. Выготский. – М., 1983. – С. 62.

19. Галажинский Э. В., Ключко В. Е. Категория «отношение» в психологии в свете парадигмальной динамики науки / В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский // Мир психологии. – 2011. – № 4 (68). – С. 16-25.

20. Интегральная индивидуальность человека и ее развитие / под ред. Б. А. Вяткина. – М.: Изд-во ИП РАН, 1999. – 328 с.

21. Дорфман Л. Я. Методологический анализ теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина /Л.Я. Дорфман // Методология и история психоогии. — 2008. – Том 3. – Выпуск 3. – С.106-121.

22. Каган М. С. Формирование личности как синергетический процесс / М. С. Каган // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. — М.: Прогресс—Традиция, 2003. — 584 с.



23. Непомнящая Н. И. Человек – целостный/ Н. И. Непомнящая. – М., 2002. – 208 с.
24. Максименко С. Д. Теоретико-методологічні проблеми дослідження особистості/ С. Д. Максименко// Психологія особистості. – 2016. – №1 (9). – С.11-17.
25. Гейко Э. В. **Психологічна природа цілісності особистості як суттєва методологічна проблема дослідження соціалізації особистості: [Електронний ресурс]/ Э. В. Гейкою. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/655/>**
26. Власова О. І., Фадєєва К.-М. О., Гуленко А. С. Психологічний конструкт цілісності особистості в контексті методології філософії екзистенціалізму та екзистенційної психології/О. І. Власова, К.-М. О. Фадєєва, А. С. Гуленко // Фундаментальные и прикладные исследования в практиках ведущих научных школ. – 2014. – № 5. – С.5-60.
27. Блауберг И. В. Понятие целостности и его роль в научном познании / Блауберг И. В. //Проблема целостности и системный подход. – М., 1997. – 450 с.
28. Романова Е. А. Целостность личности в современном обществе: автореф. дис. на соиск.канд. филос. наук / Е. А. Романова. – Уфа, 2011. – 21 с.
29. Бочан С. А. Проблема целостности личности в информационном : диссертация ... кандидата философских наук : 09.00.11./ С. А. Бочан. — Новочеркасск, 2007. — 153 с.
30. Никитина А. А. Коммодификация как фактор формирования целостности личности в современных социокультурных условиях/А. А. Никитина// Гуманитарий Юга России. — 2017. — №6. — с.182-190.
31. Кизима В. В. Онтико-онтологическая дуальность бытия и ее последствия для человека [Электронный ресурс] / В. В. Кизима // Totallogy-XXI. Постнекласичні дослідження . - 2016. - № 33. - С. 55-119.
32. Кизима В.В. Сизигийная душа культурных трансформаций/ В. В. Кизима // збірник матеріалів Курбасівський читань. – № 10. – Київ Видавництво: НЦТМ ім. Л. Курбаса, 2015. – С.25-62.
33. Кизима В. В. Переходные и пограничные процессы и их оптимизация [Электронный ресурс] / В. В. Кизима. — Режим доступа: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/totallogy_2015_32_3.pdf



34. Козлов Н. И. Целостность личности [Электронный ресурс]/ Н. И. Козлов. — Режим доступа: <https://zen.yandex.ru/media/id/596503541410c35da0a45666/celostnost-lichnosti-5c8e05eb2aa93200b3122e1c>
35. Телиженко Л. В. Постнеклассические типы целостности человека / Л.В. Телиженко . — Наука. Релігія. Суспільство. — No 3. — 2009. — с.159-166.
36. Ершова-Бабенко И. В. Гипертеория "brain-psyche-mind/consiousness" - постнеклассическое общее решение проблемы и методология исследования психомерности/ И. В. Ершова-Бабенко// Norwegian Journal of Development of the International Science. – № 29-3. – 2019. – С. 45-50.
37. Ершова-Бабенко И. В. Целостность и исходная «гибридность» гиперсистемы «brain-psyche-mind/consiousness». методология исследования/ И. В. Ершова-Бабенко// Norwegian Journal of Development of the International Science. – № 31-2. – 2019. – С. 58-64.
38. Слободчиков В. И. Парадигмы развития современной психологии и образования [Электронный ресурс]/ В. И. Слободчиков. — Режим доступа: http://ruskline.ru/author/s/slobodchikov_viktor_ivanovich
39. Миненко Г. И., Ильина И. А. Метафизические основания целостности личности в свете системной методологии /Г. И. Миненко, И. А. Ильина // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. — 2007. — №2. — с.42-54.
40. McLuhan M., Lawsofmedia: the new science/ M. McLuhan. – Toronto; Buffalo: University of Toronto. — Press, 1988. — S. 464.
41. Маклюэн Г. М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека /Г. М. Маклюэн / Пер. с англ. В. Николаева. — 2-е изд. — М.: «Гиперборея», «Кучково поле», 2007. — 464 с.
42. Корнеенков С. С. Взаимосвязь психолого-педагогических парадигм с целями и задачами высшего образования /С. С. Корнеенко//Сибирский педагогический журнал. — 2011. — №3.— С.54–65.
43. Медянова Е. В. Нооэтические задачи медицинского образования/Е. В. Медянова// Strategia supraviețuirii din perspectiva bioeticii, filosofiei și medicinei: Materialele conferinței a 24-a științifice internaționale (27–28 aprilie 2018, Chișinău). Culegere de articole științifice. Ediția 24. — Chișinău : CEP «Medicina». — 2018. — Vol. 24. — Pp.183–186.
44. Сандомирский М. Е. Неопределенность как социально-психологический феномен информационного общества /М. Е. Сандомирский// Социальный психолог. — 2017. — №2 (34). — С. 230–234.



45. Медянова Е. В. Методологический кризис психологии: история и перспектива: [Электронный ресурс]/Людина як цілісність : філософсько-методологічні, соматичні та суспільно-психологічні аспекти здоров'я : Збірник матеріалів наукової інтернет-конференції, м. Одеса, 21 червня 2018 року / Одеськ. нац. мед. ун-т, каф. філософії та біоетики ; Міжнародна академія психосінергетики та альфології. — Одеса, 2018. — С. 31–46. — Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/1wIErHIOJM8WwoKuFr2mK_aUvubv9YZm8/view

46. Беляев И. А. Адаптация как форма становления индивидуальной целостности человека/ И. А. Беляев// Вестник ОГУ. Философские науки. — 2010. — №2 (108). — С.4–10.

47. Князева Е. Н. Методы нелинейной динамики в когнитивной науке/ Е. Н. Князева//Синергетика и психология: Тексты: Выпуск 3: Когнитивные процессы/ Под. ред. В. И. Аршинова, И. Н. Трофиловой, В. М. Шендяпина. — М., «Когито-Центр», 2004. — С.29–49.

48. Фрумкин К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста: [Электронный ресурс]/ К. Г. Фомкин// Топос: литературно-философский журнал.— 2010. — No9. — Режим доступа <http://www.topos.ru/article/7371>

49. Семеновских Т. В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде: [Электронный ресурс]/ Т. В. Семеновских// Интернет-журнал «Наукovedение». — Выпуск 5 (24), сентябрь – октябрь. — 2014. — Режим доступа: <http://naukovedenie.ru>

50. Сандомирский М. Е. Наклипать по-быстрому. О клиповом мышлении /М. С. Сандомирский// Наша психология.— 2013. — № 6 (74). — С. 82–85.

51. Исаева Е. Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса: [Электронный ресурс]/ Е. Р. Исаева//Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. — 2012. — N 4 (15). — Режим доступа: <http://medpsy.ru>

52. Макарова Т. А. Содержание образования для поколения «Z»: каким ему быть?/ Т. А. Макарова//Ценности и смыслы. — 2015. — №3 (37). — С.116–121.

53. Крутій К. Аналіз чинників та індикаторів, що впливають на розвиток сучасних дітей та їхню стратифікацію за категоріями/К. Крутій, Л. Зданевич//Педагогічний випуск. — 2016. — №20. — С. 115-122.

54. Орлова Т. И. Клиповое мышление социальная сеть работников образования: [Электронный ресурс]/Т. И. Орлова. — Режим доступа: https://nsportal.ru/sites/default/files/2014/03/23/klipovoe_myshlenie_otchet.03.doc



55. Доклад глобальному университетському форуму «Університети в національній глобальній повестці» /Руков. авт. колектива В. Ш. Каганов. — Издательство МГИМО–Университета, М. — 2014. — 22с.

56. Садова С. Особливості та психологія покоління X, Y, Z: [Електронний ресурс]/ С. Садова//Psychological Dimensions of Culture, Economics, Management: Science Journal. — Х. — 2017. — Режим доступу: <http://ena.lp.edu.ua>

57. Урываев В. А. Российская молодежь в эпоху трансформации общества: поколение ХР и поколения X, Y, Z: [Электронный ресурс] /В. А. Урываев//Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. — 2017. — Т. 9, № 5(46). — Режим доступа: <http://mprj.ru>

58. Амато А. Что нужно знать о поколении Z.О мировоззрении, поведении и увлечениях постмиллениалов: [Электронный ресурс] / А. Амато// BURO. — Режим доступа: <https://www.buro247.ru/lifestyle/obshchestvo/24-jul-2017-all-about-generation-z.html>»

59. Амосова К. Хто такі "міленіали", і як навчати таких студентів: [Електронний ресурс]/ К. Амосова//Життя. Українська правда. — Режим доступу: <https://life.pravda.com.ua/columns/2018/01/16/228473/>

60. Кулакова А. Б. Поколение Z: теоретический аспект:/А. Б. Кулакова// Вопросы территориального развития. — 2018. — №2 (42). — С. 2–8.

Chapter 7.

1. Аверьянов Л. Я. Социология: что она знает и может / Л. Я. Аверьянов. — М., 1993.

2. Кравченко А. И. Введение в социологию / А. И. Кравченко. — М., 1995.

3. Попова І. М. Соціологія. Пропедевтичний курс / І. М. Попова. — К., 1996.

4. Смелзер Н. Социология / Н. Смелзер. — М., 1994.

5. Социология. Основы общей теории. — М., 1996.

6. Социология: Наука об обществе / Под ред. В. П. Андрущенко, Н. И. Горлача. — Харьков, 1997.

7. Черниш Н. Соціологія. Курс лекцій. Конспект / Н. Черниш. — Вип.1. — Львів, 1996.

8. Чубіна Т. Д. Соціологія. Курс лекцій / Т. Д. Чубіна. — Черкаси: АПБ ім. Героїв Чорнобиля, 2012. — 324 с.

9. Якуба О. О. Соціологія / О. О. Якуба. — Харків, 1996.



Chapter 8.

1. Мартиненко О.А. Профессиональная деформация сотрудников ОВД: роль стрессовых фактов. *Вісник УніВС*. 1999. С. 151-155.
2. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М., 1987.
3. Рожина Л.Н. Психология человека в художественных образах. Минск: БГПУ, 1997.
4. Рожина Л.Н. Развитие эмоционального мира личности. Минск, 1999.
5. Горбачова О.В. Соціально-психологічні аспекти встановлення гендерного паритету в Національній поліції України. *Право і безпека*. 2016. №4 (63). Вип.31. С. 128-132.
6. Курилас Н.В. Особистісні деформації: генеза та особливості проявів. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. 2013. № 22. Вип. 22. С. 91-95.
7. Александров Ю.В. Проблемы професіоналізації та професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ. *Право і безпека*. 2012. № 4(46). Вип. 4(46). С. 323-328.
8. Макаренко П.В., Ступакова О.В. Гендерні особливості становлення працівників слідчих підрозділів внутрішніх справ до соціально-професійного оточення. *Вісник Національного університету оборони України*. 2011. № 2(21). Вип. 2(21). С. 163-166.
9. Смірнова О.М. Забезпечення гендерної рівності у діяльності органів внутрішніх справ України. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 3(40). Вип. 3(40). С. 321-325.
10. Рудяк І.В. Соціально-психологічні чинники формування самооцінки жінок-правоохоронців. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 1. Вип. 1. С. 113-126.
11. Клименко І.В. Гендерні особливості професійної деформації працівників органів внутрішніх справ. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. № 2 (29). Вип. 2 (29). С. 154-157.
12. Решетняк С.В. Практика применения тренинговых методов в профилактике и коррекции посттравматических стрессовых расстройств среди участников ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. *Психологические тренинговые технологии в правоохранительной деятельности: научно-методические и организационно-практические проблемы внедрения и использования, перспективы развития: материалы III международной научно-практической конференции*. (Донецк, 22-23 мая 2008 г.). Донецк, 2008. С. 477-482.



13. Медведєв В.С. Проблеми професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ (теоретичні і прикладні аспекти): монографія. Київ: НАВСУ, 1996. С. 191.

Chapter 9.

1. Библия. Пятикнижие Моисея. Левит. [Электронный ресурс]. - URL: <https://religion.wikireading.ru>. (дата обращения 27.05.2020).

2. Ведмеш, Н.А. Стигматизация. [Электронный ресурс]. - URL: <https://psihomed.com/stigmatizatsiya/>. (дата обращения 14.06.2020).

3. Влияние COVID-19: дайджест исследований про кризис 2020. [Электронный ресурс]. - URL: <https://ppc-world.turbopages.org/s/ppc.world/articles/vliyanie-covid-19-daydzhest-issledovaniy-krizisa-2020/>. (дата обращения 7.07.2020).

4. «Испанка» - самая крупная пандемия в истории. [Электронный ресурс].- URL: <https://zen.yandex.ru/media/obistorii>. (дата обращения 27.06.2020).

5. Коронавирус и протестное мышление. [Электронный ресурс]. - URL: <https://aftershock.news/?q=node/858114&full>. (дата обращения 27.06.2020).

6. Коронавирус и общество. Как россияне реагируют на эпидемию. [Электронный ресурс]. - URL: <https://knife.media/corona-sociology-1/>. (дата обращения 27.06.2020).

7. Кюблер-Росс, Э. О смерти и умирании. [Электронный ресурс]. - URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/5e4e2f83e977e25b8eec20ac/o-smerti-i-umiranii-elizabet-kiublerrross-5e7a6cf4e83e8260fbf2e20d>. (дата обращения 2.07.2020).

8. Самые опасные эпидемии 21 века: откуда они взялись и как мир их пережил. [Электронный ресурс]. - URL: <https://zen.yandex.ru/media>. (дата обращения 27.06.2020).

9. Социальная стигматизация и коронавирус. [Электронный ресурс].- URL: <https://www.unicef.by/press-centr/297.html>. (дата обращения 18.06.2020).

10. Тяжёлый острый респираторный синдром. [Электронный ресурс].- URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki>. (дата обращения 12.07.2020).

11. Федосенко, Е.В. Жизнь после карантина: психология смыслов и коронавирус COVID-19. [Электронный ресурс]. - URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/5d54255e14f98000ad3440d4/jizn-posle-karantina-psihologii-smyslov-i-koronavirus-covid19-5ec1624b07fc79033f536a08>. (дата обращения 27.06.2020).

12. Эволюция угрозы: как коронавирус меняет нашу психологию. [Электронный ресурс]. - URL: <https://zen.yandex.ru/media>. (дата обращения 27.06.2020).



15.06.2020).

Chapter 10.

1. Франк С. Смысл жизни // Вопросы философии. – 1990. – №6. – С. 69-131
2. Хофмайстер Х. Что значит мыслить философски / Хофмайстер Х.; [Пер. с нем., отв. ред. А. Б. Рукавишников, Д. Н. Разеев]. – СПб. : Изд-во С.- Петерб. ун-та, 2006. – 448 с.
3. Левчук Л. Т. та ін. Естетика: Підручник / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко; За заг. ред. Л. Т. Левчук. – К. : Вища школа., 1997. – 399 с.
4. Надель-Червинская М. А., Червинский П. П. Толковый словарь иностранных слов. Общеупотребительная лексика (для школ, лицеев, гимназий). – Ростов–на–Дону: Феникс, 1995. – 608 с.
5. Юридична енциклопедія: в 6–ти т./ред. кол. Ю. С. Шемшученко та ін. – К.:Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2003. – Т.5. – 736 с.
6. Філософський словник/За ред. В. І. Шинкарука. – 2 вид., перероб. і доп. - К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
7. Философский энциклопедический словарь/Редкол.: С. С. Аверинцев, С. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
8. Антология мировой философии: Методический сборник философских текстов. Т.1.Ч.1./Сост. М. А. Парнюк, В. И. Даниленко. – К.: УМК ВО, 1991. – 308 с.
9. Там саме.
10. Там саме.
11. Там саме.
12. Маяк И. М., Чаплыгин А. К. Потребность в самореализации и её роль в формировании творческого потенциала личности // Вопросы научного коммунизма. –№64.- К.: Выща школа, 1985. - С. 41–48.
13. Михайлов Н.Н.Социализм и разумные потребности личности. - М.: Политиздат, 1982. – 190 с.
14. Шинкин А. В. Формирование потребности личности в самореализации в условиях обновления социализма// Автореф. дисс. канд. филос. наук. – М.,1988. – 22 с.
15. Коган Л. М. Цель и смысл жизни человека. – М.: Мысль, 1984. – 252 с.;
16. Гегель Г. В. Ф. Естетика. В 4-х томах. Т.1. – М.: Искусство, 1968. -313 с.;
17. Киселева О. А., Недашковская М. А. Жизненный путь как процесс



самореализации личности// Жизненный путь личности. – К.: Наукова думка, 1987. – С. 118-133

18. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз) – Житомир: ЖІТІ, 1997. – 214 с.

19. Там саме.

20. Тугаринов В.П. Личность и общество . - М.: Мысль, 1965. – 91 с.

21. Гак Г.М. Диалектика коллективности и индивидуальности. - М.: Мысль, 1967. – 167 с.

22. Философский энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.

23. Резвицкий И.И. Личность. Индивидуальность. Общество: Проблема индивидуализации и её соц. - филос. смысл. - М.: Политиздат, 1984. – 141 с.

24. Титаренко А. И. Антидеи. Опыт социально-этического анализа. – М.: Политиздат, 1976. – 399 с.

25. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности // Вопросы философии. - 1989. - № 2. – С. 35-40.

26. Ницше Ф. Так говорил Заратустра //Сочинения в 2 томах. - М., 1989. - Т. 2. – С. 5-237

27. Баткин Л.М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. - М.: Наука, 1989. – 270 с.

28. Шинкарук В.И., Яценко А.И. Гуманизм диалектико-материалистического мировоззрения. - К.: Политиздат Украины, 1984. – 255 с.

29. Вебер М. Протестантська етика і дух капіталізму. - К.: Основи, 1994. – 261 с.

30. Батишев Г. Найти и обрести себя. Особенности культуры глубинного общения// Вопросы философии. -1995. - №3. – С.103 – 129

31. Вебер М. Протестантська етика і дух капіталізму. - К.: Основи, 1994. – 261 с.

32. Хайдеггер М. Що таке метафізика// Читанка з історії філософії. Т. 6. Зарубіжна філософія ХХ ст. – К.: Довіра, 1993. – С. 83-100

33. Баткин Л.М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. - М.: Наука, 1979. – 270 с.

Chapter 11.

1. Авер'янова Н. М. Система художніх образів українського мистецтва як чинник формування національного образу світу // Українознавчий альманах. – Вип. 1. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2009. – С. 6–8.



2. Вежбицкая А. Обозначения цвета и универсалии зрительного восприятия // Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1997. – 411 с.
3. Войтович Д.І. Особливості колористичних впроваджень в сучасній народній житловій архітектурі на прикладі західних областей України // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – Харків: ХАМД, 2009. – № 14. – С. 23–29.
4. Воропаєва Т.С. Образ світу, картина світу, світогляд, ідентичність в предметному полі українознавства: теоретико-методологічні засади // Українознавчий альманах. – Вип. 1. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2009. – С. 21–26.
5. Воропаєва Т.С. Формування ідентифікаційної матриці та культуротворча діяльність українців // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Українознавство». – 2009. – Вип. 13. – С. 15–18.
6. Гране М. Китайская мысль / Пер. с фр. В. Б. Иорданского; общ. ред. И.И. Семененко. – М.: Республика, 2004. – 526 с.
7. Древнекитайская философия. Эпоха Хань. – М.: Наука, 1990. – 523 с.
8. Исаев А.А., Теплых Д.А. Философия цвета: феномен цвета в мышлении и творчестве: монография. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 180 с.
9. Кабо В. Р. Синкретизм первобытного искусства: Ранние формы искусства. – М., 1972. – 320 с.
10. Кривда Н.Ю. Міфологічні уявлення мисливців пізнього палеоліту // Історія української філософії: [підручник] / С.В. Бондар, Г.В. Вдовиченко, Н.Ю. Кривда та ін. – К.: «Академкнига», 2008. – С. 42–43.
11. Кримський С. Феномен українського бароко // Історія української культури: в 5 тт. / Смолій В.А, гол. ред. – К.: Наукова думка, 2003. – Т.3: Українська культура II пол. XVII–XVIII ст. – 1245 с.
12. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений]. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
13. Медведев В. Ю. Цветоведение и колористика: учеб. пособие (курс лекций). – СПб.: ИПЦ СПГУТД, 2005. – 116 с.
14. Миронова Л.Н. Семантика цвета в эволюции психики человека // Проблема цвета в психологии. – М., 1993. – 207 с.
15. Миронова Л.Н. Цвет в изобразительном искусстве. – Минск: Беларусь, 2003. – 151 с.
16. Миронова Л.Н. Цветоведение. – Минск: Вышэйшая школа, 1984. – 286 с.



17. Перепелкин Ю. Я. Древний Египет. – СПб., 2000. – 560 с.
18. Роу К. Концепция цвета и цветовой символизм в древнем мире // Психология цвета. Сб. пер. с англ. – М.: Рефл-бук, Ваклер, 1996. – С. 7–46.
19. Серов Н. В. Цвет культуры. – СПб: Речь, 2004. – 672 с.
20. Сычев Л. П., Сычев В. Л. Китайский костюм. – М., 1975. – 172 с.
21. Табачковський В. Феноменологія в Дрогобичі: «Пробуджуванні візії» Бруно Шульца // Філософська думка. – №2. – 2004. – С. 90–98.
22. Тэрнер В. У. Символ и ритуал. – М., 1983. – 480 с.
23. Шоу Я. Древний Египет. – М., 2006. – 206 с.
24. Эстетика: Словарь. – М.: Политиздат. – 1989. – 447 с.
25. Moscovici S. The phenomenon of social representations // Social representations / Eds. M. Fair & S. Moscovici. – Cambridge-Paris, 1984. – P. 3–69.



SCIENTIFIC EDITION

MONOGRAPH
INTELLEKTUELLES KAPITAL - DIE GRUNDLAGE FÜR INNOVATIVE
ENTWICKLUNG

PÄDAGOGIK, SPORT, PSYCHOLOGIE, PHILOSOPHIE

INTELLECTUAL CAPITAL IS THE FOUNDATION OF INNOVATIVE DEVELOPMENT

PEDAGOGY, SPORTS, PSYCHOLOGY, PHILOSOPHY

MONOGRAPHIC SERIES «EUROPEAN SCIENCE»

BOOK 3. PART 6

Authors:

Akimenko G.V. (9), Chubina T. (7), Ivanova I.Y. (5), Kandaeva N.A. (2),
Kirina Y.Y. (9), Kosiak S. (7), Kovtun L.I. (11), Krasnikov Y.A. (5),
Medianova O. (6), Muliar V.I. (10), Natcheva L.V. (9), Nedria K.M. (8),
Pavlovskaya O.A. (5), Popova A.S. (1), Seledtsov A.M. (9), Shakirova O.V. (5),
Shinkarenko I.O. (8), Surikov Y. (3), Voropayeva T.S. (11),
Zaporozhchenko T. (4)

The scientific achievements of the authors of the monograph were also reviewed and recommended for publication at the international scientific symposium
« **Intellektuelles Kapital - die Grundlage für innovative Entwicklung '2020 / Intellectual capital is the foundation of innovative development** »
(November 2-3, 2020)

The monograph is included in
International scientometric databases

Service sheet 10.5
Circulation 500 copies.
Signed: December 30, 2020

Published:
ScientificWorld-NetAkhatAV
Lußstr 13,
Karlsruhe, Germany

in conjunction with Institute «SE&E»

e-mail: orgcom@sworld.education
www.sworld.education



Publisher is not responsible for accuracy
information and scientific results presented in the monograph

ISBN 978-3-949059-07-0



