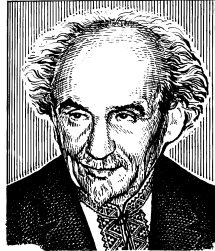


НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
Інститут психології імені Г. С. Костюка



*Т. Усень*

## ЕКОЛОГО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЖИТТЯ

Науково-методичні рекомендації

Київ  
2013

УДК  
ББК  
Е

*Монографію затверджено на засіданнях Вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 10 від 23 грудня 2010 р., протокол № 12 від 24 грудня 2012 р.).*

**Авторський колектив:**

Ю.М. Швалб (1; 2.2.2; 4), О.Л. Вернік (2.1.1; 2.1.3),  
М.М. Заброцький (2.2.3), О.С. Килимник (2.1.2),  
А.М. Львовичкіна (3.1; 3.2), О.В. Матвієнко (2.2.1).

**Рецензенти:**

*А.М. Коваленко, доктор психологічних наук, професор;  
М.Л. Смульсон, доктор психологічних наук.*

Е Еколого-психологічне забезпечення якості життя : науково-методичні рекомендації / за заг. ред. Ю. М. Швалба. – Кіровоград : «Імекс-ЛТД», 2013 – 98 с.  
300 пр.  
ISBN

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Висвітлюються теоретико-методологічні засади й емпірико-прикладні методи дослідження і впливу на якість життя людини.

Рекомендації розраховані на дослідників у галузі екологічної та соціальної психології, викладачів і студентів психологічних факультетів.

ББК

ISBN

© Інститут психології ім. Г. С.Костюка,  
2007, 2013  
<http://www.psy-scince.kiev.ua>,  
<http://www.ecopsy.com.ua>

## ЗМІСТ

<b>1. МЕТОДОЛОГІЯ ЕКОПСИХОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ВИЗНАЧЕННЯ КАТЕГОРІЇ «ЯКІСТЬ ЖИТТЯ»</b> .....	4
<b>2. МЕТОДИ МОНІТОРИНГУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ЯКОСТІ ЖИТТЯ</b> .....	9
2.1. Загальні методи .....	9
2.1.1. Аналіз методів дослідження якості життя .....	9
2.1.2. Метод незавершених речень у дослідженні мотиваційної складової і ризиків як компонентів оцінки якості життя .....	17
2.1.3. Методика дослідження якості життя як співвідношення рівнів результативності, можливості й активності у здійсненні бажань .....	23
2.2. Методи дослідження якості життя за просторами буття людини .....	28
2.2.1. Культурний простір буття людини .....	28
2.2.2. Психологічні моделі аналізу соціокультурної ситуації .....	41
2.2.3. Методи дослідження оцінки якості життя в освітньому просторі .....	48
<b>3. МЕТОДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ЯКІСТЬ ЖИТТЯ</b> .....	65
3.1. Зміна якості життя студентів у процесі засвоєння ними дисципліни «Екологічна психологія» .....	65
3.2. Еколого-орієнтована діяльність у сфері екології як показник сформованості еколого-орієнтованої свідомості .....	78
<b>4. ЕКОПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ЯК ЕЛЕМЕНТ ЕКОЛОГО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЖИТТЯ</b> .....	86
<b>ЛІТЕРАТУРА</b> .....	95

# 1. МЕТОДОЛОГІЯ ЕКОПСИХОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ВИЗНАЧЕННЯ КАТЕГОРІЇ «ЯКІСТЬ ЖИТТЯ»

Останнім часом все більше усвідомлюється той факт, що якість життя є не стільки об'єктивним показником рівня соціально-економічного благополуччя суспільства, скільки суб'єктивною оцінкою людьми особливостей зміни умов життєдіяльності і способів їхньої взаємодії з навколишнім соціо-природним світом. Дуже показовою в цьому відношенні є погляд відомого російського економіста і фахівця в галузі теорії виміру якості життя С. Айвазяна. Він пише, що основні властивості якості життя населення формуються і виявляються у його взаємодії із «зовнішніми об'єктами» і один з одним, у його здатності адаптуватися до навколишнього світу, виживати, відтворюватися, задовольняти свої потреби. С. Айвазян розглядає людину одночасно як *істоту біологічну* (яка функціонує відповідно до всіх законів біологічного гомеостазу) і як *істоту соціальну* (яка реалізовує себе тільки в соціумі, у системі процесів і механізмів, що функціонують за специфічними «соціальними правилами»). На цій підставі автор виділяє п'ять базових компонентів, які створюють середовище і систему забезпечення життєдіяльності населення:

1. *Якість населення*, яке інтегрує в собі такі його властивості як очікувана тривалість життя, рівень освіти, кваліфікація, народжуваність і смертність, шлюбність і т. ін.;

2. *Добробут населення*, який інтегрує в собі основні показники рівня життя і відображає ступінь задоволення його матеріальних і духовних потреб (реальні доходи, їх диференціація, рівень споживання благ і послуг, рівень охорони здоров'я, культури тощо);

3. *Соціальна безпека* (або *якість соціальної сфери*), що відображає рівень умов праці, соціального захисту, фізичної і майнової безпеки члена суспільства, криміногенності й соціально-політичного здоров'я самого суспільства і т. ін.;

4. *Якість навколишнього середовища* (або *якість екологічної ніші*), що акумулює дані про забруднення повітряного простору, ґрунтів і води (відзначимо, що людська популяція — це єдина земна популяція, що не забезпечує утилізації відходів своєї життєдіяльності, небезпечних для навколишнього середовища і не включених до природних технологій — «трофічні ланцюги біосфери»;

5. *Природно-кліматичні умови*, що характеризуються складом і об'ємами природно-сировинних ресурсів, кліматом, частотою і специфікою форс-мажорних ситуацій.

Проте у даному підході, незрозумілою залишається логіка виділення систем життєзабезпечення і середовищ існування людей.

Саме поняття «навколишнє середовище» має бути структурованим і типологізованим на більш загальних підставах, ніж уявлення окремого індивіда про те, що його оточує. Виходячи з наведених міркувань, ми запропонували декілька додаткових критеріїв визначення поняття «середовище». Для екопсихологічного підходу значущими будуть тільки ті чинники, які, по-перше, усвідомлюються як значущі умови життєдіяльності і, по-друге, призводять до змін способів дії або організації життєвих умов. Саме за цих додаткових умов людина й зовнішні середовищні чинники утворюють систему, в якій усі елементи взаємозалежні і втрачають визначеність за рамками цієї системи. Тому ми прийняли робоче визначення поняття «навколишнього середовища» як *системи усвідомлюваних умов існування, що безпосередньо впливають на способи організації життєдіяльності людей*.

При такому підході конкретизація поняття «навколишнє середовище» повинна здійснюватися через форми організації життєдіяльності людей або, що те ж саме, через категорію способу життя. Так, в соціології пропонуються класифікації середовища за типами провідних соціально-економічних процесів або за рівнями соціальної організованості, в діяльнісному підході — за провідними типами діяльності і так далі.

У цьому плані особливий інтерес представляє культурологічний підхід, який розробляється В.М. Розіним. Розглядаючи соціум як глобальну систему органічного типу, В.М. Розін ставить питання про генезу і функціонування систем життєзабезпечення соціуму. На його думку, ці системи подвійні: з одного боку, вони повинні забезпечити відтворення й існування людини як біологічної істоти, з іншого — власне культурні функції — смислотворення, освоєння дійсності, розвитку та ін.

Нам видається, що системи життєзабезпечення соціуму повинні в максимальному ступені усвідомлюватися людьми як значущі умови їхньої життєдіяльності. У цьому плані дані системи повинні максимально відповідати визначенню поняття навколишнього середовища, хоча ці поняття і не є тотожними за своєю логічною і змістовною наповненістю. Основні типи систем життєзабезпечення соціуму можна представити як основні типи соціального середовища існування особи.

Ми вважаємо, що найбільш узагальнену наочну «рамку» життєдіяльності людини утворюватиме опозиція систем за ознакою *штучне — природне*. Таку опозицію складають сфера культури як максимально виражена штучна система, а також сфера природно-ландшафтних умов життя людини, як початково природна система.

Ці граничні рамки існування людини не лише протилежні, а й їх опозиція осмислена і кожного разу здійснюється тільки через реальне буття конкретної людини.

Міське середовище у всіх його параметрах (від розміру міста до його внутрішньої архітекtonіки) для індивіда лежить у сфері природного. Але при цьому треба враховувати, що з розвитком сучасних транспортних засобів із різким зростанням мобільності населення психологічна структура природно-ландшафтного середовища істотно змінюється у напрямку розширення й диференціації.

І сфера культури, і сфера природно-ландшафтних умов існують як протяжні в часі життя поколінь людей тільки завдяки наявності особливих механізмів їх підтримки і діяльнісного здійснення. Традиційно вважається, що універсальним механізмом трансляції норм культури є система освіти. При цьому сама освіта є штучною системою, яка існує та функціонує тільки за рахунок спеціальних діяльностей людей. Проте освіта є також і механізмом трансляції природно-ландшафтних умов життя — саме як усвідомлювані і культивовані умови життєдіяльності.

Ми можемо говорити про існування ще одного механізму трансляції, який складається і здійснюється на основі природних процесів. За такий механізм ми вважаємо сферу побуту і побутову діяльність людини. У психологічному плані побутова діяльність характеризується наявністю стійких мотивів, набором фіксованих цілей, системою способів їх здійснення й усвідомлюваними критеріями оцінки.

Таким чином, при розгляді систем життєзабезпечення особистості в опозиції *штучне* — *природне* за ознакою їх наочного наповнення, ми виділили чотири типи систем. З них дві системи (сфери культури і природно-ландшафтних умов) є провідними в існуванні людини, а дві інші — механізмами, що забезпечують їх трансляцію, відтворення і стійкість (сфери освіти і побуту).

Не менш важливою складовою є системи життєзабезпечення, засновані на відношеннях особистості до інших людей, які виражені в різних формах колективності. Істотним є те, що базові відношення особистості розкладаються на системи в опозиції *штучне* — *природне*. З цього погляду ми можемо передбачити, що найбільш загальну «рамку» стосунків життєдіяльності людини утворюватиме опозиція сфери соціальних стосунків як максимально виражена штучна система і сфери міжособистісних стосунків людини як початково природної системи.

Перша з них побудована на пріоритеті соціальних правил, які утворюють систему соціальних інститутів. У цьому плані життя

людини розгортається як перманентний процес соціалізації, тобто як процес освоєння індивідом все нових правил соціальної взаємодії і послідовного включення у функціонування соціальних інститутів.

Протилежний конструкт — полюс «природного» — утворює сфера міжособистісних стосунків, яка будується на ідеї «спорідненості». Якщо в основі соціальних стосунків лежить раціоналізм норм і правил, то основу міжособистісних стосунків складають емоції і переживання, які погано піддаються свідомому контролю і цілеспрямованій регуляції. Сфери соціальних і міжособистісних стосунків не лише протилежні за базовою системною ознакою, але вони також взаємодіють і взаємоперетинаються. Ці взаємозв'язки виникають не прямо, а опосередковано, через дві додаткові системи. З одного боку, це система професійної діяльності, з іншого боку — інформаційна система. Сфера професійної діяльності виникає як структуризація соціальних стосунків і є формою стосунків особи і соціуму. Якщо професійну діяльність розглядати з погляду системи стосунків, а не наочного вмісту, то стає очевидним, що у цій сфері провідним є способи включення індивіда до різних професійних співтовариств і професіогенез. Інформаційна сфера, навпаки, виникає на основі природних процесів спілкування і, формалізуючись, стає формою соціальних стосунків. У цьому сенсі інформаційна сфера є формою відчужених міжособистісних стосунків, де безпосередня взаємодія заміщається соціальною значущістю її наочного наповнення.

Таким чином, ми виділили вісім основних сфер життєдіяльності людини, які можуть бути інтерпретовані як основні типи середовища існування. Кожна сфера виділяється за провідною системною ознакою *штучне — природне* і за додатковою ознакою *предметність — відношення*. Кожна сфера відносно самостійна, але вони можуть бути згруповані в два конструкти по чотири системи в кожному.

Конструкт наочних систем утворюють:

- 1) культурне середовище як система культурних сценаріїв і картин світу, які утворюють сферу свідомості соціуму;
- 2) природно-ландшафтне середовище як система природних умов, що безпосередньо впливають на організацію життєдіяльності, спосіб життя і мислення людей;
- 3) освітнє середовище як система навчання і виховання, що забезпечує процеси відтворення і «вироблення людського матеріалу»;
- 4) побутове середовище як система безпосереднього життєзабезпечення.

Конструкт систем відношень утворюють:

- 1) соціальне середовище як суспільство, тобто система соціальних інститутів і ставлень людини до решти всіх соціальних процесів;
- 2) міжособистісне середовище як система стійких безпосередньо емоційних зв'язків особистості;
- 3) професійне середовище як система включення людини до різних професійних співтовариств, забезпечує професіогенез;
- 4) інформаційне середовище як система соціально значущих і відчужуваних від особи форм спілкування.

Запропонований спосіб схематизації є не єдино можливим<sup>1</sup>, але він досить чітко показує два принципово важливих моменти. По-перше, у своїй сукупності різні сфери утворюють цілісний простір життя особи. У той же час, треба враховувати, що при виборі інших підстав ми можемо отримувати інші типології або класифікації сфер життєдіяльності особистості. По-друге, запропонований спосіб схематизації показує відкритість даних систем для змістовного наповнення, яке відображуватиме конкретну унікальність умов життя кожної окремої особи і соціальних груп у середовищі.

Безумовно, запропонована модель вимагає подальшого опрацювання і уточнення як у змістовному плані, так і в плані інтерпретації отримуваних результатів. Проте, вже зараз зрозуміло, що послідовне розгортання принципу психологічної екологічності при описі способу життя дає хороші підстави для оцінки якості життя окремих індивідів і груп.

---

<sup>1</sup> Обговорення способів схематизації і переваг складають окремий предмет дослідження.



## 2. МЕТОДИ МОНІТОРИНГУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ЯКОСТІ ЖИТТЯ

### 2.1. ЗАГАЛЬНІ МЕТОДИ

#### 2.1.1. Аналіз методів дослідження якості життя

Важливим питанням у вивченні якості життя є розробка інструментарію, за допомогою якого можна було б вимірювати або порівнювати його рівень. Існуючі на сьогоднішній день методики можна поділити на дві групи умовно названі «імпліцитні» й «експліцитні». У перших, що не спираються на конкретну модель, якість життя задається певною мірою інтуїтивно, найчастіше загальною сумою або соціально-економічних об'єктивних показників різних сфер життя, або рівнів задоволеності — незадоволеності тими чи іншими його сторонами. Друга група методик ґрунтується на тих чи інших теоретичних моделях, у більшості з яких робиться спроба поєднати вищезазначені типи показників. Разом з тим, методик вимірювання рівнів якості життя, які б базувалися на психологічних теоретичних моделях, на сьогоднішній день недостатньо.

Аналізуючи дослідження зі способу й оцінки якості життя в цілому, визнають [5], що вони характеризувалися:

- а) коротким періодом існування (активний творчий час даного напряму склав 20-25 років);
- б) проблемністю при об'єднанні в єдине ціле теоретичних моделей і емпіричну практику;
- в) сильним впливом ідеологічного замовлення, прагненням довести переваги соціалістичного способу життя.

На початку 90-х років дослідження способу життя, що колись займали головне місце в радянській соціології, майже повністю припинилося. Вітчизняні учені повернулися до аналізу окремих сторін повсякденного життя людей: бідності й рівня життя, здоров'я й освіти, масової свідомості і мотивації поведінки, злочинності і девіантної поведінки.

Серед методів дослідження способу життя й оцінки його якості найпоширенішими є:

- метод «соціальних показників»;
- метод «технологічного оцінювання»;
- метод «динаміки мотиваційних профілів»;
- метод «бюджету часу».

Сутність методу «соціальних показників» зводиться до наступного:

1. Основна складова — визначення типології показників (соціальних цінностей), які характеризують спосіб життя людини у конкретному суспільстві (конкретній групі).

Наприклад, у 1975-1978 рр. робоча група під керівництвом І. В. Бестужева-Лади визначила такі чотири групи [2]:

- 1) праця;
- 2) побут;
- 3) політична діяльність;
- 4) культурна діяльність.

У подальшому цю структуру було розширено до 14 блоків, у які включили: діяльність у побуті, показники шлюбності і сім'ї, освіти, міжетнічні відносини, антигромадські явища.

Була розширена і система показників умов життя (блоки матеріального добробуту, соціального забезпечення, транспорту і зв'язку, навколишнього середовища) і введений додатково блок показників стилю життя (життєва орієнтація).

Е. Шелдон і К. Ленд дають наступну типологію показників [60]:

- здоров'я — 29 показників;
- суспільна безпека — 23 показники;
- освіта — 20 показників;
- праця — 28 показників;
- прибуток — 24 показники;
- житло — 17 показників;
- дозвілля-рекреація — 11 показників;
- демографія — 15 показників.

Тут поняття «якість життя» включає в себе соціальні показники здоров'я, освіти, праці, доходів, житла, дозвілля-рекреації населення.

Найбільш повно визначає систему соціальних показників Я. В. Рейзема [37]. Через ці показники він будує модель категорії «спосіб життя», що зв'язує всі найважливіші сторони способу життя: економіку, ідеологію, культуру, соціальне буття, екологію. Ця модель задається наступним переліком змістовних одиниць (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Класи і підкласи основних показників способу життя**

І. Управління: поєднання матеріальних і моральних стимулів		
--	--	--

II. Об'єкти управління	1. Праця	а) поліпшення соціально-економічних і виробничих умов праці
		б) творчий характер праці
		в) скорочення ручної праці
		г) скорочення малокваліфікованої праці
		д) скорочення важкої фізичної праці
	2. Прибуток	а) збільшення доходів
		б) підвищення рівня споживання
		в) вдосконалення структури споживання
		г) задоволення попиту на товари народного споживання
	3. Житло	а) розширення житлового будівництва
		б) підвищення якості житла
	4. Послуги	а) розширення видів і збільшення об'єму послуг, пов'язаних з полегшенням домашньої праці
б) розширення видів і збільшення об'єму послуг, пов'язаних з поліпшенням відпочинку		
III. Якість життя	1. Освітній рівень	
	2. Культурно-технічний рівень	
	3. Медичне обслуговування	
	4. Стан навколишнього середовища	
	5. Забезпечення матері і дитини, забезпечення народжуваності, охорона сім'ї	
	6. Виховання дітей	
	7. Тривалість життя	
	8. Тривалість трудової діяльності	
IV. Економічна ефективність	1. Ефективність виробництва	
	2. Продуктивність праці	
	3. Якість продукції	
	4. Економне використання матеріальних ресурсів	

Показники способу життя представляють взаємодію базису і надбудови на інформаційному оперативному рівні. Виділення

оперативних (функціональних) показників способу життя органічно пов'язане з такими фундаментальними характеристиками суспільства, як історична перспектива, рівень розвитку науки і культури, соціально-економічна характеристика класового складу.

**2. Визначення норм** щодо кількісних характеристик даних показників у конкретний момент часу в конкретних соціальних групах. Частина з них береться зі щорічних звітів Міністерства статистики та відповідних установ. Зокрема, у США відбирається близько 150 показників, які характеризують суспільство з погляду безпосереднього відтворення соціально-біологічної якості життя.

**3. Відслідковування динаміки змін** щодо норм і розхилів кількісних характеристик в певний інтервал часу.

Метод **«технологічного оцінювання»** полягає в цілеспрямованому систематичному застосуванні знань, мистецтва і досвіду у сфері функціонування і обслуговування людей. Взагалі технологічне оцінювання — це облік прямих і непрямих довгострокових дій конкретних видів нововведень на суспільство і людину з погляду їх бажаності або небажаності.

У загальному вигляді метод «технологічного оцінювання» включає наступні процедури:

1. Формування проблеми в термінах причин і показників з урахуванням усіх «за» і «проти».
2. Ідентифікація нововведень і альтернатив у загальних показниках.
3. Ідентифікація можливих впливів на зовнішнє середовище.
4. Огляд аналогічних ситуацій з метою встановлення загальної лінії можливих впливів.
5. Створення спеціалізованої моделі впливу.
6. З'ясування на моделі характеристик нововведень на суспільство майбутнього з урахуванням нововведень і без них, включаючи дію постійних чинників зовнішнього оточення.
7. Аналіз змін з урахуванням ефектів окремих нововведень.
8. Виявлення можливих дій на основну структуру моделі, які можуть спричинити її зміни.
9. Оцінка змін, які можуть вплинути на профіль майбутнього, якщо структура моделі буде змінена.
10. Використання 6, 7 і 9 кроків для визначення можливої комбінації альтернатив.
11. Опис результатів у ключових змінних. Визначення сфери найбільш сильного можливого впливу.

Ідею методу **«динаміки мотиваційних профілів»** одним з перших запропонував Дж. Фоулес [62]. Аналізуючи масову рекламу

(зокрема, друковану) у різні періоди часу, він вибудовує мотиваційний тезаурус, передбачаючи прямий зв'язок між рекламою і реальною зацікавленістю соціальних груп. Відповідно до концепції А. Мюррея була складена таблиця мотивацій (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Таблиця мотиваційних профілів Дж. Фоулеса

Потреби	Тип прагнення
Потреба в досягненні	Прагнення до подолання труднощів й управління
Потреба в придбанні	Прагнення до оволодіння чинниками, що викликають прагнення
Потреба в спілкуванні (афіліації)	Прагнення до співпраці
Потреба в автономії	Прагнення до незалежних дій відповідно до бажань
Пізнавальна потреба	Прагнення до задоволення допитливості
Потреба в перевазі	Прагнення до нерівності
Потреба в домінуванні	Прагнення до контролю поведінки інших осіб
Потреба в самодемонстрації	Прагнення вражати, бути в центрі уваги
Потреба в уникненні небезпечних ситуацій	Прагнення уникнути дії небезпечних чинників
Потреба в психологічній недоторканності	Прагнення дотримувати психологічну дистанцію, уникати підриву самоповаги
Потреба в здійсненні заступництва	Прагнення підтримати і захищати кого-небудь
Потреба у порядку	Прагнення добиватися узгодження і ясності
Потреба в бездіяльності	Прагнення до релаксації, розслаблення
Потреба в розвазі	Прагнення до ігрових ситуацій
Потреба у визнанні	Прагнення до престижу і шани
Потреба у враженнях	Прагнення до естетичної насолоди
Потреба в сексі	Прагнення до еротичних відносин
Потреба в отриманні допомоги	Прагнення бути опікуваним і таким, що захищається

На основі цих 18 типів зіставлялися мотиваційні профілі. Для цього опубліковані реклами інтерпретувалися за наявністю в них кожного із вказаних типів мотивації.

Мотивації дешифрувалися за шкалою стереотипних асоціацій, що створюються масовими комунікаціями: наприклад, картинка чоловіка і жінки, які розмовляють у салоні літака, співвідносилася з потребою в афіліації, зображення ковбоя на сигаретах «Мальборо» – з потребою в автономії тощо. Єдність асоціацій досягалася узгодженням думок кодувальників (відсоток узгодження – 98). Частота тих або інших типів інтерпретувалася як прояв інтенсивності тієї

або іншої потреби і отримувала потім відповідний вираз у відсотках.

#### Метод «бюджету часу».

В основу даного методу дослідження способу і якості життя береться ідея кількісного розподілу календарного (соціального) часу принагідно до різних типів сфер буття людини (групи людей). У даному підході календарний час розглядається як своєрідний ресурс, котрий кожна людина витрачає більш-менш специфічно. Саме кількісне навантаження на різні типи витрат і визначають тут спосіб життя.

Найчастіше серед сфер буття людини розглядаються типи її діяльності. Отже, пропонується реєструвати або оцінювати кількість часу з обмеженого (днем, добою, тижнем тощо), який було витрачено на ту чи іншу діяльність.

*Вид діяльності* — досліджувана одиниця сукупної діяльності людини, пов'язана із задоволенням специфічних потреб (наприклад: читання, проглядання телепередач, шиття, сон і т.д.). При вивченні бюджетів часу виділяють до 100, 300 і більше одиниць класифікації видів діяльності.

Крім вказаних, використовуються інші спеціалізовані поняття, наприклад: баланс часу, робочий і позаробочий час, групи видів діяльності, основні («первинні») і одиничні («вторинні») види діяльності, типологія проведення часу, втрати часу, резерви часу.

За прийнятою в статистиці класифікацією в добовому фонді часу виділяються наступні елементи:

1) робочий час і час, пов'язаний з роботою, час на ведення домашнього господарства, на роботу в особистому підсобному господарстві, на садовій, дачній земельній ділянці і т.д.;

2) час на виховання дітей;

3) вільний час;

4) час на задоволення фізіологічних потреб (зокрема сон);

5) інші витрати часу.

У соціології прийнята інша класифікація:

1) оплачувана робота і види діяльності, пов'язані з нею;

2) домашня праця і задоволення побутових потреб;

3) задоволення фізіологічних потреб;

4) вільний час (освіта, суспільна діяльність, відпочинок і розваги та ін.).

Робочий час і час, пов'язаний з роботою, складається з робочого часу за основною діяльністю, на наднормовій і додатковій роботі, а також часу пересування до місця роботи і назад, що включає

очікування транспорту, тривалість поїздки на роботу і пересування пішки.

Згідно з теоретико-емпіричними дослідженнями уявлення про довілля і результатами певних емпіричних досліджень ми пропонуємо виділяти наступні типи діяльності:

- сон;
- домашні справи;
- пересування у транспорті;
- професійна діяльність;
- навчання;
- хоббі;
- спілкування з рідними безпосереднє;
- спілкування з рідними по телефону;
- спілкування з друзями безпосереднє;
- спілкування з друзями по телефону;
- активні ігри;
- пасивні ігри;
- перегляд ТБ, відео;
- читання художньої літератури;
- читання публіцистики;
- читання спеціальної літератури;
- інше \_\_\_\_\_.

Для оцінки якості життя або задоволеності різними його аспектами в контексті даного методу використовують ідею «бажаності і реальності» [28; 29]. За основу його підходу було взято ідею Л. Сева про реальний і бажаний бюджети часу у житті особистості. Саме їх схожість чи розбіжність є показником задоволеності або незадоволеності життям. Порівнюючи конкретні пункти часового бюджету, можна визначити так звані «больові точки» життя і розвитку особистості: адекватність самооцінки й рівня домагань, перспективи особистісного поступу, задоволеність теперішнім. Окрім бажаного і реального бюджетів, В.Ф. Моргун вводить фантастичний, який можна назвати «дійсно бажаним», оскільки звичайний бажаний розподіл часу є похідним від реального, тобто він задається наявною діяльністю в контексті актуального способу життя людини. Проте фантастичний бюджет часу визначає бажаний спосіб життєорганізації особистості. У відповідності з цим, бажаний і фантастичний бюджети можна інтерпретувати як показники мотиваційної сфери. Реальний бюджет часу не має однозначного пояснення. Так, можна говорити про різну значущість даного показника для різних вікових груп. Зокрема, у шкільному віці йдеться, передусім, про здібності і працездатність.

Розглянуті вище методи емпіричного дослідження способу життя дозволяють будувати вимірювальний інструментарій і щодо якості життя. При чому остання трактується або як відповідність певним статистичним чи суб'єктивним нормам, або як задоволеність якомога ширшим спектром потреб. Теоретична модель, що лежить в основі подібного підходу, запропонована В. Цаффом [67]. За критерієм суб'єктивності — об'єктивності він вводить параметр «благополуччя», який може приймати позитивне і негативне значення. У результаті виходить чотири характеристики якості життя — 1) істинне благополуччя; 2) адаптивне благополуччя; 3) диссонансне благополуччя і 4) неблагополуччя (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Теоретична модель якості життя В. Цаффа

Благополуччя		суб'єктивне	
		позитивне	негативне
об'єк-тивне	позитивне	<i>істинне</i>	<i>диссонансне</i>
	негативне	<i>адаптаційне</i>	<i>неблагополуччя</i>

Реалізація подібної моделі викликає серйозні труднощі в безпосередніх дослідженнях. По-перше, кількість соціальних індикаторів (або об'єктивних показників) благополуччя перевищила 100. Це створює суттєві проблеми на етапі збору емпіричного матеріалу. По-друге, норма об'єктивних показників є величиною змінною і в часі, і в просторі, тобто в різних місцях (Київ, Нью-Йорк, Бомбей, Пекін, Житомир, Ужгород, Хмельовик) і в різні роки (1920-ті, 1950-ті, 1980-ті, 1990-ті) відповідні показники будуть різними. По-третє, негативна суб'єктивна оцінка у задоволенні тієї чи іншої потреби в певний проміжок часу не може бути адекватним показником «неякісності» життя, адже згідно дефіцитарної теорії потреб основною рушійною силою активності є незадоволеність.

Тим паче, в огляді [37, с. 102] наголошується, що, згідно результатів американських психологічних досліджень, джерелом якості життя є **задоволеність** особистих потреб. У цьому сенсі проаналізовані підходи будуються на таких концептах:

- «ідеал», де якість життя означає реалізацію певного життєвого ідеалу;
- «гедонізм», де якість життя означає задоволеність якомога ширшого спектру потреб;
- «достаток», де якість життя трактується можливістю задоволення якомога ширшого спектру потреб;
- «базові потреби», в даному випадку якісним є життя, в якому задоволені потреби «бути», «мати» і «кохати» [59].



Інша група методів психологічних досліджень якості життя об'єднана діяльнісною парадигмою. У них розглядаються щонайменше два структурних компоненти діяльності — інструментальний і цільовий. Так, Р. Вінхувен [66] у своєму підході пропонує розглядати психологічну (внутрішню) і соціальну (зовнішню) сторони інструментів (потенціалу, шансів) і цілей (результатів) життєдіяльності (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Теоретична модель соціально-психологічних складових якості життя  
Р. Вінхувена**

	<b>Зовнішні характеристики</b>	<b>Внутрішні характеристики</b>
Життєві шанси	<ul style="list-style-type: none"> <li>— екологічні;</li> <li>— соціальні;</li> <li>— культурні;</li> <li>— економічні;</li> <li>— інші</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— фізичне здоров'я;</li> <li>— психологічне здоров'я;</li> <li>— знання;</li> <li>— навички і вміння;</li> <li>— інші</li> </ul>
Життєві результати	<ul style="list-style-type: none"> <li>— соціальна корисність;</li> <li>— професійна корисність;</li> <li>— міжособистісні зв'язки;</li> <li>— інші</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— суб'єктивна оцінка результативності;</li> <li>— домінуючі настрої;</li> <li>— загальна оцінка</li> </ul>

Якісно іншу ідею вимірювання психологічної складової якості життя на основі діялісного підходу запропонували М. Сігрі, Г. Самлі, А. Мідоу [9]. Тут критерієм якості стає невідповідність зовнішньо чи суб'єктивно заданій нормі, а також несуб'єктивна задоволеність. Якість життя особистості утворюється взаємною відповідністю компонентів її життєдіяльності на різних соціальних рівнях — мікро-, мезо-, макро- і мега- або світовому. Отже, дослідниками розглядається відповідність:

- цілей і можливостей (інструментів) щодо їх досягнення;
- довгострокових і короткотермінових результатів;
- можливостей і результатів життєдіяльності.

**2.1.2. Метод незавершених речень у дослідженні мотиваційної складової і ризиків як компонентів оцінки якості життя**

Психологічне дослідження якості життя людини орієнтується, насамперед, на суб'єктивну задоволеність особистості умовами та змістовним наповненням буття. Проте суб'єктивна задоволеність є похідною багатьох факторів — від реального забезпечення базових потреб до бажання досягти стандартів надспоживання, від традицій даної спільноти до сформованих особистісних цінностей. Ми беремо за основу необхідність забезпечення базових потреб особистості як базу для розгортання особистісного творчого потенціалу і створення наявності таких умов.

Потреби суспільства і кожного окремого індивіда різняться за багатьма напрямками, цінностями та преференціями. Ми поставили за мету визначити, які складові способу життя сучасних студентів є «найбільш бажаними в повсякденному бутті. Методом була вибрана методика незакінчених речень. Було запропоновано 20 разів доповнити речення «Я хочу...». Після виконання завдання проставити ранги висловлювань за ступенем їх значущості для опитуваного.

Цінність запропонованого підходу полягає не в конкретній оцінці деяких заданих параметрів, а в максимально вільному виявленні потреб і в можливості визначити, в які саме змістовні середовища включені сподівання групи обстежуваних.

Методика, що використовувалась, виявилася досить інформативною і для інтегральної оцінки групи, і для визначення психологічного стану та якості життя окремих студентів. Так, показовим і таким, що характеризує якість буття студента, є список бажань, що направлені на виконання їх зовнішніми умовами і факторами: зменшення цін на продукти, зменшення оплати за проїзд, зменшення пробок, далі — нормальну зарплату і, на завершення, трохи набрати вагу. Звичайно, якість життя студента низька — ледве задовольняє базові потреби; про розгортання потенціалу мова не йде, актуальними є питання підтримки прийняттого рівня існування.

Для визначення того, наскільки вагомим і актуальним є внесок зазначених загроз у загальний емоційний стан особистості, її напруженості, тривоги, спонукання до дій, відповідної зміни способу життя, можливе застосування різних методик.

При дослідженні порівняння сприйняття студентами екологічної ситуації і ситуації з тероризмом (як суто соціального явища) в Україні і в світі ми застосували методику побудови часткових семантичних просторів. Психосемантичні методи переводять інформацію з когнітивного рівня на афективний, де ця інформація закодована не мовними формами, а різноманітними відчуттями.

Досліджувані шкалювали запропоновані ситуації по двадцяти біполярних градуальних семибальних шкалах, заданих вербальними антонімами російської лексики. На основі подібності оцінок по шкалах були побудовані матриці відстаней шкал, які були потім піддані процедурі факторного аналізу (метод головних компонент, що включав програму повороту факторних структур за принципом нормованого Varimax). Із чотирьох запропонованих ситуацій найбільше турбує студентів екологічна ситуація в Україні; ситуація з тероризмом в Україні, хоча і оцінюється як «хаотична і страшна», сприймається як «така, що переривається, пасивна і слаба». Світовий тероризм — навпаки, оцінюється як «страшний, грубий,

сильний», проте за тривожністю займає друге місце після екологічної ситуації в Україні.

Проте дослідження ставлення обстежуваних до конкретної події, явища чи стану не виявляє їх дійсної актуальності. Тому для визначення актуальності екологічних та соціотехнічних загроз у свідомості студентів, а також частки цих небезпек у загальному спектрі побоювань була застосована методика незакінчених речень. Студентам було запропоновано 20 разів доповнити речення «Я побоююсь (боюсь)...». Після виконання завдання, проставити ранги висловлювань за ступенем їх значущості для опитуваного.

Кореляція між спонтанно названими і проставленими після висловлювань рангами була високою — 0,612, що дозволило весь одержаний масив висловлювань вважати інформативним для подальшого розгляду. Проте число висловлювань про побоювання рідко досягало 20-ти і становило близько двох третин від можливої кількості.

Категоризація доповнень незакінчених речень пройшла декілька етапів укрупнення, і при складанні інтегральної характеристики складових, що є перепонами до набуття стану задоволеності буттям, було виділено двадцять класів.

Перше місце за частотою наведення (**16,2%**) посіла категорія, яку ми визначили як побоювання «не реалізувати себе». До неї увійшли такі конкретні за змістом, направлені на подальшу реалізацію в соціумі висловлювання як «не отримати освіти», «погано закінчити університет», «не знайти належної роботи», а також острах не виправдати надії близьких: «розчарувати рідних»; і значна кількість висловлень, що характеризують побоювання втрати внутрішньої рівноваги в результаті нереалізації в соціумі: «загубити себе», «втратити незалежність», «бути “ніким”», «втратити сміливість», «стати безпорадним».

Друге і третє місце (по **12,5%**) за нашою класифікацією зайняли категорії побоювання душевних травм («довіритися іншим», «розкритися незнайомим людям», «бути відвертим», «кохати», «зради близьких», «чужих слів, думок», «обману», «лестоців і підлості», «конфліктів і сварок», «критики», «не бути почутим»); і калітства та хвороб: хвороб рідних і своїх, болі, крові, операцій, «страшних діагнозів», «стати інвалідом»; сюди ж ми відносимо і не зовсім конкретні висловлювання «боюсь за своїх близьких».

На четвертому місці — **10,9%** страхи природно-просторових факторів: води, висоти, глибини, пустоти, тісного приміщення, замкненого простору, темряви, вогню, грози, сильного вітру, холоду. Сюди ж ми віднесли і побоювання «плавати» як страх води, «стрибати з парашутом» як страх висоти, у той час, як побоювання «літати» вже

до нещасних випадків — аварії на літаках. Ніби споріднені в цьому ряду урагани і повені відносяться до категорії стихійних лих, хоча не завжди можна однозначно визначити, чи є ці явища природного чи техногенного походження.

На п'ятому місці (**9,7%**) — страхи природних об'єктів: жаб, змій, кажанів, щурів, собак, павуків, тарганів. У даному дослідженні ми називаємо ці живі істоти об'єктами, вважаючи, що студенти проявляють до них суб'єкт-об'єктне ставлення.

Шосте місце (**6,5%**) у списку виділених категорій страхів займають побоювання «нападів хуліганів і нещасних випадків». У цю групу ми об'єднували висловлювання за принципом можливості одержання шкоди від однієї людини чи невеликої групи як безпосередньо — хуліганів, наркоманів, злочинців, вбивць, маніяків, «ходити по місту одна», так і опосередковано, через технічні засоби пересування: «аварій на дорогах», «їзди на мотоциклі», «дверей метро», «літати», «що не відкриється парашут» і т. ін.

**6,0%** — сьоме місце: страх смерті, своєї або своїх близьких.

Наступні тринадцять місць з виділених двадцяти займають категорії, питома вага яких не перебільшує 5%.

**4,4%** — страх самотності: «не мати кохання», «не вийти заміж», «залишитись одному», «залишитись нікому не потрібним». Спорідненою до цієї категорії є побоювання не мати сімейного щастя (**0,5%**): «вийти заміж не за ту людину», «мати поганого чоловіка».

**3,2%** — страх «інших людей»: «керівництва мною», «дивних дійств», «злих і підлих людей», «людей, які себе не контролюють», «людей, які себе рекламують», «натовпу»; тобто побоювання, що відображають невміння вибудовувати стосунки і психологічний самозахист.

**3,0%** — страх збройних конфліктів: війни, атомної зброї.

**2,8%** — страх стихійних лих: ураганів, катаклізмів, «стихійних лих», «кінця світу».

**2,6%** — побоювання відсутності емоційних зв'язків: «втратити друзів», «загубитись і не знайти рідних» тощо.

**2,1%** — «втратити привабливість»: «погано виглядати», «потовстішати», «понівечити обличчя» та ін.

**1,9%** — страх техногенних аварій: «аварії на Київській ГЕС», «обвалу в метро» і т. ін.

По **1,2%** — політичної ситуації: політичної нестабільності, «розвалу України», «поганих політиків»; і «не мати матеріального забезпечення»: «бідності», «що не буде грошей», «залишитися без даху над головою»; побоювання за дітей: «народити нездорових дітей», «неправильно виховати дітей», «не забезпечити дітям гідне життя».

По **0,9%** – старості і побутових загроз (струму, «механізації життя» і т. ін.).

Наступним етапом аналізу і класифікації висловлених страхів та побоювань було подальше узагальнення означених категорій. Для цього ми застосували середовищний підхід, запропонований Ю.М. Швалбом для психологічного дослідження способу життя [50; 51; 53]. Розглядаючи сформовані нами за змістом висловлювань групи, можна розподілити їх за такими середовищами (за ступенем пріоритетності):

1. Середовище особистісного самозбереження: побоювання каліцтва та хвороб, нападів хуліганів, нещасних випадків, втрати привабливості, старості, смерті – 28,0%.
2. Міжособистісне середовище, що відображає переживання відсутності сімейного щастя, кохання, самотність, побоювання за дітей, відсутності емоційних зв'язків, душевні травми, побоювання впливу інших людей. У відсотках кількість побоювань, що стосується цього середовища становить майже чверть усього масиву висловлювань – 24,4%.
3. Природне середовище: побоювання природних об'єктів, просторово-фізичних факторів, стихійних лих становлять 23,4%, причому дійсно загрозливі стихійні лиха займають усього 2,8%.
4. Соціальне середовище: відображає побоювання студентів не реалізувати себе в соціумі й не мати пристойного матеріального забезпечення – 17,2%.
5. Соціотехнічне середовище: страхи збройних конфліктів, техногенних аварій, побутових загроз сумарно складають 5,8%.
6. Політичне середовище – 1,2%.

Серед природних загроз, що займають третє місце серед побоювань, насправді тільки 2,8% побоювання стихійних лих, причому можна стверджувати, що соціотехнічні загрози сприймаються більш страшними, ніж природні (5,8% проти 2,8%). Таким чином, загрози природні процеси, що відбуваються на планеті, не сприймаються як такі і не є для молоді актуальними.

Кількість класів (категорій) для структурування висловлених бажань слід обмежувати, бо надмірне їх розширення призведе до розмивання загальної характеристики групи.

Категоризація доповнень незакінченого речення «Я хочу...» пройшла декілька етапів укрупнення. Нам вдалося скласти інтегральну характеристику бажаних складових у структурі якості буття студентів.

Суб'єктивна оцінка забезпеченості в групі опитуваних в основному відчувається як середня (83,3%). Найбільш бажаною — **22,0%** виявилася потреба в спілкуванні та досягненні позитивних емоційних станів. В середині цієї вибірки пріоритетними (51,5%) виявились бажання «побачити рідних», «зустрітися з друзями», «проводити більше часу з коханою людиною»; далі 45,4% — узагальнені бажання досягти станів «бути щасливою», «бути коханою», «мати багато друзів». Не зважаючи на прагматизм, що пропагується і розквітає в країні, найпершою і найважливішою складовою психологічного комфорту молоді виявилася потреба в спілкуванні.

Наступними за кількістю, **18,7%** — бажання задоволення фізіологічних потреб (поспати, поїсти і т. ін.). Далі **14,1%** — підвищення освітнього («закінчити університет») і професійного («досягти вершин професії») рівня.

На четвертому місці — задоволення матеріальних потреб — **11,3%**. Їхня структура в середині категорії виглядає наступним чином. По 35,3% займають потреби житла і засобів пересування. При чому спектр бажаного достатньо широкий: від просто власного житла до власної квартири в Києві, двоповерхової квартири, власного будинку і «ще декілька квартир»; засоби пересування від спортивного мотоцикла до машини «Бентлі». 17,7% — потреби в одязі і взутті, і нарешті 5,9% — просто бажання «матеріального добробуту».

**8,7%** складають бажання мати сімейні цінності: вийти заміж за гарного чоловіка, народити здорових дітей, добре їх виховати, «щоб щасливими були батьки».

Далі **7,3%** — підвищення або досягнення соціального статусу. Конкретні: «створити фірму», «відкрити власний психологічний кабінет», «написати книгу»; і велика кількість неокреслених бажань: «досягти в житті успіху», «бути активним і всюди встигати», «бути самостійним і не тягарем для батьків» тощо.

**5,3%** займають бажання задоволення духовних та естетичних потреб. До таких ми віднесли культурні заходи (кіно, концерти) і бажання подорожувати. Стільки ж (**5,3%**) — хвилювання про здоров'я, своє і своїх близьких. **2,7%** — бажання гарної погоди («щоб перестав іти дощ»), і **2,0%** — щоб змінилися зовнішні умови («знизилися ціни на продукти, на проїзд» і т. ін.).

Потреба в емоційних контактах з рідними і друзями, здобуття та підтримка сімейних цінностей, підвищення професійного та соціального статусу як прагнення посісти гідне місце в соціумі є соціальною компонентою буття опитаних студентів. У нашому дослідженні вона сумарно посіла **51,7%** всього масиву висловлених бажань.

Таким чином, як і економісти, ми стверджуємо, що основною бажаною і ціннісною складовою способу і якості життя молоді є соціальний компонент.

У відповідності із середовищним підходом до структурування сфер життєдіяльності [50; 51] розподілимо за середовищами категорії бажань студентів (за ступенем пріоритетності).

1. Соціальне середовище – 33,3%: підвищення освітнього і професійного рівня (14,7%), підвищення соціального статусу (7,3%), матеріальне забезпечення (11,3%).

2. Міжособистісне середовище – 31,4%, що відображає потреби в спілкуванні, у досягненні позитивних емоційних станів (22,7%) та в бажанні мати сімейні цінності (8,7%).

3. Середовище особистісного самозбереження – 24,0%: задоволення фізіологічних потреб (18,7%) і турбота про здоров'я (5,3%).

4. Культурне середовище – 5,3%: забезпечення естетичних і духовних потреб.

5. Політичне середовище – 3,3%: зміна умов життя в суспільстві.

6. Природне середовище – 2,7%: бажання гарної погоди.

7. Соціотехнічне середовище в масиві бажань не відображене.

Якщо припустити, що суб'єктивне відчуття комфортності життя відображається, з одного боку, бажаннями особистості, а з іншого – обмежується страхами деяких впливів і побоюваннями певних подій, можна стверджувати, що основні бажані компоненти способу буття сучасних студентів знаходяться в соціальному середовищі та середовищі міжособистісного спілкування, а основні загрози для комфортного буття вбачаються в середовищі самозбереження і, знову ж таки, в середовищі міжособистісних відносин.

### ***2.1.3. Методика дослідження якості життя як співвідношення рівнів результативності, можливості й активності у здійсненні бажань***

Науковцями лабораторії екологічної психології Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України під керівництвом Ю. М. Швалба незалежно було розроблено еколого-психологічна модель якості життя [54], в основу якої також покладено діяльнісний підхід.

Якість життя може визначатися співвідношенням характеристик цілі (суб'єктивної привабливості), наявних засобів (реалістичності) і результату (задоволеності). Сама життєдіяльність людини розглядається нами у восьми попарно протилежних за критерієм природності – штучності середовищах, які належать одній з двох систем життєзабезпечення особистості (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

## Теоретична модель сфер життєдіяльності людини

	природне		штучне
предметний світ	природно-ландшафтне	—	культурне
	побутове	—	освітнє
інші люди	міжособове	—	соціальне
	інформаційне	—	професійне

На базі наведеної теоретичної моделі для збору емпіричного матеріалу було модифіковано методику незавершених речень (Д. Сакс, С. Леві), у якій респондентам пропонувалося продовжити групи речень відповідно до складових діяльності: «Я хочу..», «Я можу..», «Я буду..». Отримані на основі даної методики результати засвідчили хорошу дослідницьку потужність цього інструментарію. За допомогою нього було отримано матеріал про усвідомлювані і неусвідомлювані ієрархії бажань; ступінь включеності у ті чи інші сфери буття; представленість сфер життєдіяльності у свідомості та інше.

Разом з тим, методика виявила й певні обмеження. Зокрема, в ній майже поза увагою залишається компонент результативності життєдіяльності, оскільки питання спрямовані лише на теперішнє і майбутнє. Для вирішення даної проблеми нами було дещо уточнено вищенаведену модель й розроблено методичний матеріал.

В основу моделі життєдіяльності людини ми покладаємо не потреби та рівень їх задоволення, а бажання. В останніх, по-перше, виражаються як потребовий, так і ціннісний аспекти, як когнітивне, так і емоційно-вольове, в тому числі побоювання. По-друге, бажання — не завжди адекватні цілям. Вони можуть бути і мріями, в тому числі задалегідь нездійсненими (наприклад, злітати на Марс). По-третє, в бажаннях поєднуються внутрішньо-психічна реальність і об'єкти зовнішньої дійсності. В цілому, бажання (за С.Л. Рубінштейном) є одним із важливіших моментів психічних станів особистості, які передують її поведінці і діяльності.

Щодо кількісної оцінки бажань, пропонуємо такі міркування. Кількість об'єктів навколишньої дійсності є величиною скінченою (щонайменше зліченою). Самі об'єкти бувають простими (наприклад, «батько») і складними, що утворюються об'єднанням схожих об'єктів (наприклад, комп'ютерні ігри). У кожній сфері життєдіяльності можна виділити значущі як прості, так і складні об'єкти, кількість яких у принципі з тією чи іншою мірою наближення й похибкою можна обчислити. Тому вважаємо, що в індивіда у кожній сфері його буття існує скінчена кількість бажань, які пов'язані з відповідними об'єктами дійсності (рис. 2.1). Останні утворюють певну підмножину.



Параметр відношення потужності цієї підмножини до загальної множини об'єктів можна назвати «*рівнем соціальної включеності*» у відповідну сферу буття.

Бажання можуть бути поділені на актуальні і неактуальні у відповідності до часу їх здійснення чи нездійснення. Актуальність означає необхідність виконання їх «тут і зараз», тобто відображення теперішнього, тоді як неактуальні бажання можуть бути «вже» або «ще» — відображувати у теперішньому відповідно минуле або майбутнє. Співвідношення потужностей множин «минулих», «теперішніх» і «майбутніх» бажань дозволяє говорити про характер домінуючої привабливості у способі життя особистості — відповідно як *попередньої*, *актуальної* і *потенційної*. Можна припустити, що нормальним для більшості людей буде домінування актуальних бажань.

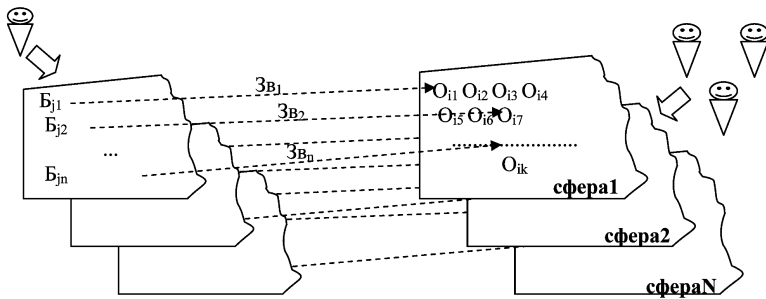


Рис. 2.1. Схема включеності людини у соціальну дійсність через її бажання

Минулі бажання бувають задоволеними або незадоволеними. Звідси можна говорити про *попередню результативність* життєдіяльності у тій чи іншій сфері як відношення задоволених «вже-бажань» до їх загальної кількості.

Майбутні спрямування можуть бути мріями, очікуваннями й цілями. У принципі, їх розгляд вимагає окремого аналізу психологічного майбутнього особистості, зокрема щодо співвіднесення і значущості мрій і очікувань у житті людини.

Нарешті, теперішні бажання поділяються за критерієм наявності можливостей щодо їх задоволення. Звідси операціоналізуємо показник *реалістичності* як відношення кількості тих, які людина здатна задовольнити до загальної кількості актуальних бажань. Як вказувалося вище, складовою життєдіяльності є не тільки попередня, але й очікувана результативність. Необхідною умовою у досягненні цілей чи задоволенні актуальних бажань вважаємо наявну ціле-

спрямовану активність індивіда. Дійсно, можна ставити цілі, можуть бути й усі можливості для їх досягнення, може бути й успішність у попередній діяльності. Але, якщо людина нічого не робить, то й очікуваний результат у багатьох випадках буде негативним. Критерієм актуальної *активності* ми вважаємо достатність — недостатність часових витрат на задоволення актуальних бажань.

Описану вище операціональну модель можна представити у вигляді послідовності дій відповідно до наступної блок-схеми (рис. 2.2).

Об'єднуючи все вказане, пропонуємо такий варіант методики дослідження психологічної складової якості життя особистості.

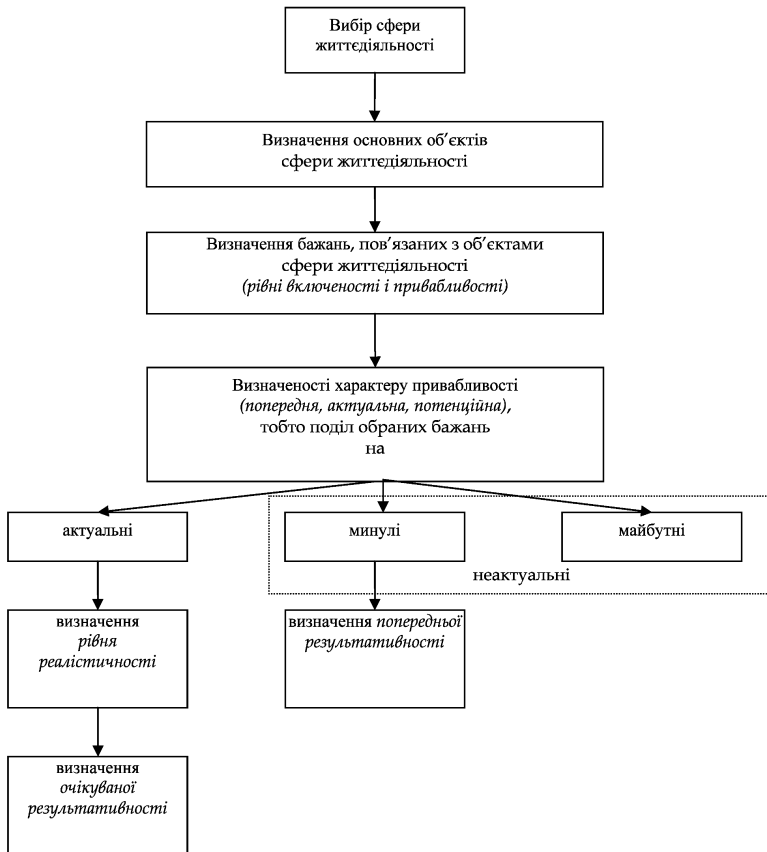


Рис. 2.2. План побудови методики дослідження суб'єктивної оцінки якості життя

*Інструкція.* Пропонуємо Вам оцінити за вказаною нижче системою такі твердження щодо кожного із запропонованих об'єктів.

1. Мене задовольняє... – (PR)
2. Я можу виправити/покращити існуючий стан... – (P)
3. Я хочу підтримувати/покращити існуючий стан... – (D)
4. Я роблю майже усе від мене залежне для покращення/поліпшення стану... – (ER)

*Обробка результатів.* Якщо N – загальна кількість виділених об'єктів у сфері життєдіяльності, то рівень соціальної залученості (SI) обчислюється відношенням суми балів із тверджень 1 і 3 до загальної кількості. Тобто,

$$SI = (PR + D)/N$$

Актуальні бажання визначаються як  $Da = D$ , минулі – як

$$Dp = (PR - D + PR \cap D).$$

Рівень реалістичності обчислюється як

$$R = P/D.$$

Рівень очікуваної результативності дорівнює

$$FR = ER/D.$$

*Бали оцінювання:*

- «0» – не актуально;
- «1» – майже абсолютно невірно;
- «2» – скоріше невірно, ніж вірно;
- «3» – скоріше вірно, ніж невірно;
- «4» – у принципі вірно.

Таблиця 2.6

**Деякі об'єкти оцінювання за сферами життєдіяльності [50]**

<p>I. Природно-ландшафтна сфера:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– щільність забудови;</li> <li>– архітектура;</li> <li>– наявність зелених насаджень;</li> <li>– наявність рекреаційних зон;</li> <li>– естетичний вигляд;</li> <li>– сміття;</li> <li>– клімат;</li> <li>– погодні умови...</li> </ul>	<p>II. Культурне середовище:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– відвідування театрів;</li> <li>– відвідування кінотеатрів;</li> <li>– відвідування музеїв;</li> <li>– перегляд мистецьких телепередач;</li> <li>– читання мистецької, культурологічної періодики;</li> <li>– прослуховування некомерційної музики;</li> <li>– перегляд некомерційного кіно...</li> </ul>
<p>III. Побутове середовище:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– дім;</li> <li>– квартира;</li> <li>– «євроремонт»;</li> <li>– дача;</li> <li>– автомобіль;</li> <li>– гроші;</li> <li>– харчування;</li> <li>– одяг...</li> </ul>	<p>IV. Освітнє середовище:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– наявна освіта;</li> <li>– якість освіти, яку отримали/отримувате (загальна, професійна, у цілому);</li> <li>– умови здійснення навчального процесу;</li> <li>– стосунки з викладачами...</li> </ul>

V. Сфера міжособистісних стосунків: <ul style="list-style-type: none"> <li>– батько;</li> <li>– мати;</li> <li>– батьки;</li> <li>– брат;</li> <li>– сестра;</li> <li>– друг;</li> <li>– друзі;</li> <li>– чоловік/дружина;</li> <li>– кохана людина;</li> <li>– сім'я...</li> </ul>	VI. Соціальне середовище: <ul style="list-style-type: none"> <li>– власний соціальний статус;</li> <li>– власне економічне становище;</li> <li>– соціально-політична ситуація в суспільстві;</li> <li>– економічна ситуація в суспільстві;</li> <li>– сфера послуг і обслуговування...</li> </ul>
VII. Інформаційне середовище: <ul style="list-style-type: none"> <li>– ЗМІ;</li> <li>– реклама;</li> <li>– Інтернет...</li> </ul>	VIII. Професійне середовище: <ul style="list-style-type: none"> <li>– зміст праці;</li> <li>– умови праці;</li> <li>– кар'єра;</li> <li>– повага і прийняття колег...</li> </ul>

Приведений варіант методики дозволяє вимірювати показники життєдіяльності, рівень узгодженості яких показує певну характеристику якості життя особистості. Ця методика узгоджується з теоретичною моделлю суб'єктивної оцінки якості життя, розробленою в лабораторії екологічної психології Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Слід відзначити, що даний підхід не вичерпує усіх можливих варіантів дослідження психологічної складової якості життя, однак суттєво може їх доповнити.

## **2.2. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ЖИТТЯ ЗА ПРОСТОРАМИ БУТТЯ ЛЮДИНИ**

### *2.2.1. Культурний простір буття людини*

#### **Культура як виробництво та система діяльностей**

Розвиток соціокультурної сфери є одним із найважливіших показників стану суспільства загалом. Упродовж кількох десятиріч, особливо в 70-80-х роках ХХ століття, філософи, економісти, соціологи й інші вчені приділяли значну увагу проблемі культури і пов'язаним з нею формам діяльності. У ті роки було розроблено низку капітальних моделей, що давали змогу здійснювати аналіз, проектування і прогнозування культурних процесів [15; 20; 32]. Проте практика показала, що ці моделі фактично були адекватні тільки такому типові культури, який було прийнято називати «соціалістична культура».

Після 1991 року відбувся розпад загального соціокультурного простору, виникла гостра конкуренція в цьому просторі, і почався перехід до побудови ринкових відносин. Ці фактори визначили появу нових механізмів розвитку культури та необхідність побудови

нових теоретичних моделей. Сфера культури та форми організації відповідних діянь людей є одним із вершинних компонентів в ієрархії соціальної інфраструктури суспільства і з цього погляду вона уявляється як найбільш тонке (що легко руйнується) й водночас життєво необхідне утворення. Руйнація культури як частини інфраструктури суспільства може призводити до глобальних катастрофічних наслідків — більш трагічних, ніж наслідки економічної кризи.

Дослідження у сфері культури пов'язані з низкою принципових труднощів. О.І. Генісаретський [11, с. 29-42] вказує, зокрема, на такі, як:

- різноманітність діючих моделей культури;
- суперечливість цілей та цінностей;
- відкритий характер культурних процесів;
- принципова невизначеність культури.

Ці протиріччя, хоч і меншою мірою, але частково можуть бути розв'язані, якщо розглядати сферу культури як динамічне поєднання процесів виробництва та споживання. З цього погляду найперспективнішим уявляється розгляд культури у трьох аспектах, а саме:

- певне виробництво, що включає в себе діяльність людей та організацій;
- простір конкурентної боротьби;
- якісна характеристика життя людей або їхній спосіб життя.

Опис соціокультурної ситуації, таким чином, має містити в собі відповіді на питання: якою є організаційна структура виробництва, хто є споживачем, які види діяльності розгортаються у зв'язку з даним виробництвом, які потреби й інтереси задовольняються, які норми і цінності виникають у зв'язку з цим виробництвом тощо. Очевидно, що запропонована методологічна схема дає можливість здійснювати аналіз того самого об'єкта різними науковими засобами — засобами економічної теорії, політології, соціології, культурології, психології та ін. Кожний отриманий опис не суперечитиме іншим, а доповнюватиме їх за принципом «розширення знань».

Розвиток сучасного суспільства багато у чому визначається особливостями функціонування чотирьох взаємопов'язаних сфер культурного виробництва. До них належать такі сфери, як: виробництво інформації, соціально нормована освіта, інституційно організована наука, виробництво культурно-дозвіллевих послуг.

Саме у сфері культури люди задовольняють свої основні інтереси і потреби, але витрачають готівку. Відомо, що через витрати на предмети та послуги у сфері культури відбувається обертання готівки (культуру ми в даному разі розуміємо найширшим чином, включаючи сюди дозвілля та побут). Не випадково виробництво послуг,

зорієнтованих на вільний час та культуру, є однією з перших та найприбутковіших сфер бізнесу, що народжується. Досвід свідчить, що навіть в умовах гострої економічної кризи ця сфера підприємництва залишається надзвичайно прибутковою і такою, що швидко розвивається. Звісно, в економічному плані соціокультурні процеси розвиваються неоднозначно.

З цього боку можна зафіксувати негативний факт значного зростання споживання алкоголю як форми організації і проведення вільного часу населенням. З іншого ж, можна зафіксувати справжній бум у сфері освіти та видавничій справі. Величезна кількість різних недержавних, у тому числі комерційних навчальних закладів, що відкрилися протягом останніх років, знаходять своїх споживачів у різних соціально-демографічних верствах суспільства. Видавнича справа (включаючи книготоргівлю) є однією з малочисельних прибуткових галузей виробництва. Так, у Росії державний видавничий комплекс упродовж останніх чотирьох років стабільно утримується на рівні 20% рентабельності, а в приватному секторі він, мабуть, суттєво вищий.

Таким чином, боротьба за споживача соціокультурних послуг є значущим фактором економічного життя суспільства в цілому та найважливішим показником його розвитку.

Однак саме виробництво у сфері культури має низку специфічних особливостей, що відрізняє його від виробництва в матеріальній сфері. Перш за все треба враховувати, що виробництво в соціокультурній сфері спрямоване на виробництво послуг, а не товарів. Будь-який предметно оформлений товар є, в кінцевому підсумку, тільки засобом здійснення тієї або іншої діяльності людини. І чим більше він спеціалізований, тим більш жорстко задає побудову та операційні характеристики самій діяльності. Вже за цим параметром видно, що предметно оформлені товари не спроможні бути основним наповненням «ринку культури», зорієнтованого на вільну, ненормовану ззовні діяльність особистості. Послуги визначають не зміст діяльності, а умови її розгортання. Чим більш гнучкі й рухомі умови, тим варіативніша сама діяльність та, відповідно, тим вищий ступінь суб'єктивної свободи її здійснення.

Розглядаючи соціокультурну сферу як особливе виробництво, необхідно розрізняти принаймні чотири типи послуг.

*Перший тип* — це послуги, спрямовані на обслуговування предметно оформлених товарів і процесів діяльності. Добре відомо, що при купівлі товару першочергове значення мають його якісні характеристики, такі як функціональність, ергономічність і дизайн, а також такі споживчі чинники, як доступність, ціна, соціальний статус,

мода тощо. Саме зазначені характеристики складають основу виробництва послуг такого типу. Це переважно послуги щодо придбання, подальшого обслуговування, навчання користування, утилізації тощо. Узагальнюючи, можна сказати, що виробництво послуг цього типу спрямоване на допомогу користувачеві. У сферу послуг переходять усі додаткові допоміжні (стосовно основної діяльності) операції.

*Другий тип* — це обслуговування побутової сфери життєдіяльності. І товари, і послуги тут спрямовані на зниження зусиль і, головне, витрат часу на виконання необхідних робіт щодо життєзабезпечення людини. У цьому плані і сучасна побутова техніка, і система обслуговування (пральні, крамниці тощо), і транспортні послуги спрямовані на розв'язання загального завдання — вивільнення часу шляхом зменшення витрат особистого часу на одиницю необхідних побутових дій. Цей тип обслуговування є одним із головних джерел збільшення обсягу вільного часу.

*Третій тип* — це послуги щодо забезпечення процесів соціальної та індивідуальної життєдіяльності. До цього типу належать послуги численних і різноманітних соціальних інституцій, таких як системи освіти, медичного обслуговування, пенсійного забезпечення, юридичного консультування тощо. Традиційно саме цей тип послуг визначали як соціальне забезпечення.

*Четвертий тип* — це послуги щодо організації вільного часу, власне культурні послуги. Звернення до культурних послуг завжди пов'язане з організацією вільного часу особистості і фактично з витратами цього часу на ту чи іншу діяльність.

Уся «індустрія розваг», формальні і неформальні клуби, туристично-рекреаційний комплекс тощо надають послуги щодо організації вільного часу. З огляду на те, що обсяг вільного часу завжди обмежений, конкуренція розгортається саме за оволодіння цим часом. Тому у сфері культурного дозвілля конкурентами є, здавалося б, найрізноманітніші послуги — від запропонованого, скажімо, шаховим клубом до захоплюючих програм телебачення.

Розвиток культури безпосередньо пов'язаний з формами організації вільного часу населення. Сам по собі вільний час стає показником якості життя суспільства. У традиційних соціологічних та економічних теоріях вільний час операціоналізували здебільшого як час поза виробничо-побутовою діяльністю та фізичною рекреацією.

Такий «залишковий» принцип завжди викликав безліч теоретичних заперечень, проте за умов соціально однорідного суспільства він був досить ефективним для проведення прикладних досліджень. За умов соціальної диференціації він виявився явно

недостатнім. Нинішні соціально-економічні умови життя різних груп населення призвели до істотних відмінностей у психологічній структурі ставлення людей до свого вільного часу й у засобах його структурування.

З психологічного погляду, вільний час особистості може бути описаний за трьома параметрами. *Вільний час* — це час, який особистість структурує та оформлює відповідно до власних інтересів, світоглядних ідеалів, ціннісних орієнтацій. Через це діяльність людей у вільний час за формою та змістом утворює спектр від рутинно-одноманітних і фактично беззмістовних форм використання часу до потенційно нескінченних за могутністю культуротворчих процесів, що набувають як індивідуально-особистісного, так і суспільно-соціального змісту.

Водночас, за останні роки ми фактично вперше зіткнулися з масовим феноменом вимушено-незайнятого часу. У першу чергу це пов'язано з масовим явним і прихованим безробіттям, негативні соціальні і психологічні наслідки якого є очевидними. Нездатність особистості організувати свій вільний час призводить до виникнення девіантних форм поведінки, масового алкоголізму і наркоманії, зростання кількості самогубств і невмотивованих злочинів і, нарешті, відтоку значної частини працездатного населення до «тіньового» бізнесу. В країнах західної Європи та Америці цій проблемі приділяється велика увага. Там проводиться величезна кількість соціологічних та психологічних досліджень, розроблюються спеціальні програми соціальної підтримки безробітних, їх навчання та перенавчання.

Таким чином, психологічна модель аналізу соціокультурної ситуації має містити в собі характеристики змісту та форм організації вільного часу населення. Ставлення населення до запропонованих соціокультурних послуг визначається низкою психологічних умов, а саме:

- особливостями їх сприйняття, певним спільним інформаційним простором;
- специфікою відносин, які є вираженням мотиваційно-емоційного комплексу особистості;
- структурою культурних цінностей, що становлять низку норм, правил, стандартів, на які зважають люди, а також загальні ідеї, якими вони керуються;
- системою групових впливів, здійснюваних через традиції і загальноприйняті норми;
- особистісними чинниками, що відображають типологічні особливості людей як споживачів.



Засоби організації вільного часу є одним із найважливіших факторів при визначенні способу життя особистості або соціальної групи. В концепції стратегічного маркетингу за цим параметром будується типологія стилів життя [9, с. 89] та стверджується, що ці стильові особливості визначають поведінку людей у соціокультурній сфері, їхнє життя в цілому.

### **Культура як простір конкурентних відносин**

Соціокультурний простір створює можливість виходу особистості за межі нормативно заданих діяльностей та змушеного функціонування до сфери вільної творчості та саморозвитку. Однак самий соціокультурний простір існує та розвивається за законами виробництва та в умовах ринкових відносин і відтак стає предметом гострої конкуренції.

Відродження духовності, надання суспільному та культурному розвитку динамізму можливі тільки при переорієнтації культурної політики в напрямі підтримки її конкурентоздатності. У світовій практиці склалося декілька моделей державної політики у сфері виробництва культурно-дозвіллевих послуг, але в їхній основі завжди лежить загальний принцип. То є принцип розмежування галузей культурного виробництва, які можуть існувати за рахунок задоволення платіжоспроможного попиту населення, і тих галузей, які платіжоспроможним попитом не забезпечені, але мають особливу значущість і цінність для суспільства та держави. На цій підставі формуються державні програми фінансування та підтримки національної культури, в тому числі й різні форми протекціонізму.

На жаль, така протекціоністська політика почасти виявляється просто у «перекриванні» каналів для інших джерел послуг. В Україні саме така політика виразно простежується в таких сферах, як інформаційно-аналітичний простір, мова та освіта, художня література тощо. Реально це призводить не до зростання конкурентоспроможності вітчизняних виробників, а до їх ізоляції та, як наслідок, до зниження якості послуг. Споживачі, отримуючи послуги більш низької якості, і головне, відчуючи насильство, позбавляють підтримки вітчизняного виробника. Більше того, у людей складається негативне ставлення не тільки до даної політики та до тих політиків, які її ведуть, а й до тих цінностей, які вони хотіли б підтримати й затвердити цією політикою.

Аналіз конкурентної ситуації на ринку соціокультурних послуг є надзвичайно складною та мало розробленою проблемою. У всьому світі зараз тільки «намацуються» адекватні теоретичні та прикладні моделі аналізу та опису. Тому, не претендуючи на загальне вирішення

проблеми, ми обмежимося двома аспектами. По-перше, на матеріалі інформаційної діяльності спробуємо показати можливу методологію аналізу конкурентної ситуації. По-друге, на матеріалі діяльності системи освіти спробуємо дати картину аналізу ситуації.

Процес виробництва інформації створює особливий інформаційний простір, який характеризується низкою специфічних особливостей. У першу чергу це відкритість цього простору для всіх охочих отримати інформацію. На відміну від комунікативних процесів, де також продукується інформація, але доступ до неї обмежений певним колом комунікантів, діяльність засобів масової інформації (ЗМІ) має принципово відкритий характер. Хоча окремі інформаційні повідомлення можуть будуватися з розрахунком на певну аудиторію, проте це не означає їх закритості для інших груп населення. Діяльність ЗМІ є основним джерелом актуалізованих побутових суджень, аналітичних оцінок та емоційного ставлення населення до проблем та рішень, що приймаються. Саме тому інформаційний простір стає ареною надзвичайно напруженої конкурентної боротьби.

Формування соціокультурних цінностей та особливо ступінь їх розповсюдження у суспільстві здебільшого визначаються специфікою інформаційно-аналітичного простору, що склався. Інформаційний простір — це сукупність усіх каналів (форм, засобів) поширення знань, уявлень, суджень та оцінок у суспільстві. Можна виділити два основні канали становлення нових ідей та цінностей. З одного боку, це неформальний канал нав'язування еталонів образу життя, з другого — це формальний канал поширення інформаційно-аналітичних уявлень.

Формальний канал утворюють різні сфери виробництва та поширення інформації: сукупний видавничий книжково-журнальний комплекс; сукупний видавничий газетний комплекс; сукупність форм розповсюдження друкованої продукції (система оптової та роздрібної торгівлі; система бібліотек; сукупність теле- та радіоканалів; сукупність форм «разової» комунікації (круглі столи, конференції, брифінги тощо); система освіти та навчання.

Інформаційно-аналітичний простір, що є частиною загального інформаційного простору, визначає поширення знань, уявлень та оцінок щодо актуальних подій та ситуацій, які становлять життєвий інтерес для людей. Основною формою існування інформаційно-аналітичного простору є діяльність ЗМІ.

Сукупність організаційно оформлених каналів поширення знань, уявлень та оцінок утворюють ринок інформаційних послуг. Відповідно, споживачі інформації стають споживачами інформаційних послуг, а їх виробники вступають у конкурентні відносини

та боротьбу за споживача в основному економічними засобами (це одна з дуже прибуткових сфер економіки) й частково внутрішньополітичними заходами.

Гострота конкуренції на міжнародному інформаційному ринку визначається тим, що інформаційно-аналітичний простір, пов'язаний з діяльністю ЗМІ, є основним джерелом суджень, оцінок та емоційного ставлення населення до ситуацій, людей (особливо — лідерів), проблем та рішень, що приймаються. Люди є не тільки споживачами інформаційних послуг, але й самі стають носіями відповідних цінностей, норм та уявлень.

В ідеологічному плані конкуренція на інформаційно-аналітичному ринку є боротьбою за панівну суспільну думку.

У психологічному плані перемогу здобуває той носій інформації, у якого складається позитивніший імідж. Існують досить жорсткі соціально-психологічні закони створення іміджу, однак їх реалізація залежить від багатьох ситуативних чинників.

Оцінка співвідносної сили впливу ЗМІ в інформаційно-аналітичному просторі повинна здійснюватися за ступенем їх впливу на масову свідомість і суспільну думку населення. Така оцінка може здійснюватися як за кількісними, так і за якісними показниками.

Кількісні показники:

1. Співвідношення кількості українських і зарубіжних інформаційно-аналітичних видань (найменувань) та радіоканалів по регіонах і в цілому по Україні.

2. Співвідношення сукупних тиражів та ефірного часу по регіонах і в цілому по Україні.

3. Відносний обсяг інформаційно-аналітичних матеріалів у виданнях, радіоканалах, телепрограмах.

Якісно-кількісні показники:

1. Кількість загальних тем в інформаційно-аналітичних матеріалах.

2. Питома вага загальних тем в обсязі інформаційно-аналітичних матеріалів.

3. Співвідношення кількості офіційних і неофіційних поглядів у матеріалах.

Якісні показники:

1. Характер розбіжностей в офіційних позиціях української і російської сторін.

2. Характер розбіжностей в офіційних та неофіційних поглядах в українських і російських матеріалах.

3. Характер розбіжностей між неофіційними поглядами.

Суб'єктивна (споживча) оцінка впливу інформаційно-аналітичних матеріалів на свідомість населення здійснюється за двома основними показниками. Вони розкривають характер сприйняття і ступінь суб'єктивного прийняття джерела та змісту інформації. По-перше, це індекс принадності, про який вже йшлося. По-друге, це індекс довіри, що є головним показником стосовно інформаційно-аналітичного простору. В його основі лежить визнання авторитету джерела інформації і сприйняття запропонованої аналітичної оцінки як істинної. Людина не просто визнає слушність аналітичної оцінки, а й сама стає носієм і поширювачем даної думки і, що найголовніше, стає прихильником визначеної ідеї і пов'язаної з нею системи цінностей.

Якщо на рівні принадності людина стає активним споживачем, то на рівні довіри — активним носієм інформаційно-аналітичних думок і оцінок.

За твердженням деяких авторів [7, с. 54-61; 8, с. 80-85], основним інструментом конкуренції у сфері культури є створення іміджу, тобто найпривабливішого для споживача «образу». Поняття «війна іміджів» є не просто красивою метафорою — вона відображає істинну суть процесів просування культурних, у тому числі й інформаційно-аналітичних послуг на масовий споживацький ринок<sup>1</sup>.

Інституційна система освіти на сьогодні є універсальною, хоча і не єдиною, формою трансляції культури на соціальному рівні та розвитку інтелектуального потенціалу суспільства. Розробка навчальних програм, створення нових навчальних технологій, забезпечення навчальними матеріалами (підручники, методичні посібники тощо) — давно вже є сферою найгострішої конкуренції.

Розвиток системи освіти за останні десять років призвів до виникнення широкого спектра навчальних закладів, що різняться змістом програм, цілями та методами навчання. Освітні послуги створюють для батьків і дітей можливість вибору змісту, форм та методів навчання, тоді як попередня уніфікована система освіти такої можливості практично не надавала. Важливо те, що саме існування диференційованої системи освіти значно залежить від відповідності форм (послуг) запитам різних соціальних верств населення.

<sup>1</sup> У соціально-психологічному плані ця «війна іміджів» відображується через індекс привабливості. В його основі лежить емоційно-психологічна шкала «подобається-не-подобається» та суб'єктивна готовність витратити час на сприйняття інформації саме з даного джерела. Як правило, при його вивченні використовуються різноманітні соціологічні методи (анкетування, телефонне опитування тощо), а на основі результатів виводиться рейтинг привабливості. Детальне психологічне дослідження зовнішніх та внутрішніх факторів, що визначають приналежність об'єкта або джерела інформації, проводиться, звичайно, тільки при вирішенні завдання розробки стратегії й тактики просування нового об'єкта до ринку послуг або нової рекламної кампанії.

У той же час саме в соціокультурній сфері подекуди особливо сильно виявляється потяг до адміністративного способу розв'язання актуальних проблем. Деякі зміни у сфері освіти, що відбулися за останні десять років, можуть слугувати прикладом.

Очевидно, що на селі у директорів шкіл значно менше можливостей протистояти адміністративному тиску.

### **Культура як сфера цінностей та відносин**

Суттєвою особливістю соціокультурних процесів є те, що їх зміст і форми набувають реального розвитку лише у тому випадку, якщо людина є не тільки споживачем соціокультурних послуг, але й носієм тих цінностей та ідей, які вони виражають. У цьому смислі конкуренція в соціокультурній сфері відбувається не тільки з приводу грошей та часу населення, але й з приводу переважаючих умонастроїв, цінностей та ідеалів.

Зміни соціокультурних умов життя та активна пропаганда необхідності трансформації суспільства призвели до суттєвих змін у системі ціннісних орієнтацій людей. Розвиток демократичного суспільства припускає, що інтереси всіх соціальних груп стають основним пріоритетом в соціальному та політичному житті суспільства. Однак цей процес натрапляє на низку труднощів, пов'язаних перш за все з тривалою соціально-економічною кризою.

Соціальні перетворення припускають розпад однієї системи культурних норм та спробу заміни попередніх цінностей новими. У цій ситуації слід звернути увагу на наступні питання:

- а) які соціальні групи відхиляють колишню систему цінностей;
- б) які соціальні групи є носіями нової системи цінностей;
- в) який зміст нових цінностей;
- г) який ступінь прийнятності нових цінностей для інших груп населення.

За такого підходу видно, що виникнення тривалих, затяжних соціальних криз пов'язане з тим, що нові цінності, які намагається привнести в життя суспільства певна соціальна група, не узгоджуються з очікуваннями та соціокультурними установками інших значних груп населення. В той же час під впливом ситуації колишня система культурних цінностей зазнає значних змін.

Якщо нові цінності, які намагається привнести в життя суспільства певна соціальна група, не збігаються з очікуваннями та соціокультурними установками інших значних груп населення, то виникає соціальний конфлікт, що може розгортатися як тривала, затяжна соціальна криза. Але під впливом кризи вся система культурних цінностей зазнає значних змін.

Незаперечним фактом є те, що тривала соціально-економічна криза призвела до значних змін у системі культурних цінностей населення.

### **1. Значно звузилося коло «вищих» моральних цінностей.**

Такі категорії, як справедливість, борг, чесність, любов тощо, не сприймаються (нині) як відповідні норми життя соціуму. Вони не виконують функції регуляції та оцінки соціальної поведінки людей.

Типовими стали такі висловлювання:

- нинішній час — це час злодіїв і лицемірів;
- довіряти нікому не можна;
- ми не дочекаємося справедливості;
- чесні завжди пошиваються «у дурні».

При цьому кожна окрема людина вважає себе чесною, справедливою, доброю і т.д. Більше того, вона стверджує, що у її найближчому соціальному оточенні, тобто серед її родичів і друзів, немає негідників, злодіїв, зрадників, брехунів тощо.

Таким чином, у масовій свідомості виник «розрив», коли за тими самими критеріями люди принципово по-різному оцінюють інших людей і себе. Причому негативна оцінка моральності інших набула надзвичайно узагальненого характеру. У висловах типовими стали такі слова, як «усі», «нікому», «ніколи», «завжди».

Це класична ситуація «подвійної моралі». Вона призводить до того, що у свідомості значної кількості людей виникає уявлення про те, що «якщо усі вони такі, то і я можу вкрати, збрехати та навіть убити, — і при цьому залишатися чесною і порядною людиною». Дослідження свідчать, що таке уявлення особливо легко формується у свідомості підлітків і молоді, визначаючи розпад моральності суспільства на десятиріччя вперед.

**2. Відбулися істотні зміни в системі «інструментальних» цінностей**, що визначають і регулюють повсякденну поведінку людей, а не моральні відносини.

По-перше, відбувається виразне зрушення у ставленні до життя — від колективістського до індивідуалістичного. Типовими стають такі вислови:

- кожному слід самому знайти своє місце в житті;
- кожному належить впоратися зі своїми проблемами;
- сам собі не допоможеш, ніхто тобі не допоможе;
- розраховувати необхідно тільки на себе.

Причому ці зміни виявляються вже на рівні батьківського ставлення до дітей — їх з дитинства починають навчати:

- жити самостійно;
- бути самодостатніми;

- приймати самостійні рішення;
- уникати прохань допомоги;
- вирішувати свої проблеми самому тощо.

По-друге, змінилися ціннісні визначення якості життя. З'явився значний прошарок людей, для яких переважаючими є цінності самореалізації, широти можливостей, свободи вибору. Поширеними стають вислови типу:

- жити стало цікаво;
- з'явилися нові можливості;
- з'явилася можливість реалізувати себе.

Істотно змінилися соціальні критерії оцінки досягнень та успіху:

- уміння заробляти гроші (але не багатство як таке);
- підтримка малозабезпечених родичів або друзів;
- високий професіоналізм;
- соціальний запит на людину, потреба в ньому як у професіоналі;
- уміння знайти своє місце в житті та сферу потреби своїх знань і навичок;
- підприємливість та ініціативність.

Важливим показником позитивних змін є швидке поширення цінності партнерства як принципу взаємодії людей у всіх сферах життєдіяльності — від бізнесу до шлюбу.

У той же час необхідно враховувати, що названі, в цілому позитивні, зміни торкнулися далеко не всіх. В основному вони набули поширення в тих соціальних групах, які прийнято відносити до «середнього класу».

**3. Виникли та набули надзвичайно широкого поширення «анти-цінності»**, виражені у формі побоювань. Різні побоювання, що виникають у ході розвитку кризи, регулюють поведінку людей за тими ж механізмами, що і цінності, хоча й не є такими. Це призводить до масового поширення:

- соціальної дезадаптації;
- відчуженості особистості від суспільства та держави;
- соціальної апатії;
- соціального утриманства;
- суб'єктивного й об'єктивного зниження якості життя.

Особливого поширення набули такі побоювання, як:

а) страх перед злиднями.

Реальне зниження рівня життя значної верстви населення і відсутність джерел прибутків призвели до ряду негативних соціальних і психологічних феноменів, а саме:

- ненависті до держави, яка довела до такого стану;

– змушеного відходу до кримінальних структур або тіньової економіки;

б) страх втратити роботу. Суттєво, що у свідомості людей ще не сформувалося стійке побоювання безробіття, але страх втратити роботу вже став значимим чинником життя особистості. До того ж, втрата роботи пов'язується не тільки з втратою зарплатні, а й передусім з втратою соціального статусу, улюбленої справи та своєї «людської особистості». Побоювання найпоширеніше серед людей зрілого віку, які є кваліфікованими працівниками й одержують соціальне визнання в основному у професійному середовищі, і на яких лежить відповідальність за свої сім'ї;

в) побоювання втрати власних моральних цінностей та ідеалів: або живеш у повних злиднях, або заробляєш гроші, стиснувши зуби, подавляючи в собі взагалі усе людське;

г) побоювання майбутнього, що проступає як з остраху за власне майбутнє, так і з побоювань, пов'язаних з майбутнім близьких родичів. Особливе місце тут посідає побоювання, пов'язане з непевністю соціальної ситуації.

Типовими є такі вислови:

- люди не вбачають у майбутньому нічого;
- більше всього бояться за майбутнє дітей;
- вранці поспішаю включити телевізор і боюся почути, що в нас знову війна або катастрофа, або взагалі що-небудь жахливе;

д) побоювання самотності. Так, в останні роки воно набуло широкого поширення не тільки серед людей похилого віку, але й серед молоді. Для літніх побоювання самотності тісно пов'язане з побоюванням злиднів, втрати тих людей, які хоч якось допомагають вижити при злидарській пенсії. Для молоді воно в основному пов'язане з побоюванням втрати близьких родичів, які є єдиною моральною, а часто-густо і матеріальною підтримкою.

Таким чином, у суспільстві відбуваються значні зміни в системі культурних цінностей як на соціальному, так і на індивідуальному рівнях їх функціонування. Особливо несприятливими є тенденції зміни моральних цінностей і моральних норм. Значно поширеною стала «подвійна мораль», яка обтяжена розпадом ціннісних орієнтацій у підростаючих поколіннях. Одним із найважливіших негативних наслідків тривалої соціальної кризи є виникнення та поширення побоювань, що призводять до розпаду позитивних моделей життя особистості в суспільстві.

У той же час є і позитивні зміни в системі культурних цінностей, пов'язані з поступовим ствердженням нового способу життя, заснованого на розвитку демократичних підвалин життя суспільства



та поширенням ринкових відносин. Основними причинами виникнення зазначених негативних тенденцій є низький рівень розуміння і прийняття змін, що відбуваються, значною кількістю населення, а також зниження, або взагалі зникнення, соціальних гарантій і заохочення нормального життя на рівні держави.

### **2.2.2. Психологічні моделі аналізу соціокультурної ситуації**

#### **Суб'єктні критерії оцінки змін соціокультурної ситуації**

Специфічні характеристики виробництва і споживання соціокультурних послуг, набір і зміст вільної діяльності та системи цінностей утворюють стійкий соціально-психологічний конструкт, який можна визначити як спосіб або стиль життя. Проблема способу життя фактично не розроблена у вітчизняній науці, але в наявних малочисельних роботах показана її першорядна значимість для оцінки стану суспільства [11, с. 328; 12, с. 269; 13, с. 216; 14, с. 127]. Водночас поняття способу життя має і важливе прикладне значення, розкриваючи динаміку змін соціально-психологічних норм і переваг людей та груп населення.

В умовах трансформації суспільства відбувається суттєва зміна сталих стереотипів і виникають нові соціальні групи, які істотно різняться за стилем та способом життя. Зміни, що відбуваються, не є нейтральними — вони завжди мають позитивний або негативний зміст з погляду потенціалу розвитку особистості та соціуму. При чому, якщо в умовах стабільності суспільства зміни в соціокультурній сфері в основному визначаються активністю самих людей, то в умовах трансформації змін, що відбуваються, перевершують індивідуальні можливості управління та контролю. У цьому випадку на перше місце висувається чинник ставлення населення до змін, що відбуваються, який може бути оцінений за ступенем суб'єктивного прийняття цих змін.

Аналіз ступеня суб'єктивного прийняття змін та оцінку їх соціально-культурних наслідків слід здійснювати за такими трьома взаємозалежними напрямками:

- загальна соціальна оцінка ставлення населення за критерієм прийняття-неприйняття;
- психологічний аналіз мотивів, що визначають даний тип ставлення;
- соціально-психологічний аналіз змін у способі життя індивідів і груп у зв'язку зі змінами, що відбулися у соціумі.

#### **Соціальна оцінка ставлення населення**

Ставлення людей до соціальних змін реально визначається взаємодією багатьох факторів, урахувати які досить важко. Однак при

розв'язанні ряду аналітичних завдань ми можемо орієнтуватися тільки на найзагальнішу характеристику прийнятності, а саме — на факт суб'єктивного прийняття або неприйняття змін, що відбуваються. За цим критерієм можна виділити чотири типи ставлення до змін та, відповідно, чотири основні категорії населення:

1. Ставлення як прийняття. Відповідна категорія людей, які приймають дану зміну як закономірну, правильну і справедливу. Основною психологічною характеристикою цієї категорії є те, що зміна сприймається ними як така, що збігається з їхніми уявленнями і відповідає їхнім очікуванням.

2. Ставлення як неприйняття. Ця категорія людей вважає зміну неправильною, такою, що суперечить їхнім життєвим світоглядним та ідеологічним інтересам, зачіпає їхні права, свободи тощо.

3. Ставлення як консерватизм. Це категорія людей, що не мають власної думки щодо позитивності напрямку змін, але свідомо негативно ставляться до будь-якої зміни. Зауважимо, що поширення такого ставлення на рішення органів влади перетворюється, в кінцевому підсумку, на соціальний негативізм.

4. Ставлення як байдужість. Ця категорія людей вважає, що дане питання не зачіпає їхніх реальних життєвих інтересів і вони в змозі вирішити свої проблеми самостійно, незалежно від змін, що відбуваються, або прийнятих соціально-політичних рішень.

Кількісний і якісний склад цих груп (за демографічними, соціальними і регіональними ознаками) не є постійним, він варіює в залежності від змісту та ступеня значимості самого соціально-політичного рішення.

### **Аналіз мотивів**

Конкретний тип ставлення визначається складною системою мотивів, що, як правило, погано усвідомлюються самими людьми. У дослідженнях ми натрапляємо, звичайно, не на істинні мотиви, а на певні мотивування, тобто роз'яснення причин того або іншого вчинку, а отже, ставлення до нього. Тому психологічний аналіз мотивів може будуватися за сукупними параметрами, які в суб'єктивному просторі особистості виступають як фактори, котрі визначають ставлення до того, що відбувається.

1. Чинник суб'єктивної «зв'язності», який показує ступінь значущості проблеми для особистості. Можна виділити чотири основні типи зв'язків на індивідуальному або груповому рівнях: економічні, територіальні, соціальні та індивідуально-особистісні. Залежно від ступеня значущості кожного з цих типів зв'язків здійснюватиметься

суб'єктивна оцінка ступеня впливу зміни на життя людини і, відповідно, складатиметься до нього відповідне ставлення.

2. Чинник ідеологічних уявлень (скорочено «чинник ідеології»), що відбиває головні уявлення про глобальні принципи і стратегії життя особистості, соціуму і держави.

3. Чинник емоційних ставлень, що відбиває переважаючі емоції, почуття і переживання. Останні можуть погано усвідомлюватися, але виконують важливу роль у мотивації прийняття або неприйняття рішення і визначають загальний тон ставлення населення до змін у цілому і до окремих явищ, до прийнятих політичних рішень, до органів влади, до держави тощо.

4. Чинник когнітивних оцінок, що відбиває усвідомлені та обґрунтовані думки й оцінки з приводу тих або інших змін. Ідеологічні уявлення є жорсткими, консервативними загальними настановами, а когнітивні оцінки відбивають повсякденні судження і легше піддаються змінам. Когнітивний чинник знаходить прояв у системі поширених оціночних суджень щодо того або іншого варіанту рішення, повсякденних думок про те, що з цього виникне, тощо.

### **Оцінка змін способу життя**

Зміни у способі життя людей можуть бути викликані з послуговуванням як об'єктивних, так і суб'єктивних факторів. Більше того, об'єктивний зміст та їх суб'єктивна оцінка можуть бути різноспрямованими. Так, можливі ситуації, коли зміни (об'єктивно) мають позитивний характер, а ставлення до них складається негативне. І, навпаки, реальне погіршення життя може сприйматися як природний та закономірний процес, що не викликає негативних переживань. Слід також враховувати і той факт, що ті самі зовнішні впливи призводять до суттєво різних змін у способі життя різних соціальних груп населення.

Таким чином, аналіз соціокультурних ситуацій слід засновувати на наступних основних психологічних принципах:

1. Вписування в спосіб життя. Окремі компоненти соціокультурної ситуації, включаючи надані послуги, прийняті управлінські рішення тощо, слід узгоджувати з культурними цінностями людей, традиціями та груповими нормами, що склалися.

2. Дослідження емоцій. Врахування мотиваційно-емоційної насиченості споживаних форм культури є обов'язковою умовою їх адекватної оцінки й ефективного прогнозування.

3. Суспільна (громадська) експертиза. Зміни в соціокультурній сфері можуть бути адекватно оцінені тільки самими людьми.

Виявлення суб'єктивних параметрів оцінювання є єдиною гарантією розробки ефективних стратегій прийняття рішень.

4. Розширення індивідуальних можливостей. Введення будь-яких соціально-культурних інновацій має сприйматися людьми як розширення їх особистісної можливості вільного вибору.

Побудова моделі, яка б з однаковим успіхом відображала цю складну взаємодію об'єктивних та суб'єктивних змін у способі життя, є важливою науковою та прикладною проблемою.

### **Методологія побудови моделі**

1. Спосіб життя є сукупністю стійких способів та форм організації соціокультурного життя людей. Поняття способу життя може поширюватися на всі рівні соціальності. Воно однаково успішно може застосовуватись як до індивіда, так і до стабільної малої групи типу сім'ї або колективу, до організації або соціального інституту, до великих соціальних груп з явно вираженими субкультурними ознаками, до етнічної групи чи до суспільства в цілому.

2. У соціокультурному плані спосіб життя є об'єктивною характеристикою способів соціальної взаємодії в найбільш значимих сферах життя суспільства — у виробництві, споживанні, управлінні, забезпеченні захисту тощо. В психологічному плані спосіб життя є набором цінностей і норм, що детермінують розповсюдження та передачу від покоління до покоління певних моделей поведінки.

3. Спосіб життя — це певна цілісна характеристика бутності індивіда та соціуму. Однак це внутрішньо диференційована цілісність, зміст якої визначається за лініями або параметрами основних відносин особистості, в яких вона отримує можливість діяльній реалізації свого бачення світу і ставлення до нього. Теоретична модель способу життя має відповідати наступним методологічним вимогам:

А) спосіб життя повинен бути представлений як внутрішньо диференційована цілісність;

Б) іманентними способом життя мають бути деякі системи відносин, що утворюють його структуру;

В) спосіб життя в цілому та кожен його структурний елемент повинні мати соціокультурні та психологічні сторони (складові);

Г) кожен структурний елемент способу життя повинен виступати як самостійна підстава ставлення особистості або соціальної групи до життя;

Д) структурні елементи повинні бути здатними утворювати різноманітні композиційні організованості;

Є) спосіб життя в цілому, кожен його структурний елемент та їх композиційні організованості повинні мати потенційну можливість

безкінечних змін і трансформації як у бік ускладнення змісту образу життя, так і в бік його спрощення;

Ж) психологічна модель способу життя повинна мати роз'яснювальний потенціал, що дає можливість типологізувати стилі життя та оцінювати зміни образу життя як на рівні окремих індивідів, так і на рівні співтовариств, охоплюючи багатоманітність форм поведінки.

### Модель способу життя

Сучасна методологія надає змогу побудувати систему оцінки змін способу життя через векторну модель. Ми виділили чотири вектори, які в сукупності утворюють цілісний психологічний простір соціокультурної ситуації. Графічно цей простір можна зобразити у вигляді тримірної моделі, де осями координат виступають вектори: соціальні можливості, психологічна відповідальність, соціально-психологічна захищеність. Умовний нуль являє собою згорнутий вектор соціально-психологічної вимушеності у поведінці та життєдіяльності особистості (рис. 2.3).

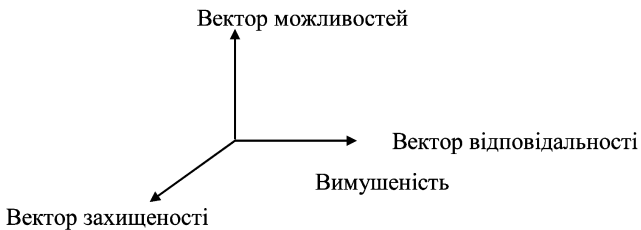


Рис. 2.3. Соціально-психологічний простір способу життя

Зупинимося коротко на характеристиці кожного вектора.

1. Вектор соціальних можливостей реалізації цінностей і досягнення значущих цілей (сфера суб'єктивної свободи).

Він виражається у таких показниках:

- реальному різноманіттю альтернатив, що існують у соціумі, та їх розширенні або звуженні при прийнятті визначеного рішення для індивідів та груп;
- реальній доступності альтернатив для різних груп населення або наявності соціальних обмежень;
- репрезентованості у свідомості людей як самих альтернатив, так і ступеня їх доступності; цінності (значущості) альтернатив для різних груп населення;
- відповідності альтернатив сформованим традиціям, нормам і правилам життя громади.

## 2. Вектор психологічної відповідальності.

Він визначає ті сфери життєдіяльності особистості та соціальних інститутів, у яких вони готові брати на себе відповідальність за результати власної діяльності та відстоювати свої цінності перед собою та іншими. Він виражається в таких показниках:

- добровільність прийняття відповідальності;
- реалістичність прийнятих зобов'язань стосовно життя особистості та соціуму;
- стабільність і несуперечність різних зобов'язань;
- відповідність прийнятих зобов'язань моральним нормам, що сповідаються у суспільстві.

## 3. Вектор соціально-психологічної захищеності.

Він визначає ті сфери життя особистості, де вона переживає почуття безпеки і дотримання прав. Він виражається в таких показниках:

- сфера захищеності по рівнях соціальної організації життя – індивідуально-особистісному, мікрогруповому і суспільному;
- суб'єктивна оцінка ступеня захищеності; уявлення про інстанцію, яка здійснює контроль ситуації в конкретній сфері життєдіяльності;
- уявлення про належне та про реальних суб'єктів, які здійснюють функцію захисту;
- психологічна готовність до зміни моделей і стратегій поведіння в мінливих умовах життя.

## 4. Вектор вимушеності.

Він є формою негативної адаптації особистості і груп до несприятливих соціальних умов життя. Він виражається в таких показниках, як:

- соціальна передзаданість життєвого шляху, сфер діяльності і форм відношень до особистості і соціальних груп;
- ступінь суб'єктивного прийняття примусу як форми соціальної регуляції;
- переважання почуття провини (винності) і суб'єктивна готовність до прийняття-висування рішень;
- почуття тимчасовості і переважання в життєвих установках орієнтацій «на сьогодні» при відсутності довгострокових життєвих планів і проектів;
- поширення соціального утриманства і комплексу жертвовності.

Ці вектори є відносно автономними, хоча вони й взаємопов'язані. Збільшення або зменшення одного не призводить до автоматичної

зміни інших. У своїй сукупності вони утворюють цілісний психологічний простір образу життя.

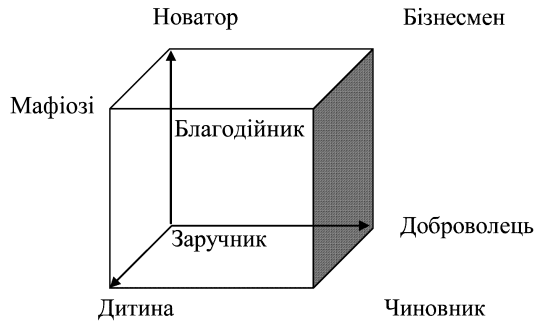


Рис. 2.4. Схема співвідношення стилів способу життя

Відповідно до даного способу схематизації сукупний простір обмежується кубом, вершини якого утворюють «чисті» або екстремальні стилі життя. Чотири стилі однієї сфери (простору) життєдіяльності, ще три — як результат перебігу двох просторів та тільки один відображає абсолютну значущість усіх трьох позитивних просторів життєдіяльності.

Надамо коротку характеристику цих стилів:

1. «Новатор» — визначається абсолютним переважанням значущості свободи та розширення можливостей.

2. «Доброволець» — визначається абсолютним переважанням значущості відповідальності та готовності її прийняття.

3. «Дитина» — визначається абсолютним переважанням прагнення до максимальної захищеності при відмові від особистої ініціативи та відповідальності.

4. «Заручник» — визначається абсолютним переважанням значущості передвизначеності та передзаданості всього життя, але може набувати й виключно негативну характеристику переживання почуття змушеності.

5. «Бізнесмен» — визначається перетином та взаємодією цінностей можливості (свободи) та відповідальності за низького рівня об'єктивної та суб'єктивної захищеності (щонайменше в сучасних умовах).

6. «Мафіозі» — визначається перетином високого рівня значущості можливостей та захищеності за практично повної відсутності значущості відповідальності.

7. «Чинovníк» — визначається перетином значущості відповідальності та захищеності за відсутності цінності сфери свободи

та нових можливостей (особистісне прийняття регламентованості способу життя та діяльності).

8. «Благодійник» (мати Тереза, Джордж Сорос та ін.) — визначається поєднанням високої значущості всіх трьох позитивних векторів існування — прагнення до абсолютної свободи, взяття на себе всієї повноти відповідальності та почуття захищеності аж до повного ігнорування можливих небезпек.

Такий засіб схематизації наочно демонструє наявність зв'язків між різними стилями. Так, стилі, що зв'язані по ребрах куба, є найбільш близькими та можуть існувати як взаємодоповнюючі. Наприклад, стиль «бізнесмен» пов'язаний зі стилями «новатор», «благодійник» та «доброволець». Ті стилі, які знаходяться на протилежних кінцях діагоналей граней куба, є функціонально протилежними, але вони завжди пов'язані у реальному житті соціуму. Так, той же «бізнесмен» функціонально протилежний «чиновнику» або «мафіозі», але у реальному житті вони залежні один від одного. Абсолютно протилежними є ті стилі, які лежать на протилежних кінцях внутрішніх діагоналей. Це такі протилежності, як «бізнесмен» — «дитина», «новатор» — «чиновник», «доброволець» — «мафіозі» та «благодійник» — «заручник». Наявність вказаних зв'язків та переважання того чи іншого стилю дають змогу не тільки описувати наявний стан суспільства, але й прогнозувати його розвиток як цілісної системи взаємопов'язаних життєвих стилів.

Звісно, ці типи є умовними, тому що абсолютне переважання тільки однієї цінності зустрічається вкрай рідко, тому їх треба розглядати або як тенденцію, або як ієрархію цінностей. Суттєвою особливістю даної моделі є те, що вона дозволяє «працювати» на будь-якому рівні соціальності — індивідуально-особистісному, груповому та суспільному. Крім того, вона є стійкою по відношенню до максимально широкого кола соціокультурних проблем.

### ***2.2.3. Методи дослідження оцінки якості життя в освітньому просторі***

Основні характеристики якості життя населення формуються і проявляються у взаємодії людей із зовнішніми об'єктами та між собою, в їх здатності адаптуватися до оточуючого світу, вижити, відтворитися та задовольняти свої життєво значущі потреби.

У широкому розумінні слова «взаємодія» виступає тією філософською категорією, що відтворює процеси впливу об'єктів (чи суб'єктів) один на одного, рівно як і їхню взаємну зумовленість, відображає об'єктивну та універсальну форму руху, розвитку, котра визначає існування та структурну організацію будь-якої системи.



Категорія «взаємодії» охоплює всі види соціальних процесів і людської діяльності (працю, пізнання, спілкування, виховання, навчання тощо), вказуючи на взаємний зв'язок соціальних явищ як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп та індивідів.

Стосовно освітніх систем представлений підхід реалізується в дослідженнях І. П. Булах, І. О. Зимньої, М. М. Заброцького, О. В. Киричука, Ю. М. Кулюткіна та інших авторів. Вихідною при цьому є теза, що педагогічна взаємодія «характеризується активністю, усвідомленістю, цілеспрямованістю взаємних дій обох сторін, які виступають у позиції суб'єктів, де узгоджена дія результується і попереджується психічним станом контакту» (Зимняя И. А. Педагогическая психология. — Ростов н/Д: Феникс, 1997. — 480 с. — 405 с.).

Відповідно до принципу екологічності, за Ю. М. Швалбом [52, с. 426-433], саме як екологічну слід оцінювати ту взаємодію, котра створює двосторонні умови для розвитку всіх значущих компонентів системи. Тобто, якщо характеристики середовища поліпшують умови розвитку людини, то можна говорити про наявність екологічно позитивного зв'язку. Останній стає по-справжньому екологічним, якщо своїми діями людина поліпшує умови функціонування та розвитку компонентів самого середовища, а найвищий рівень екологічності буде мати та діяльність, котра, розвиваючи елементи оточення, буде створювати середовище для її власного розвитку.

В іншій роботі автор [50, с. 294-301] вирізняє основи для психоекологічної оцінки різних середовищ. На його думку, «...відношення «людина — культурне середовище» може визначатися через категорію «доступність»; «людина — соціальне середовище» — через категорію «справедливість»; «людина — організаційно-управлінське середовище» — через категорію «законність»; «людина — господарчо-економічне (професійне) середовище» — через категорію «задоволеність»; «людина — освітнє середовище» — через категорію «особистісна зорієнтованість»; «людина — міжособове середовище» — через категорію «фасилітативність»; «людина — інформаційне середовище» — через категорію «чесність»; «людина — природно-ландшафтне середовище» — через категорію «захищеність» [там само, с. 317]. Наголосимо, що саме особистісний розвиток учасників педагогічної взаємодії визначає рівень екологічності останньої і, як наслідок, забезпечує належну якість їх життя.

Сформульовані положення можуть виступити методологічними у вивченні педагогічної взаємодії як чинника якості життя її учасників. Екологічною в сучасних умовах, відповідно до сказаного вище, слід оцінювати таку педагогічну взаємодію, котра створює умови

для розвитку учня як суб'єкта власної діяльності. При цьому найвищий рівень екологічності буде у тієї взаємодії вчителя з учнями, завдяки якій створюються ще умови й для професійного і особистісного розвитку самого вчителя. Саме такий характер педагогічної взаємодії буде позитивно впливати на забезпечення належної якості життя як учнів, так і самих педагогів.

Екологічність педагогічної взаємодії, таким чином, загалом являє собою ідеальний конструктор, який передбачає у згорнутому вигляді природність та можливість розвитку всіх учасників педагогічної взаємодії, що у свою чергу пов'язане з трансцендентною позицією вчителя, переживанням ним власної цілісності та інтегрованості. Різний рівень екологічності педагогічної взаємодії, як уже відзначалося вище, знаходить своє вираження, передусім, у типологічно-стильових характеристиках педагогічного спілкування.

Вочевидь, що педагогічна взаємодія не носить симетричного характеру, а учитель є, насамперед, її організатором, адже сам він визначає цілі, зміст, добирає ефективні організаційні форми та методи тощо, здійснюючи тим самим керування міжособистісною взаємодією у системі «я та учні». Нагадаємо у цьому зв'язку, як характеризував процес навчання Г. С. Костюк: «Навчання — це керування учінням, тобто учбовою діяльністю учнів, спрямованою на оволодіння знаннями, вміннями й іншими суспільними цінностями, а через нього й керування психічним розвитком учнів, становленням їхніх розумових, ідейних, моральних, трудових та інших якостей» [11, с. 20].

Саме характер такого керування істотно впливає на якість життя як учнів, так і самих педагогів, оскільки від нього істотно залежить і суб'єктивна привабливість відношень, що виникають між учасниками педагогічної взаємодії, і оцінка можливості досяжності її цілей, і рівень задоволеності її учасників.

Принципова специфіка діалогічної взаємодії полягає, насамперед, в орієнтації педагога на співробітництво з учнем, визнанні принципової особистісної рівноцінності з ним у діалозі та спільній творчості, коли за учнем визнається право на власну позицію, яку, звичайно, слід обґрунтовувати. Учитель, користуючись своїми досвідом і знаннями, звертає увагу на його слабкі сторони, але він принципово з повагою ставиться до думки учня і при необхідності вносить корективи у власну позицію.

Для вивчення тих відношень, що виникають між учасниками педагогічної взаємодії, і які є складовою якості життя учнів та педагогів у контексті зазначених вище параметрів ми виділили: *комунікативні налаштування педагогів; професійні цінності педагогів;*

*взаємні очікування педагогів та учнів; самоставлення і самосвідомість педагогів.*

*Особливості комунікативних налаштувань педагогів.*

На першому етапі вивчалися комунікативні налаштування педагогів з метою виявлення їх орієнтації на застосування монологічних чи діалогічних стратегій взаємодії з учнями за допомогою тесту «Інтерперсональна діагностика» Т. Лірі у модифікації Л. М. Собчик (можливість застосування з цією метою даного тесту обґрунтовується в роботах). Для співвіднесення отриманих даних з відповідними налаштуванням особистості розраховувалися значення узагальнених параметрів V (домінування – підпорядкування) та G (співробітництво – агресивність).

Параметр V дає узагальнену характеристику статусно-рольових орієнтацій педагога. Його позитивні значення вказують на виражене прагнення вчителя (і наростання цього прагнення відповідно до збільшення значень параметра) до лідерства, домінування у спілкуванні, а негативні – на наявність тенденції відмовлятися від лідерства, на схильність до підпорядкування, відмови брати на себе відповідальність за свої рішення та дії. Параметр G представляє узагальнену характеристику стильових особливостей поведінки педагога у спілкуванні з учнями. Його позитивні значення свідчать про прагнення вчителя (і зростання цього прагнення відповідно до збільшення значень) співробітничати з учнями, встановлювати з ними дружні та ділові взаємини, спрямовані на досягнення конструктивних результатів у спільній діяльності, а негативні, навпаки, вказують на домінування агресивно-конкурентної спрямованості особистості вчителя, яка заважає спільній діяльності, руйнує та унеможлиблює взаємини співробітництва з учнями.

На основі теоретичного аналізу та узагальнення оцінок незалежних експертів (у ролі останніх виступили викладачі кафедр педагогіки і психології (28 осіб), значення параметрів V і G, більші за 2 бали, можна інтерпретувати як свідчення про орієнтацію особистості на діалогічну стратегію міжособистісної взаємодії. Виняток становлять особи, які, при значеннях параметру G, більших за 2 бали, отримали значення параметру V, більші за 10 балів, що свідчить про акцентуацію у них прагнення до лідерства, несумісну з діалогічним характером взаємодії з іншими.

Значення параметрів V і G, котрі лежать у межах від 0 до 2 балів, можна інтерпретувати як відсутність чіткої комунікативної позиції особистості у педагогічних ситуаціях, коли, однак, наявний потенціал розвитку комунікативних налаштувань у напрямку побудови діалогічної взаємодії з партнерами по спілкуванню. Водночас, якщо

хоча б один із названих параметрів має значення, менші за 2 бали, то це інтерпретується як орієнтація на застосування тих чи інших різновидів монологічної стратегії професійної міжособистісної взаємодії. При цьому значення параметрів V і G, котрі лежать у межах від 0 до 2 балів, свідчать про відсутність чіткої педагогічної позиції особистості при наявності тенденції до розвитку орієнтації на застосування монологічних стратегій міжособистісної взаємодії.

Більш детальний аналіз даних тесту Т. Лірі дозволяє говорити про ряд значущих тенденцій. Так, орієнтація на застосування діалогічних стратегій міжособистісної взаємодії в обстежуваних (рівно як і потенціал до розвитку відповідних комунікативних налаштувань) пов'язані з акцентуацією 7 і 8 октантів (практично завжди) та 1 октанту (у більшості випадків). Мова йде про такі домінуючі характеристики цієї категорії вчителів як відповідальність та великодушність (на рівні вираженого альтруїзму, м'якосердя та, навіть, гіперсоціальних налаштувань), готовність до співробітництва (на рівні прагнення підкреслити свою належність до соціальної спільноти, умисної демонстрації доброзичливості до інших, вираженої схильності до компромісної поведінки) та, водночас, схильність до лідерства та владності (на рівні вираженого вміння бути хорошим організатором, сформованих якостей керівника, які у ряді ситуацій можуть доходити до певної дидактичності та імперативної потреби керувати іншими). Водночас у цієї категорії обстежуваних виявлені найнижчі показники за 4 октантом. Іншими словами, їм зовсім нехарактерні такі характеристики, як недовірливість та скептицизм (часто навіть на рівні реалістичності суджень та вчинків, не кажучи вже про, критицизм, підозрливість та недовіру до оточуючих).

Серед педагогів, зорієнтованих на переважне застосування монологічних стратегій, найчисельнішою є група, для якої значення параметру G знаходиться у межах від 2 до 10, а параметру  $V < 0$  (понад 30% від загального числа опитаних). Тут ми маємо справу з акцентуацією 5 і 8 октантів, тобто про виражене домінування таких характеристик, як відповідальність та великодушність (на рівні вираженої готовності допомагати оточуючим, розвинутого почуття відповідальності, підкресленого альтруїзму, надмірної послужливості та наявності гіперсоціальних налаштувань) та залежність і покірливість (на рівні надмірного конформізму, дуже високої залежності від думки і підтримки інших). Найменш вираженим для цієї категорії обстежуваних став 2 октант, тобто їм зовсім не притаманне прагнення до домінування (навіть на рівні впевненості в собі, незалежності, готовності до змагання з іншими). Слабо вираженим є і 1 октант, тобто у них

нерозвинуте прагнення до лідерства (часто навіть на рівні наявності якостей керівника, вміння бути радником та організатором).

З метою подальшого вивчення особливостей психологічної детермінації розвитку орієнтації на той чи інший тип педагогічної взаємодії обстежуваним було запропоновано заповнити опитувальник, котрий включав шкали по виявленню інтровертованості-екстравертованості, характеру локусу суб'єктивного контролю, особливостей комунікативної сфери особистості та схильності до соціономічних видів професійної діяльності.

Узагальнення зібраної інформації дозволяє окреслити психологічний портрет вчителів, у яких комунікативні налаштування пов'язані з застосуванням діалогічних стратегій міжособистісної взаємодії. Вони характеризуються достатньо вираженою потребою відповідати соціальним нормам, деякою схильністю до ідеалізації гармонійності міжособистісних взаємин та певної екзальтованості в прояві своїх переконань та особливо почуттів, емоційним «включенням» у ситуації «тут і зараз». Їм притаманний синтетичний стиль розумової діяльності. Вони легко освоюють різноманітні соціальні ролі, комунікативні, доброзичливі, альтруїстичні, готові до самопожертви, гнучкі в міжособистісних стосунках, артистичні, схильні до проявів милосердя і добродійності. Прагнуть вразити навколишніх, намагаються відповідати їхнім очікуванням.

За даними HAND-TEST, їм у тій чи іншій мірі також притаманні директивно-агресивні тенденції, однак останні урівноважуються добре вираженими тенденціями до соціального кооперування та співробітництва, розвинутою емоційністю та емпатією, високою комунікабельністю, яка поєднується з розвинутою потребою у підтримці з боку інших людей, очікуванні розуміння з їхнього боку тощо (як результат, готовність будувати взаємини з іншими людьми як на діловому, так і на особистісно-емоційному рівні). Водночас однією із серйозних проблем для цієї категорії є проблема пригніченої (або витісненої) агресивності, що породжує підвищену напруженість, соматизацію тривоги, схильність до психосоматичних захворювань, розвиток вегетативного дисбалансу внаслідок блокування відповідних поведінкових реакцій.

Деяким обстеженим властиві у певній мірі такі індивідуально-психологічні характеристики, як емоційна нестійкість, високий рівень тривожності і низький рівень агресивності, підвищена залежність від впливів зовнішнього середовища, потреба у виливі дружельюбності на оточуючих, залежність самооцінки від думки значущих інших. Спостерігаються більш-менш виражені ознаки особистісної нестабільності та гіперконтролю, висока чутливість

до емоційного стану групи, залежність від нього. Частині обстежених притаманні виражена мотивація досягнення, підвищений рівень домагань та тенденція до домінування.

#### *Особливості професійних цінностей педагогів.*

Усі учасники педагогічної взаємодії керуються у своїх діях певними вимогами один до одного. У вчителів останні значною мірою залежать від індивідуального освоєння існуючої в суспільстві системи педагогічних цінностей, що знаходить своє вираження у вигляді певних імперативів, які і виявляються у подальшому в кожному конкретному акті педагогічної взаємодії, зокрема, у вигляді певної системи критеріїв, через призму яких учитель здійснює відбір інформації, аналіз і оцінку особливостей особистості учнів.

Для виявлення системи професійних цінностей і налаштувань, притаманних педагогам, ми провели спеціальну ділову гру. Робота виконувалася спочатку індивідуально, а потім продовжувалася в групах по 5-6 осіб. Завдання полягало в тому, щоб визначити ті якості (числом 5), які найбільш точно характеризують «хорошого учня», «ідеального учня», «хорошого вчителя», «ідеального вчителя» та «успішного дорослого» (тобто людину, яка своїми силами досягла успіху в житті та на роботі). Загальновідомо, що професійна мова відрізняється від побутової своєю конвенційністю, однак у педагогічному середовищі рівень останньої значно нижчий, ніж, приміром, у юридичному чи інженерному. Як наслідок, часто можна спостерігати невідповідності між семантичним значенням слова та його знаковим вираженням, у силу чого перед учасниками гри ставилося ще й завдання виробити в процесі колективної пізнавальної діяльності таке трактування запропонованих характеристик, з яким погодилися б усі члени їхньої групи. По завершенню ділової гри проводилася колективна дискусія, яка мала за мету обговорення виявлених суперечностей.

Проведений аналіз отриманих результатів дозволяє вказати на такі важливі тенденції:

Образ «успішної людини», змальований учасниками гри, носить досить негативний характер, хоча саме успішна людина, що не кажи, є соціальним замовленням школі. Погоджуючись із розмірковуваннями Е. Фромма, що сучасне суспільство придушує спонукання людини жити повнокровним життям, її прагнення бути вільною та любимою (а така людина в сучасному світі була б значно меншою мірою здатна виконувати приписані їй соціальні функції, вона б протестувала проти хворого суспільства та вимагала б соціально-економічних змін), все ж таки виділимо конструктивне: в суспільстві сьогодні існує запит (і це визнають самі педагоги) на людину самостійну,

підприємливу, незалежну, комунікабельну, здатну критично думати та схильну до ризику.

Водночас самооцінка учасників гри (образ «хорошого вчителя» та «ідеального вчителя») якісно відрізняється від образу «успішної людини». Основна увага тут зосереджена на характеристиках, притаманних добросовісному, старанному і компетентному виконавцю (людяний, доброзичливий, професіонал, компетентний, любить і поважає дітей, вміє керувати ситуацією в класі тощо). Більше того, оцінюючи перспективи свого професійного та особистісного розвитку, респонденти не вбачають необхідності в кардинальних змінах для себе (образ «ідеального вчителя», по суті, не відрізняється від образу «хорошого вчителя», відмінності між ними носять лише кількісний характер). Іншими словами, учасники гри досить чітко розуміють, які якості необхідні для досягнення успіху в сучасному житті, вельми негативно оцінюють такий набір якостей, бачать, що їм такі якості аж ніяк не притаманні, водночас не намагаються (більше того, навіть не вважають це за потрібне, якщо судити з їхніх уявлень про «ідеального вчителя») їх у себе розвивати.

Серед уявлень про «хорошого» учня домінують ті якості, які відображають прагнення педагогів до соціальної злагоди у шкільному середовищі, тобто більш позитивно оцінюються діти, які легко піддаються педагогічним впливам і є добре керованими. Важливо, що і в образі «ідеального» учня повністю відсутні такі характеристики, як критичність мислення, самостійність, дух змагання, наявність власних переконань тощо (все те, що робить людину успішною в соціально-економічному житті). По суті, мова йде про наявність істотної розбіжності між соціальним замовленням (типом особистості, який потрібний сьгоднішньому суспільству) і тим, яка людина реально формується сьогодні в школі. Гіпотетично цю розбіжність можна зрозуміти як вираження підсвідомого прагнення педагогів створити більш комфортні умови власної діяльності.

Оцінюючи отримані результати загалом, вкажемо, передусім, на виявлені у ході проведеного дослідження особливості, котрі свідчать про істотний вплив індивідуальних цінностей та власного життєвого досвіду вчителів на характер оцінних процесів, про наявність істотних суперечностей між спрямованістю оцінних процесів та сьогоденними суспільними вимогами до школи, про дуже збіднений набір тих — соціальних, індивідуально-типологічних, соціально-психологічних тощо — параметрів, за якими здійснюється педагогами оцінка учнів, про слабкий розвиток у вчителів педагогічної рефлексії. Перспективи подальшого пошуку ми вбачаємо у розробці

та апробації програми корекції виявлених проблем в оцінній діяльності педагогів.

*Особливості взаємних очікувань учнів педагогів та учнів.*

Усі учасники педагогічної взаємодії керуються у своїх діях певними вимогами один до одного. У вчителів останні залежать значною мірою від індивідуального освоєння панівної в соціумі системи педагогічних цінностей, що знаходить своє вираження у вигляді певних імперативів (останні у свою чергу ми і будемо спостерігати в конкретних актах педагогічної взаємодії).

З метою їх вивчення учасникам експериментальної групи було запропоновано описати свої очікування стосовно певного типу поведінки учнів на уроці та їх психоемоційного стану. Отримані результати піддавалися контент-аналізу для виділення типових очікувань щодо певних інтеракцій з боку учнів. Вага останніх визначалася за формулою  $B = A/N$ , де  $B$  – вага,  $A$  – кількість респондентів, які назвали відповідну інтеракцію, а  $N$  – загальна кількість респондентів.

Зрозуміло, що педагогічна місія вчителя полягає не в тому, щоб очікувати виявлення з боку учнів сформованих інтелектуальних умінь та високого рівня розвитку психічних процесів, а в тому, щоб цілеспрямовано формувати одні та тренувати інші вміння. Не менш очевидно, що сподівання вчителів на «розуміння зі сторони учнів» є професійно наївними, не відповідають ідеології праці вчителя та ігнорують вікові особливості учнів. Іншими словами, педагогам часто притаманні очікування на такі інтеракції зі сторони учнів, які аж ніяк не можуть бути передумовою педагогічної діяльності, оскільки самі є результатом великої і кропіткої праці. Зрозуміло, що це створює додаткові проблеми в організації соціально-психологічної взаємодії з учнями задля вирішення педагогічних задач.

Для дослідження сподівань учнів на певні інтеракції від педагогів ми скористалися психометричним тестом у поєднанні з методом вільного інтерв'ю. Учасникам експерименту було запропоновано прорангувати геометричні фігури (квадрат, трикутник, прямокутник, коло, зигзаг) відповідно до асоціативного зв'язку останніх з тим, чого вони очікують від учителя на уроці. Обробка даних здійснювалася так. Кожній геометричній фігурі приписувався бал: тій, що посіла перше місце, – 5, друге – 4, і, відповідно, п'яте – 1. Потім розраховувалася вага кожної фігури за формулою  $A = (5a + 4b + 3c + 2d + 1e)/N$ , де  $A$  – вага фігури,  $a, b, c, d, e$  – число учнів, які поставили дану фігуру відповідно на п'яте, четверте, третє, друге і перше місце,  $N$  – загальна кількість учнів.



Отримані результати відповідних емпіричних досліджень дозволяють висловити припущення про залежність суттєвих характеристик педагогічної взаємодії як від педагогічних імперативів педагогів та очікувань учнів на бажані для них стильові особливості поведінки вчителів, так і від інших чинників, зокрема, від зорієнтованості учасників такої взаємодії на той чи інший тип міжособистих стосунків, що і стане предметом наших подальших експериментальних пошуків.

Експериментально було з'ясовано, що відповідні очікування вчителів (тут і далі вони будуть називатися у порядку зменшення значущості) концентруються навколо двох полюсів (вага решти очікуваних інтеракцій істотно менша, або й зовсім незначна):

1) характер міжособистісних взаємин з учнями (педагоги розраховують на «розуміння зі сторони учнів», «дисциплінованість учнів», «співробітництво учнів з учителем», «доброзичливість учнів» та ін.);

2) актуальний рівень розвитку учнів (педагоги сподіваються на «виявлення учнями інтелектуальних умінь», «наявність в учнів пізнавальних інтересів», «адекватний прояв учнями сформованості психічних процесів», «наявність в учнів нормативного рівня знань» тощо).

Описані імпліцитні уявлення педагогів, виявляючись у характері та специфіці їхньої взаємодії з учнями, впливають тим самим на якість життя останніх.

#### *Критерії оцінювання педагогами учнів.*

Для вивчення психологічних особливостей останніх учасникам експерименту було запропоновано описати ті критерії, за якими вони оцінюють учнів (форма представлення довільна, обов'язковою була лише вимога називати обидва полюси застосовуваної шкали). Власне, мова йде про модифікацію методики особистісних конструкторів Келлі для визначення параметрів оцінки і критеріїв аналізу, на основі яких відбувається особистісне сприйняття людини, коли респондентам не надаються готові параметри, а пропонується самостійно конструювати шкали оцінки, маючи на увазі реальних учнів, з якими вони працюють.

Здійснений контент-аналіз відповідей був спрямований на оцінку як рівня когнітивної складності та диференційованості запропонованої респондентом системи критеріїв, так і професійної спрямованості останньої та її відповідності психологічним теоріям. Із загальних спостережень відзначимо таке:

- загальне число шкал, що застосовувалися респондентами для оцінювання учнів склало 2331, тобто 7,3 на одного вчителя (індивідуальні коливання мали місце в межах від 2 до 20;

- учасники експерименту допускали багато семантичних помилок при визначенні антиномічних якостей;
- велика кількість шкал називалися лише декількома респондентами, що свідчить як про істотний вплив індивідуальних цінностей та життєво-педагогічного досвіду вчителів на процес оцінювання учнів, так і про поверховість пізнання ними особистості учнів;
- багато респондентів взагалі обмежилися загальним недиференційованим враженням про учнів («хороший — поганий», «вихований — невихований», «приємний — неприємний», «дисциплінований — недисциплінований» тощо).

З метою подальшого аналізу зібрані дані були згруповані за категоріями. Вага певної категорії шкал підраховувалася за формулою  $N = A/n$ , де  $N$  — вага даної категорії шкал,  $A$  — число вчителів, які назвали шкали, віднесені до даної категорії,  $n$  — загальне число респондентів.

Зупинимося на тих загальних тенденціях, що впливають із отриманих даних. Найбільшу вагу отримала категорія «властивості, що відображають ставлення до навчання та школи» (1,25 бала, 17% від загальної кількості шкал, названих респондентами). До типових прикладів шкал цього типу можна віднести: «наявність знань — їх відсутність», «допитливий — байдужий», «хоче вчитися — не хоче», «розвинені пізнавальні інтереси — нічим не цікавиться», «виконує домашні завдання — не готується до уроків» тощо.

Протилежні полюси шкал більше ніж у половині випадків визначаються дуже банально, однак при цьому спостерігаються деякі цікаві особливості:

- число шкал, названих лише декількома респондентами, складо менше 10% від загального числа шкал, а більше половини шкал співпадали майже у 70% респондентів;
- наряду зі шкалами, що оцінюють більш узагальнені властивості, широко використовувалися й такі, що стосувалися дуже конкретних речей («підказує на уроці — не підказує», «має гарний почерк — неохайно пише» тощо).

Близькою до цієї категорії (і подібною їй за смисловою спрямованістю) є категорія «властивості, що відображають ставлення до різних видів діяльності» (її вага складала 1,02 бала, 14% від загальної кількості шкал, названих респондентами). Ось деякі характерні приклади шкал, віднесених до цієї категорії: «працьовитий — лінивий», «самостійний — несамостійний», «організований — неорганізований» і т. ін. У цій категорії ми знову зіштовхуємося з тим, що використовуються насамперед шкали, які оцінюють найбільш

узагальнені характеристики особистості, а у визначенні протилежних полюсів шкал респонденти відчують себе дуже невпевнено, часто допускаючи семантичні помилки при визначенні антиномічних якостей особистості учня.

Майже не звертають учителі увагу при пізнанні учнів на ті якості, які ми віднесли до категорії «здібності» (вага даної категорії 0,41 бала, лише 9% від загальної кількості запропонованих респондентами шкал). Ось деякі характерні приклади шкал, що потрапили до цієї категорії «здібний — нездібний», «допитливий — тугодум», «розумний — тупий» та ін. До характерних особливостей віднесемо:

- більшість названих шкал має досить високу питому вагу (кількість шкал, названих лише декількома респондентами, виявилася менше 20%);
- шкали оцінювання найчастіше носять загальний і професійно недостатньо диференційований характер;
- при конструюванні шкал використовуються передусім уявлення з життєвської психології та метафори, а не психолого-педагогічні знання.

Отримані у відповідному емпіричному дослідженні дані дозволяють вказати на такі, на наш погляд важливі, тенденції:

- коло тих індивідуально-типологічних властивостей, які перебувають у полі уваги вчителя при пізнанні особистості учнів, досить вузьке, при цьому серед останніх домінують (майже у 60% випадків) ті, що виразно виявляються передусім у навчальній діяльності;
- використання респондентами при конструюванні шкал такого типу не стільки психологічних понять, скільки метафор та побутових стереотипів.

11% від загальної кількості зайняли шкали, віднесені нами до категорії «поведінка» (вага даної категорії склала 0,83 бала). Цікавим і значущим тут є:

- низька вага окремих шкал (майже 70% шкал названі лише 1-3 респондентами із 315 опитаних), що вказує на домінуючий вплив в оцінці поведінки учнів непедагогічних принципів, а індивідуальних цінностей та життєвого-педагогічного досвіду вчителів;
- при оцінюванні поведінки учнів увага педагогів, знову ж таки, концентрується насамперед на тих її аспектах, які можна віднести до виконавської, репродуктивної активності, у той час як продуктивна сторона, як правило, не фіксується, або ж її прояви відносяться до негативного полюсу оціночних шкал.

Несподівано вагомою (0,6 бала) виявилася категорія «особливості зовнішності та фізичного стану» (8% від загальної кількості названих респондентами шкал). Типовими прикладами тут можуть бути: «охайний — неохайний», «вродливий — невродливий», «здоровий — хворий» тощо. Цікаво, що більшість віднесених до цієї категорії шкал мають високу питому вагу, а кількість шкал, названих лише декількома респондентами, виявилася менше 10%.

Майже такою ж за вагою (0,58 бала, 8% від загальної кількості названих респондентами шкал) виявилася категорія шкал «наявність шкідливих звичок». До цієї категорії потрапили такі шкали: «палить — не палить», «вживає спиртні напої — не вживає».

Оцінюючи результати загалом, зауважимо, що в ході дослідження були виявлені деякі особливості педагогічної перцепції: поверховий характер пізнання особистості учнів, істотний вплив індивідуальних цінностей та життєвого досвіду вчителів на оцінні процеси; збіднений набір тих індивідуально-типологічних властивостей, що оцінюються; часті порушення описаного вище алгоритму оцінних процесів, випадання з нього окремих ланок; слабкий розвиток педагогічної рефлексії тощо.

Перспективи подальшого пошуку ми вбачаємо у дослідженні та теоретичній інтерпретації взаємозв'язків між особливостями педагогічної перцепції та різними особистісними та індивідуально-психологічними характеристиками учителів, та у розробці й апробації програми розвитку в педагогів адекватного задачам реформування освіти рівня комунікативної компетентності.

#### *Особливості самоставлення педагогів.*

Для отримання емпіричної інформації можна використовувати опитувальник, запропонований С. Р. Пантелєєвим, що має задовільні показники надійності та валідності [57].

Шкала «відкритість — закритість» у цій методиці може свідчити про рівень достовірності відповідей, зумовленої прагненням дати соціально-бажані відповіді або низькою рефлексією уявлень, пов'язаних із власною Я-концепцією (вираженням сказаного будуть високі показники, отримані респондентами за цією шкалою). Водночас вона виявляє глибоке чи, навпаки, поверхове проникнення у власну особистість, відкрите чи, навпаки, закрите, зумовлене механізмами психологічного захисту, ставлення до себе.

Отримані результати можна інтерпретувати таким чином: при наявності домінуючої тенденції отримати соціальне схвалення, відповідати вимогам соціального середовища, притаманній більшості респондентів, їх відповіді істотно залежать ще й від того, наскільки вони були критичні до себе, вміли та мали досвід рефлексивного ставлення

до свого внутрішнього світу, якою мірою у них розвинуті механізми психологічного захисту. За роки професійної адаптації рівень самопізнання частини молодих педагогів зростає, підвищена залежність від впливів зовнішнього середовища зберігається, рівно як і прагнення відповідати соціальним нормам, що і знаходить своє відображення в отриманих значеннях стенів (при цьому відзначимо певне зменшення індивідуальних варіацій останніх). Для іншої групи молодих педагогів, навпаки, характерним є розвиток тенденції до домінування, формування вираженої мотивації досягнення, панівної орієнтації на власну думку, зменшення залежності від факторів середовища.

Шкала «самовпевненість» виявляє ставлення до себе як до самостійної, вольової та надійної людини, якій є за що поважати себе. Саме за цією шкалою випускники показали найвищі значення стенів (9,8 бала). Отримані дані можна інтерпретувати як переживання сили власного «Я», виражену незалежність досліджуваних від впливів середовища, розвиток інтернального локусу контролю, зокрема, у сфері досягнень, схильність заперечувати існування особистісних проблем тощо. За представленими значеннями стенів, водночас, стоять істотні індивідуальні варіації (стандартне відхилення склало відповідно 2,1). Мова йде про те, що частині досліджуваних притаманні сумніви у своїй спроможності викликати повагу зі сторони референтного оточення, відсутність упевненості в собі.

Показово, що за роки професійної адаптації спостерігається статистично значуще зменшення стенових значень за цією шкалою (при істотних індивідуальних варіаціях), що можна пов'язувати із впливом набутого досвіду професійної діяльності. Для однієї групи респондентів цей досвід носив позитивний характер, що і зумовило розвиток у них впевненості у собі, схильності сприймати себе як самостійних та надійних людей, вплинуло на розвиток інтернального локусу контролю, зокрема, у сфері досягнень тощо. У інших, навпаки, труднощі та проблеми професійної адаптації сприяли збереженню (а в ряді випадків і розвитку) екстернальності локусу контролю, особливо у сфері невдач, на фоні сумнівів у своїй соціально-професійній ідентичності, спроможності викликати повагу з боку значущих оточуючих (колег по роботі, учнів та їхніх батьків).

За роки професійної адаптації більшість молодих педагогів свою залежність від факторів зовнішнього середовища зберігає, рівно як і взаємозв'язок між мотиваційною спрямованістю та відносинами, що склалися з референтними іншими. Водночас за рахунок зворотного зв'язку (від колег та учнів у процесі професійної діяльності) вони мали змогу отримувати інформацію про себе у контексті конкретних професійних ситуацій і коригувати на цій основі уявлення про себе.

У частини респондентів (передусім тих, чия адаптація до професійно-педагогічної діяльності була достатньо успішною) такі зміни проявилися у більш глибокому усвідомленні власних якостей, особливостей поведінки, у коригуванні на цій основі самооцінки, у зростанні потреби у самопізнанні (на фоні загального позитивного ставлення до себе). У інших осіб (передусім із нестійкою соціально-професійною ідентичністю) зберігається та розвивається невпевненість у собі, сумніви в тому, що їх особистість, характер та поведінка заслуговують на повагу, підтримку та розуміння з боку цих референтних для них інших. І, нарешті, частина респондентів виявляє тенденцію до ригідного збереження попереднього — загалом позитивного — уявлення про себе всупереч даним зворотного зв'язку, отримуваного від колег та учнів у процесі своєї професійно-педагогічної діяльності.

Шкалами «самоцінність» виявляє оцінку респондентами багатства свого внутрішнього світу, духовності, здатності викликати в інших глибокі почуття тощо. При цьому мова йде саме про суб'єктивні переживання досліджуваних, які не обов'язково будуть отримувати об'єктивне підтвердження при більш детальному знайомстві з життєвими реаліями. Значення стенів за цією шкалою для випускників склало 9,6 бала, що свідчить, загалом, про високий рівень симпатії до себе, притаманний більшості респондентів, схильність високо оцінювати свій внутрішній світ, віру в свою здатність викликати в інших глибокі почуття. Водночас, як і раніше, за середніми значеннями стенів стоять істотні індивідуальні варіації (стандартне відхилення склало відповідно 2,1), тобто частина респондентів схильна недооцінювати своє «Я», виявляє втрату інтересу до свого внутрішнього світу, сумніви в цінності власної особистості, що може породжувати серйозні проблеми у професійній адаптації. Цікаво, що у більшості випадків мова тут йшла про осіб з інтернальним локусом контролю та з певною ригідністю особистісних утворень.

За роки професійної адаптації описані тенденції отримують подальший розвиток. У частини молодих педагогів схильність високо оцінювати свій внутрішній світ, віра у свою здатність викликати в інших глибокі почуття не лише зберігається, але й посилюється. До того ж, тут мають місце досить різні процеси. Виділяються початківці з позитивним досвідом професійної адаптації, що і спричинило розвиток у них впевненості в собі, схильності високо оцінювати себе, приймати себе такими, якими вони є, зі своїми проблемами та недоліками, гармонію зі своїми внутрішніми спонуканнями. Водночас можна говорити і про тих, у кого описана тенденція пов'язана з дією механізмів психологічного захисту, що може породжувати проблеми

у міжособистісних стосунках з колегами та учнями (на фоні тенденції до соматизації спричинених цим внутрішніх конфліктів).

Загалом аналіз отриманих результатів свідчить, що за роки професійної адаптації відбувається певна динаміка особистісної рефлексії молодих вчителів, яка, загалом, носить суперечливий і конфліктний характер. Перспективи подальшого пошуку ми вбачаємо, передусім, у дослідженні психологічних умов, від яких залежить оптимальність цього процесу.

#### *Особливості самосвідомості педагогів.*

Справжнім механізмом розвитку людини як професіонала виступає рефлексивна здатність до самовизначення. У багатьох працях відзначається, що педагогічна діяльність є рефлексивною за своєю суттю. На думку дослідників, рефлексивні процеси у діяльності вчителя проявляються: в процесі практичної взаємодії вчителя з учнями, коли вчитель намагається адекватно зрозуміти і цілеспрямовано регулювати думки, почуття та вчинки учнів; у процесі проектування діяльності учнів, коли вчитель розробляє цілі навчання і конструктивні схеми їх досягнення з урахуванням особливостей учнів і можливостей їхнього розвитку; в процесі самоаналізу й самооцінки вчителем власної діяльності і себе як її суб'єкта. У даній статті ми ставимо за *метою* проаналізувати результати вивчення особливостей самосвідомості вчителів. Для отримання емпіричних даних учасникам експерименту було запропоновано виконати тест «20-ти висловлювань» (характеристику тесту та його діагностичних можливостей див. у [58]).

Попередньо всіх респондентів ознайомили з інструкцією такого змісту: «Нижче на сторінці Ви бачите двадцять пронумерованих стрічок. Напишіть на кожній з них окрему відповідь на запитання «Хто Я?» («Який Я?»). Намагайтеся відповідати щиро, так, ніби Ви розмовляєте самі з собою. Відповіді розміщуйте в довільному порядку, як вони спадають Вам на думку. Не турбуйтеся про їх логічність чи значущість. Завдання намагайтеся виконувати якомога швидше, оскільки Ваш час обмежений». На виконання тесту відводилося дванадцять хвилин. Ніяких інших допоміжних пояснень учасникам експерименту не давалось.

Названі самохарактеристики при аналізі було розділено на дві категорії: об'єктивні, де респондент відносив себе до певної соціальної групи (професійної, сімейної, статевої, вікової і т. ін.), та суб'єктивні, коли називалися різноманітні специфічні ознаки та якості.

Узагальнюючи отримані результати, відмітимо:

1. Образ «Я» більшістю респондентів у цілому характеризується невисоким рівнем когнітивної складності та слабкою диферен-

ційованістю. Більшість суджень про себе при цьому носить виражений позитивний характер, однак більше половини респондентів давали собі негативні характеристики. На нашу думку, це свідчить як про рівень самокритичності опитуваних, так, і то дуже часто, про наростання суперечливих і, загалом, негативних тенденцій у їх «Я-концепції», зумовлених породженими педагогічною та соціальною практикою суперечностями між модальностями «Я-ідеальне» та «Я-реальне». Підтвердженням цього послуговували бесіди з цією категорією респондентів.

2. У структурі образу «Я» більшості респондентів домінують моральні судження, що репрезентують їх у взаєминах з іншими людьми. Характерною при цьому є тенденція до використання конструктивів, що вказують на сімейні та міжособові стосунки. У більшості випадків вказана тенденція поєднується з невеликою кількістю (або й повною відсутністю) об'єктивних самохарактеристик при майже повній відсутності серед останніх виконуваних соціальних та професійних ролей.

3. По суті, можна говорити про наявність деформацій у структурі та ієрархії основ образу «Я» респондентів, які виражають емоційні негаразди та проблеми, пов'язані з низьким рівнем ідентифікації власного Я з виконуваними професійними та соціальними ролями. Нагадаємо у зв'язку зі сказаним результати деяких психологічних досліджень. Так, на думку Т. Ньюкома [23], при формуванні уявлень про іншу людину представники так званого «авторитарного» типу особистості схильні переносити на неї (приписувати їй) свої власні риси, якості та особливості. Описану тенденцію Т. Ньюком пов'язує, насамперед, з таким симптомокомплексом психологічних властивостей, як низький рівень самокритичності, слабе проникнення у власну особистість, страх перед рефлексією власних психологічних особливостей, заперечення наявності власних психологічних проблем, недостатня сформованість раціонального компоненту в уявленнях про себе тощо.

Оскільки спілкування і самосвідомість утворюють взаємозалежну систему, яка прагне до внутрішньої несуперечливості та стабільності [4], то сказане дозволяє, по-перше, висловити припущення, що описані особливості образу «Я» вчителів знайдуть своє вираження в характері їхньої взаємодії з учнями; по-друге, наголосити на необхідності акцентування уваги на вироблення у педагогів більш конструктивної професійної та особистісної самооцінки та самосвідомості. Експериментальна перевірка зроблених припущень, рівно як і обґрунтування шляхів вирішення останньої задачі, складають найближчі перспективи подальшого дослідження проблеми.



### **3. МЕТОДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ЯКІСТЬ ЖИТТЯ**

#### **3.1. ЗМІНА ЯКОСТІ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ НИМИ ДИСЦИПЛІНИ «ЕКОЛОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ»**

Найшвидшим та найбільш коротким шляхом для вирішення цього завдання є формування світоглядних орієнтацій через систему освіти. Для цього потрібно кардинально змінити концепцію цієї системи. Отже, на сучасну молодшу, середню та вищу школу, на всю систему освіти покладається надзвичайно важливе завдання: очолити інноваційний процес формування нової концепції сучасної культури та здійснити становлення системи випереджального навчання.

Слід також зазначити, що у школі та вищих навчальних закладах сьогодні достатньо представлено викладання знань окремо — про закони природи, окремо — про закони суспільства, але викладання знань про закони сумісності та взаємодії суспільства і природи як цілісної системи, що коеволюціонує, фактично відсутнє.

Засвоєння та присвоєння усього комплексу відповідних знань має вести до формування нового еколого-орієнтованого світогляду. Це завдання частково може виконувати введення у школах та вищих навчальних закладах нових розділів навчальних курсів, таких як «Соціальна екологія», «Філософія екології», «Екологічна психологія», «Екоетика», «Екополітика», «Екологічний менеджмент», «Екологічна освіта та виховання», «Ландшафтна екологія», «Екологічна експертиза», «Екологічне право», «Інженерна екологія», «Радіаційна екологія», «Охорона природного середовища» та інші. Крім того, потрібно переорієнтувати саме з погляду екології більшість навчальних дисциплін. Це, перш за все, такі дисципліни, як історія, географія, біологія, а також технічні та інженерні дисципліни, де слухачі отримали б знання про основні етапи розвитку уявлень, про взаємовідносини природи і суспільства в історії людської цивілізації, про особливості сучасного етапу взаємодії про перспективи майбутнього взаєморозвитку природи та суспільства.

Якщо говорити про неперервну екологічну освіту, то її напрями поєднані між собою певними принципами та відрізняються можливістю застосування різних методів формування екологічних знань та екологічного способу життя, що у кінцевому випадку призводить до зміни суб'єктивної оцінки якості життя.

**Загальний підхід до аналізу формування еколого-орієнтованої свідомості.** Важливою ознакою навчальної дисципліни «Екологічна

психологія», як і інших дисциплін екологічного циклу, є те, що вони мають, перш за все, практичне спрямування, оскільки виникли через загрозу глобальної екологічної катастрофи. Безумовно, студенти, які вивчають ці дисципліни, повинні не тільки і не стільки володіти теорією, а, перш за все, уміти застосовувати свої екологічні знання та навички у практиці з метою організації заходів для запобігання екологічним кризам та катастрофам, як локальним, так і регіональним, а також сприяти створенню організацій, рухів, спільнот, що переймаються збереженням довкілля та його розвитком. Студенти-психологи, які вивчають дисципліну «Екологічна психологія», мають стати у майбутньому тією основною ланкою, з якої розпочнеться зміна суспільної екологічної свідомості та формування екологічної культури.

Ефективні методи викладання «Екологічної психології» були запропоновані О. Грезе, С. Дерябо, І. Кряж, О. Мамешиною, В. Пановим, О. Рудоміно-Дусятською, В. Скрібцем, В. Ясвіном та іншими.

Пропонований нами підхід до методів викладання навчальної дисципліни «Екологічна психологія» враховує внесок вище названих фахівців. Основним *концептуальним положенням* у ньому є те, що *студенти*, які вивчають екологічну психологію, від початку повинні налаштовуватися на те, що *головним завданням навчальної дисципліни є формування еколого-орієнтованого і дієвого ставлення до життєвого середовища*. Одним із *методів* формування такого ставлення є *впровадження активних та креативних форм опанування предметом*, оскільки під час вивчення цієї дисципліни, на нашу думку, є широкі можливості застосування креативних методів, тобто таких форм засвоєння предмету, які потребують творчої діяльності, а також активних методів, які спонукають особистість до певних конструктивних дій.

Ми пропонуємо активні методи викладання екологічних дисциплін, котрі оптимізують процес викладання та сприятимуть формуванню еколого-орієнтованої свідомості та екологічного способу життя. Зазначимо, що серед вітчизняних психологів, хто одним із перших запропонував активні групові методи викладання, був Юрій Ємельянов, який застосовував ці методи під час вивчення психологічних дисциплін. Активні групові методи він поділяв на три основні блоки: дискусійні методи (групова дискусія, аналіз казусів із практики, аналіз ситуацій морального вибору та ін.); ігрові методи: дидактичні і творчі ігри, у тому числі ділові (управлінські) ігри; рольові ігри (поведінкове навчання, ігрова психотерапія, психодраматична корекція); контргра (транзактний метод усвідомлення комунікативної поведінки); сензитивний тренінг (тренування міжособистісної чутливості та сприйняття себе як психофізичної єдності).

Враховуючи специфіку викладання дисциплін екологічного циклу, ми пропонуємо наступні блоки методів:

- інтерактивні лекції;
- методи формування понять;
- демонстраційні експерименти;
- дискусійні методи;
- ігрові методи (рольові ігри, дидактичні ігри, творчі ігри);
- екосензитивні методи;
- практичні заняття у формі кейзстаді;
- метод постановки та вирішення проблем;
- метод активних цінностей;
- креативні методи;
- аналітичні методи;
- мотиваційно-емотивні методи;
- методи прогнозування, проектування та експертизи;
- методи інформування;
- методи аналізу соціальних дилем;
- поведінкові методи (гіперкорекція);
- методи аналізу екологічних ситуацій;
- екопсихотерапевтичні методи.

Розглянемо ці методи більш детально.

**Інтерактивні лекції.** Сутність інтерактивної лекції полягає у тому, що подання інформації відбувається у проблемній формі і супроводжується активним залученням учасників. У цьому контексті варто зазначити, по-перше, що на сьогодні, завдяки Інтернету та розвиненій мережі книгодрукування, студенти і школярі можуть самостійно отримувати великий обсяг інформації, і проблема полягатиме лише у тому, щоб проаналізувати цю інформацію та знайти шляхи застосування отриманих знань на практиці. По-друге, як ми вже зазначали, традиційна лекція є не надто ефективною як з погляду кількості засвоєної інформації, так і в плані її впливу на формування екологічної свідомості та екологічної поведінки. Як показує практика, активні форми викладання, до яких належать й інтерактивні лекції, є на сьогодні найбільш оптимальними.

Отже, ми пропонуємо наступну структуру інтерактивної лекції з екологічної психології та інших дисциплін екологічного циклу.

1. Привернення уваги до екологічних проблем, зацікавлення студентів.
2. Створення мотивації до вивчення навчального матеріалу.
3. Активізація студентів (постановка задачі, яку потрібно розв'язати).
4. Розв'язання задачі.

5. Узагальнення результатів та отримання додаткової інформації.

6. Розмірковування над тим, як отримані знання можна впровадити у практику на різних рівнях: індивідуальному, на рівні громади та на державному і міждержавному рівнях.

7. Створення перспективи діяльності у вигляді домашнього завдання.

8. Формування потреби в екологічній діяльності.

Безумовно, ця структура не є чимось сталим та безперечним. Вона може змінюватися, варіюватися від теми до теми, від дисципліни до дисципліни.

**Методи формування понять.** Інноваційний підхід до викладання дисциплін екологічного, експсихологічного та екосоціологічного циклу базується, перш за все, на принципі єдності свідомості та діяльності або ж — активності. Виходячи з цього, ми вважаємо за доцільне не давати студентам готове визначення певного поняття, а підвести їх до цього визначення шляхом обговорення проблеми та дискусій, потім — запропонувати дати визначення самостійно, обговорити його і, лише після цього — дати загальноприйняте визначення поняття.

Наприклад, для того, щоб дати визначення поняттю «середовище», потрібно здійснити наступні кроки:

1. З'ясувати, як можна визначити середовище у категоріях буденної екологічної свідомості. Тобто визначити, що студенти розуміють під поняттям «середовище».

2. Запропонувати студентам, відповісти на питання, про те, чи може людина існувати поза середовищем, чи бувають такі випадки, коли середовища навколо людини не існує. Коли студенти дійшли до висновку, що людина не може існувати поза середовищем; більш того, середовище для людини може бути як зовнішнім, так і внутрішнім, обговорення питання переходить на наступний рівень.

3. Наступним кроком йде обговорення питання про те, що дає середовище людині і як воно на неї діє, а також — як діє людина на середовище й що вона може для нього зробити.

4. І, нарешті, потрібно розглянути останнє, найбільш складне питання: «Чи має середовище межі, чи воно — безмежне?». Безумовно, що для детального розгляду цього питання потрібна допомога викладача. Перш за все, потрібно наголосити на тому, що середовище має якимось чином себе являти людині, а людина у свою чергу може проявити себе у середовищі. Метою обговорення та його завершенням стане висновок про те, що середовище — не безмежне. До середовища належить той простір і ті об'єкти, з якими людина (прямо чи опосередковано) взаємодіє.

5. Після обговорення попередніх питань студентам пропонується самостійно дати наукове визначення поняття «середовище».

6. Завершуючи дискусію, викладач пропонує студентам визначення поняття «середовище», яке існує на даний час.

Так, ми пропонуємо наступне визначення поняття «середовище».

***Середовище — це система внутрішніх і зовнішніх факторів, яка безпосередньо впливає на спосіб існування індивіда, і з якою індивід може взаємодіяти.***

Отже, заняття побудоване таким чином, що студенти самостійно (з більшою чи меншою точністю) дають визначення поняття. Безумовно, таке поняття добре закарбується у пам'яті, оскільки, пригадуючи його, студент подумки буде відтворювати увесь ланцюжок міркувань та обговорень питання, що призвів до остаточного визначення поняття. Даний метод визначення понять можна порівняти із методом виведення математичної формули. Відомо, що формулу найлегше відтворити, якщо знати правила її виведення. І, навпаки, механічне запам'ятовування формул є нетривалим і неефективним.

Таким чином, головною рисою методу формування понять є спонукання студентів до активної розумової діяльності та спрямування їх мислення таким чином, щоб вони самостійно дійшли до визначення наукового поняття.

***Демонстраційні експерименти.*** Демонстраційні експерименти в екологічній психології полягають у тому, що створюють умови для виразної демонстрації екологічної поведінки особистості у змодельованій ситуації. Застосування методу демонстраційних експериментів у процесі викладання дисциплін екологічного циклу є надзвичайно ефективним, оскільки унаочнює екологічні проблеми та сприяє пошуку шляхів їх вирішення. Демонстраційний експеримент — це також сильний засіб впливу на мотиваційно-емоційну сферу особистості, оскільки є, з одного боку, досить яскравим та життєвим прикладом, а з іншого — показує роль окремої особистості у доквіллі. Після такого демонстраційного експерименту студенти починають усвідомлювати важливість власного внеску у розвиток доквілля, а також особисту відповідальність за його руйнування.

У свою чергу демонстраційні експерименти поділяються на природні та лабораторні. Безумовно, що ці експерименти можуть бути як суто демонстраційними, так і дослідницькими, у залежності від мети, з якою вони застосовуються.

Демонстраційний експеримент в екологічній психології базується на наступних психолого-дидактичних принципах.

1. Демонстраційний експеримент в екологічній психології та в інших дисциплінах екологічного циклу є засобом формування

уявлень про наслідки діяльності людини у довкіллі, а також засобом формування уявлень про вплив елементів довкілля на людину та взаємодію і взаємовплив людини й довкілля.

2. Предметним змістом демонстраційного експерименту є імітація екологічної ситуації (лабораторний експеримент) або ж демонстрація у реальному житті (природний експеримент) взаємодії людини і довкілля.

3. Метою демонстраційного експерименту є формування уявлень про наслідки поведінки людини у довкіллі та про особливості взаємовпливу людини і навколишнього середовища, що у свою чергу сприяє пошуку ефективних шляхів вирішення екологічних проблем, які виникають через екодеструктивну поведінку людини.

*Отже, демонстраційний експеримент у межах дисциплін екологічного циклу – це імітація екологічної ситуації (лабораторний експеримент) або ж демонстрація у реальному житті (природний експеримент) взаємодії людини і довкілля з метою формування уявлень про наслідки поведінки людини у довкіллі; про особливості взаємовпливу людини і навколишнього середовища, а також сприянні пошуку ефективних шляхів вирішення екологічних проблем, які виникають через екодеструктивну поведінку людини.*

Варто наголосити, що демонстраційні методи важливо застосовувати на початку вивчення курсу екологічної дисципліни для того, щоб створити мотивацію до навчання. У подальшому демонстраційні експерименти використовуються на практичних та лабораторних заняттях і можуть проходити в довкіллі у якості природних експериментів.

**Дискусійні методи.** В екологічних дисциплінах метод групової дискусії допомагає вирішити наступні завдання:

- навчити учасників аналізувати екологічні ситуації, відділяти головне від другорядного та формулювати екологічні проблеми;
- навчити шукати шляхи вирішення складних екологічних проблем у команді;
- змодельовати складні екологічні ситуації, де необхідна робота у команді, оскільки навіть кваліфікований фахівець не може одноосібно охопити усі аспекти проблеми;
- продемонструвати характерну для більшості екологічних проблем складність та багатозначність рішень;
- сприяти формуванню екологічного мислення та еколого-орієнтованої свідомості.

Запропоновані нами дискусійні методи в екологічній психології та інших екологічних дисциплінах, базуються на наступних психолого-дидактичних принципах:

1. Дискусійні методи, що застосовуються під час викладання дисциплін екологічного циклу служать дидактичним засобом розвитку творчого екологічного мислення, яке виражається у здатності до аналізу екологічних ситуацій, а також до постановки проблем та окреслення шляхів їх вирішення.

2. Предметним змістом даних дискусійних методів є екологічні та екопсихологічні проблеми, що потребують вирішення.

3. Метою дискусійних методів, що викорисовуються під час викладання екологічної психології та інших дисциплін екологічного циклу, є формування екологічних та екопсихологічних знань, а також здатності використовувати ці знання в екологічній та психологічній практиці.

*Таким чином, дискусійний метод у межах дисциплін екологічного циклу полягає у постановці та обговоренні екологічних проблем, а також пошуку шляхів їх вирішення шляхом застосування полеміки у групі.*

Слід зазначити, що дискусію можна влаштувати на будь-якому занятті, а її тема буде залежати від проблеми, що розглядається під час цього заняття. У роботі із студентами на практичних заняттях нами застосовуються такі дискусійні методи, як «круглий стіл» та «мозковий штурм». Розглянемо кожен з них детально.

«Круглий стіл» на семінарі з екологічної психології — це традиційне ділове обговорення тієї чи іншої екопсихологічної проблеми на принципах демократичності та рівноправності усіх учасників (саме тому ця форма дискусії і називається «круглий стіл»). Під час проведення «круглого столу» застосовуються три основні принципи:

1. Чітко визначені позиції у проблемі, що обговорюється, відсутні.
2. Позиції усіх учасників рівні — ніхто не має права бути вищим за інших.
3. Мета «круглого столу» — визначитися в ідеях та думках відносно певної проблеми чи питання.

«Мозковий штурм», на відміну від «круглого столу», є неупорядкованим обговоренням певного питання чи проблеми. У ньому пріоритет надається не порядку та організації, а нестандартним ідеям. Можна сказати, що «мозковий штурм» не є демократичним, оскільки він не гарантує рівності прав усіх учасників обговорення. Вище за формальну рівність тут є пріоритет ідеї.

Основними принципами «мозкового штурму» є такі:

1. Має бути висловлена будь-яка, навіть божевільна ідея.
2. Немає ідеї — не виступай.
3. Якщо хтось говорить — не перебивай.

Основними правилами «мозкового штурму» є такі:

- на етапі генерації абсолютно заборонена критика ідей у будь-якій формі, як вербальній, так і невербальній;
- не дозволяється перебивати інших учасників під час висловлювання ними ідей;
- заохочуються оригінальні, навіть фантастичні ідеї, а також комбінації та узагальнення ідей;
- усі висловлювання відразу ж фіксуються, тобто персонального авторства ідей немає;
- усі учасники «мозкового штурму» адміністративно та юридично незалежні один від одного;
- синтез і оцінка ідей проводиться зазвичай спеціальною групою у конструктивній формі, але під час застосування цього методу у навчальному процесі цю роботу виконує викладач;
- на питання, які мають за мету уточнення проблеми, має даватися коротка (без обґрунтувань) відповідь.

У результаті проведення «мозкового штурму» з вирішення проблем екології та екологічної психології починає розвиватися еколого-орієнтована свідомість та відбувається формування екологічних установок. Безумовно, дискусійні методи, що використовуються у школі, мають свою специфіку, у якій враховуються вікові особливості дітей.

**Ігрові методи.** Гра застосовується як нестандартний, але достатньо ефективний метод навчання, що у широкому сенсі розуміється не тільки, як передача та сприйняття інформації, але й як взаємозбагачення особистостей, котрі беруть участь у грі; прояв їх прихованих потенцій і здібностей; спільне знаходження нових смислів, способів та засобів існування.

*Ігрові методи у викладанні дисциплін екологічного циклу — це ігри за певними правилами, змістом яких є екологічна проблематика.*

Серед ігрових методів, що застосовуються в екологічній психології, використовують ділові (творчі) ігри, які у свою чергу діляться на рольові та командні ігри. При цьому слід зазначити, що рольові ігри можуть бути також одночасно і командними.

Методичні принципи ділової гри, в екологічній психології наступні.

1. Ділова екологічна гра виступає як дидактичний засіб розвитку творчого (теоретичного і практичного) професійного мислення, що виражається у здатності до аналізу екологічних ситуацій, постановці екологічних проблем та формуванням навичок пошуку шляхів вирішення цих проблем.



2. Предметним змістом ділової екологічної гри виступає імітація екологічної ситуації, що містить певну екологічну проблему, яку потрібно вирішити або ж, принаймні, запропонувати шляхи та способи її вирішення. Наприклад, ситуація, коли місцеві жителі або підприємці своїми руйнівними діями призводять до знищення озера, забруднення річки, знищення лісу тощо.

3. Ділова екологічна гра конструюється і проводиться як спільна діяльність учасників навчального процесу в ході постановки важливих цілей, пов'язаних із збереженням та розвитком середовища власного існування, та висуненням пропозицій щодо їх досягнення.

4. У діловій екологічній грі синтезуються три класи методів: експертний, аналітичний та експериментальний.

5. Ділова дидактична гра включає наступні елементи діяльності: ігрове завдання, ігрові мотиви та навчальне вирішення задач.

*Командна ділова гра* на практичних заняттях з екологічної психології набуває форми групового захисту проєктів. Група студентів ділиться на дві підгрупи. Одна з груп висуває екологічний проєкт — інша намагається його критикувати. Отже, ділова гра — це, по суті, перша практична апробація ідеї, яка має форму проєкту. Одна із сторін пропонує свій проєкт щодо захисту чи поліпшення стану довкілля та обгрунтовує його. Інша сторона має знаходити слабкі місця у проєкті та піддавати їх критиці. При цьому критика повинна бути не деструктивною, а конструктивною і не переходити на особистості. Під час проведення ділової гри ведеться протокол, виставляються бали за вдалі пропозиції та зауваження. Після завершення обговорення одного проєкту групи міняються місцями: та, що висувала проєкт, стає колективним критиком, а інша — висуває свій проєкт.

Тему проєкту пропонує сама група. Це, наприклад, може бути проєкт щодо зменшення забруднення повітря вихлопними газами у місті, проєкт вдосконалення учбового корпусу, проєкт із запобігання знищенню зелених насаджень у цілому та ялинок під час Новорічних і Різдвяних свят і т. ін.

Застосовуючи екологічні ігри у старшій школі, варто враховувати, що провідною діяльністю юнацтва вважається учбово-професійна діяльність, у процесі якої формуються такі новоутворення, як світогляд, професійні інтереси, самосвідомість, мрії та ідеали. Отже, екологічні ігри, що застосовуються на заняттях у старшій школі, з одного боку, можуть мати певне професійне забарвлення, а з іншого — охоплювати широке коло світоглядних проблем. Метою цих ігор має бути формування екологічних понять і розвиток еколого-орієнтованої свідомості та екологічних установок, які стануть підґрунтям для формування екологічного способу життя.

**Мотиваційно-емотивні методи.** До мотиваційно-емотивних методів, що застосовуються під час викладання дисциплін екологічного циклу, належать метод метафоризації, який включає притчі, метафори, байки, а також методи, що використовують художні твори, народну творчість та навіть деякі екологічні тести, що використовуються з метою емоційного впливу на свідомість та створення мотивації екологічної поведінки і екологічної діяльності.

**Метод метафоризації** — це мотиваційно-емотивний метод, який потужно впливає не тільки на свідомість, але й на підсвідомість. Притчі та метафори добре запам'ятовуються, впливають на наші почуття та допомагають формувати цінності. За висловом Н. Оуена, притчі є «магічними метафорами», які здатні змінювати або розхиляти вкорінену думку, звичну картину світу, і, виштовхуючи нас із обмеженого простору стереотипів, спричиняють нове розуміння й нові відкриття. Отже, метафора є могутнім засобом зміни досвіду людини, перспективи її світобачення та характеру її світосприйняття. Притчі приваблюють нас, перш за все, як провідники смислів; вони придатні для людей різного віку, рівня освіченості, стилю спілкування та культурної приналежності.

У притчах закарбовано досвід багатьох поколінь. У давні часи притчі не тільки викладалися у книгах, їх також писали на табличках та встановлювали на перехрестях доріг як повчання подорожнім. На сьогодні цей досвід, але без тієї доброї мети, перейняла реклама. Отже, завданням психологів загалом та представникам екологічної галузі психології зокрема, має бути створення умов для повернення такого дієвого методу впливу на свідомість та підсвідомість людини як притча. До того ж, оскільки притчі ніколи не мають деструктивного навантаження, то такий вплив, на відміну від реклами, не можна назвати маніпуляцією, і, як показує наш досвід, метод застосування притч під час викладання екологічної психології є цікавим для студентів та ефективним, оскільки добре запам'ятовується та впливає не тільки на інтелектуальну сферу, а й — на емоційну.

**Екосензитивні методи.** Екосензитивні методи полягають у тому, що їх застосування загострює сприйняття природних об'єктів, перетворюючи їх на суб'єкти, завдяки тому, що їм надаються людські риси. Отже, природа набуває людського характеру, стаючи більш близькою та зрозумілою для людини. Приклади «олюднення» природи можна брати з літературних творів та народної творчості, використовуючи їх під час розгляду тем, які стосуються формування екологічної свідомості, а також розвитку та охорони довкілля. Одним із яскравих прикладів «олюднення» природи є «Лісова пісня» Лесі Українки.

В. Скребцем було виокремлено явище *натуралізації*, яке полягає у схильності людини до ідентифікації соціального та духовного життя із явищами природи, у ототожненні певної людини із природними об'єктами. Приклади натуралізації ми можемо спостерігати як у народній, так і в авторській творчості українців. Наприклад, красиву дівчину називають красною калиною, зажурену жінку порівнюють із вербою, а молодого та здорового парубка — із молодим дубом. Натуралізація породжує зворотнє явище, про яке вже йшлося: знаходити у природних подіях та об'єктах людські риси: «щедра земля», «зажурена верба», «струнка тополя», «хитра лисиця» тощо. Використання як натуралізації та зворотного їй явища — «олюднення» природи зближує людину з природою, робить природу більш зрозумілою, формує емпатійне ставлення до її об'єктів.

Отже, у якості екосензитивних методів застосовуються такі форми роботи із дошкільниками, учнями та студентами, які допомагають краще зрозуміти проблеми і потреби живої природи та сприяють формуванню емпатійного ставлення до об'єктів цієї природи завдяки наближенню до них та певному ототожненню із ними.

**Методи аналізу соціальних дилем.** Методи аналізу соціальних дилем допомагають психологу в лабораторних умовах змоделювати процеси, що відбуваються у соціумі, та знайти шляхи вирішення складних проблем, із якими стикається людство. «Я достатньо самовпевнений, — зазначає американський психолог Мортон Дойч, — щоб вірити, що лабораторні дослідження конфліктів здатні покращити наше розуміння соціальної динаміки війни, миру та соціальної справедливості. Від малих груп до цілих народів соціальні процеси виглядають однаково. Тому соціальні психологи, які вивчають конфлікти, знаходяться приблизно у тій же самій ситуації, що й астрономи. Ми не можемо проводити справжні експерименти з широкомасштабними соціальними подіями. Але ми можемо вловити концептуальну схожість між великим та малим, як астрономи — між планетами і яблуком Ньютона. Експериментуючи із соціальними ситуаціями у лабораторному масштабі, ми можемо, таким чином, розуміти та передбачати повномасштабні соціальні процеси і впливати на них. Отже, ігри, у які в нашій лабораторії грають піддослідні, можуть розширити наше розуміння війни, миру та соціальної справедливості» [15, с. 236]. Безумовно, що ці ігри також допоможуть зрозуміти екологічну поведінку людини у соціумі.

Одна з дилем: як узгодити благополуччя індивідів, включаючи їх право задовольняти власні інтереси, та благополуччя доквілля і суспільства в цілому.

Першу таку дилему запропонував ще у 1960 році А. Рапопорт. Вона називається «Дилема ув'язненого». Слід зазначити, що наступні соціальні дилеми (у тому числі гра «Червоне і Чорне») є різними варіантами «дилеми ув'язненого». Дилему ув'язненого ілюструє історія про двох підозрюваних, яких по черзі допитує окружний прокурор. Обидва вони однаково винні, але у прокурора є тільки докази їхньої вини у менших злочинах. Тому він пропонує кожному із злочинців окремо зізнатися: якщо один зізнається, а інший — ні, то прокурор гарантує першому імунітет (а його зізнання використає для звинувачення у більш тяжкому злочині іншого ув'язненого). Якщо зізнаються обидва, кожен отримає помірний термін. Якщо жоден не зізнається — покарання для обох буде незначним. Конкретно ситуація виглядає так: якщо обидва зізнаються, то кожен отримує по п'ять років ув'язнення. Якщо не зізнається жоден, то обидва отримають по одному року. Якщо зізнається тільки один, його відпустять на свободу як подяку за свідчення, які дозволять присудити іншому 10 років. Отже, щоб мінімізувати власний строк ув'язнення, багато хто зізнається, не дивлячись на те, що спільне зізнання призводить до більш суворох вироків, ніж спільне незізнання.

**Практичне заняття у формі кейзстаді.** Кейзстаді за своєю формою схоже на ділову гру, яку, зазвичай, ми застосовували під час проведення занять з «Екологічної психології», а також на метод постановки та вирішення проблем, але має свої нюанси. Слід підкреслити, що нашим завданням під час упровадження активних методів у вивчення екологічних дисциплін є підвищення мотивації екологічної діяльності у студентів, формування їхнього інтересу до екологічних дисциплін, тому ми намагалися якомога більше урізноманітнити ці активні методи. Спробою подібного урізноманітнення і є застосування кейзстаді, які ми використовували поряд із звичайною діловою грою та проблемним методом. Слово «кейз» походить від англійського case «випадок». Це описання ситуації, яка стосується історії, становлення, розвитку та результатів визначення соціального процесу або явища, яке знаходиться у центрі уваги дослідників. У нашому випадку, це — певна екологічна проблема, що є досить гострою, такою, що, коли її не вирішать, то це може спричинити екологічну кризу, або навіть і катастрофу.

Модель кейзу включає наступні розділи:

- історія становлення і розвитку процесу, проблеми;
- необхідність змін;
- джерела змін;
- методи змін (на різних рівнях — рівні індивіду, рівні громади, рівні держави, міждержавному рівні);

- прогностичні результати змін;
- основні питання (завдання) до кейзу.

*Методика проведення кейзстаді.* На попередньому занятті кейз роздається студентам, які мають ознайомитися з матеріалом індивідуально. Слід зазначити, що, як правило, кейз – це, окрім усього іншого, – ефективна перевірка теоретичних знань, тому обговоренню кейзу має передувати певний теоретичний блок з проблеми, яка є присутньою у кейзі.

Під час проведення кейзстаді учбову групу потрібно розбити на 3-4 підгрупи, які обговорюватимуть кейз і розв'язуватимуть його задачі. Після цього починається обговорення у групі в цілому. Від кожної групи виступають студенти й аргументують позицію. Викладач координує хід обговорення, спрямовуючи його на вирішення поставленої мети.

Отже, можна виділити дві найважливіші стадії аналізу кейзу:

- індивідуальна підготовка;
- обговорення та дискусія у групі.

Стосовно підготовки та проведення кейзстаді В. Сафронова дає викладачам та студентам наступні поради [5, с. 17].

*Індивідуальна підготовка.*

1. Напередодні заняття прочитати кейз побіжно, для того, щоб отримати загальне уявлення про ситуацію.

2. Детально проаналізувати кейз з метою виокремлення проблеми, визначити шляхи її вирішення, зафіксувати на папері цікаві ідеї.

3. Зафіксувати ті питання, які можуть бути піднятими під час обговорення кейзу в аудиторії.

4. Актуалізувати теоретичні знання, що можуть допомогти у вирішенні проблеми, яка обговорюється у кейзі. Кейз дає можливість перевірити та краще зрозуміти екологічні та екопсихологічні концепції шляхом застосування абстрактних ідей у реальних ситуаціях.

Для проведення кейзстаді можна також запропонувати наступні екологічні проблеми та ситуації: «Засмічення місць масового відпочинку», «Лісові пожежі», «Збереження дикої природи», «Аквакультура», «Землекористування», «Шумове забруднення довкілля» та інші подібні екопсихологічні проблемні ситуації.

### **3.2. ЕКОЛОГО-ОРІЄНТОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СФЕРІ ЕКОЛОГІЇ ЯК ПОКАЗНИК СФОРМОВАНOSTI ЕКОЛОГО-ОРІЄНТОВАНОЇ СВІДОМОСТІ**

Діяльнісні методи у процесі вивчення екологічних дисциплін є надзвичайно ефективними, оскільки, як показують дослідження, ситуація, у якій людина сама знаходилася, психологічно є більш важливою, ніж та, яку вона спостерігала зовні або ж про яку вона чула від інших. Саме через це реальна поведінка людини часто різко відрізняється від того, як вона уявляється їй самій в удаваних ситуаціях. Так, наприклад, студенти, які прибирають парки, галявини у лісі, пляжі говорять про те, що тільки після того, як почали прибирання, зрозуміли — жахливо, коли люди руйнують та засмічують довкілля. Отже, звідси можна зробити важливий висновок: та людина, що стала прибирати та розвивати довкілля, не буде його руйнувати.

Вимоги до еколого-орієнтованої діяльності, що застосовується як метод формування еколого-орієнтованої свідомості, мають бути наступними:

1. Еколого-орієнтована діяльність повинна мати (як і будь-яка діяльність) мотив, що співпадає із процесом діяльності.

2. Еколого-орієнтована діяльність має відповідати віковим, психологічним та особистісним характеристикам учасників цієї діяльності.

3. Під час планування форм та видів еколого-орієнтованої діяльності варто враховувати провідну діяльність, що є властивою певній віковій категорії учасників цієї діяльності.

Зупинимося більш детально на цих вимогах. Отже, перш ніж організувати екологічну діяльність дітей, учнів та дорослих людей, потрібно сформувати мотивацію цієї діяльності, яка у кінцевій своїй формі має бути внутрішньою мотивацією, тобто такою, при якій людина розуміє, що їй необхідно турбуватися про довкілля, оскільки вона сама є невід'ємною складовою цього довкілля і якість її життя залежатиме значною мірою від екологічного стану навколишнього середовища. На відміну від внутрішньої мотивації, зовнішня мотивація (наприклад, боязнь покарання, штрафів, осуду, або навпаки — бажання отримати якусь винагороду від інших) є нестійкою і залежить від багатьох факторів. Разом із тим формування внутрішньої мотивації ускладнюється в залежності від віку: чим менша дитина, тим складніше їй зрозуміти, чому саме вона має діяти у довкіллі одним чином, а не іншим — таким, яким би їй хотілося.

Запропонована нами модель формування екологічної діяльності повністю базується на теорії формування діяльності О. Леонтєва,

який підкреслював, перш за все, що ми називаємо діяльністю не кожний процес. Цим терміном ми позначаємо тільки ті процеси, які, демонструючи те чи інше ставлення людини до світу, реалізують особливу, відповідну для них потребу. Для прикладу О. Леонтьєв зазначає, що такий процес, як запам'ятовування ми не називаємо власне діяльністю, оскільки цей процес, зазвичай, сам по собі не демонструє ніякого самостійного ставлення до світу і не відповідає ніякій особливій потребі.

Одним із найвиразніших показників сформованості екологічного способу життя є долучення особи до започаткування та розвитку різних напрямків екологічного волонтерського руху, яке означатиме свідоме, добровільне, безкорисне та активне впровадження отриманих екологічних та екопсихологічних знань у практику. Залучення громадян до волонтерської екологічної діяльності можна розпочинати у підлітковому віці будь-якими формами безперервної освіти: формальної, неформальної та інформальної. Це можуть бути заходи, під час яких учні беруть на себе догляд за певною частиною доквілля; коли здійснюють екологічні екскурсії, де не тільки знайомляться із природою рідного краю, а й роблять щось корисне для неї; коли проводять акції «Чисте повітря», «Чиста галявина», «Чистий пляж» тощо.

Варто наголосити, що основними рисами волонтерства є добровільність та власна ініціатива волонтера, тобто не можна змусити людину займатися волонтерською діяльністю. Волонтерство — це власне рішення і власна ініціатива. У зв'язку із залучення учнів, студентів, пересічних громадян до екологічної волонтерської діяльності має відбуватися у два етапи. Перший етап — підготовчий, коли формується мотивація екологічно відповідальної поведінки та бажання стати волонтером. На другому етапі, якщо особа прийняла позитивне рішення, відбувається власне входження у волонтерську екологічну діяльність.

Таким чином, перший етап передбачає проблематизацію теми відповідальної екологічної поведінки та формування мотивації такої поведінки. *Відповідальна екологічна поведінка — це поведінка, що ґрунтується на усвідомленні ролі власної суб'єктності у процесах охорони та розвитку довкілля, а також на готовності відстоювати цінності природи, захищати рослини і тварин, живу та неживу природу: повітря, воду, ґрунти, корисні копалини тощо.* Людина, яка засвоїла норми відповідальної екологічної поведінки, усвідомлює свою можливість впливати на екологічну ситуацію та необхідність здійснювати цей вплив, а усвідомлення наслідків своєї пасивності породжує почуття необхідності у екологічній діяльності. Основними рисами, які

притаманні людям, що демонструють відповідальну екологічну поведінку та ведуть екологічний спосіб життя, є вміння вийти за рамки егоїзму, здатність відстоювати інтереси природи, уміння враховувати наслідки своєї діяльності у довкіллі та реалізація цих вмінь у волонтерській діяльності у сфері охорони і розвитку довкілля.

Останні роки волонтерський рух у світі, зокрема екологічне волонтерство, поширюється та набирає обертів. Суспільство починає розуміти, що потрібно не тільки брати (у людей, у природи), але й віддавати їм (свій час, свої ресурси) для того, щоб життя на Землі не припинилося.

З метою залучення до волонтерської діяльності старшокласників, студентів та будь-яких дорослих громадян ми запропонували програму тренінгу формування соціально-психологічної готовності до волонтерської діяльності у сфері екології. Програма даного тренінгу розроблена спільно із аспіранткою кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка Ольгою Трубніковою і включає у себе такі очікувані результати:

1. Усвідомлення сутності волонтерської діяльності у сфері охорони і розвитку довкілля та необхідних вимог до особистості, котра здійснює добровільницьку діяльність.

2. Підвищення рівня екологічної компетентності.

3. Сформованість навичок та вмінь, які є необхідними для волонтерської діяльності у сфері екології.

*Зміст тренінгу.* Зміст тренінгу відображено у таблиці 3.1 та у подальшій його конкретизації.

*Таблиця 3.1*

### Тренінг мотивації екологічної діяльності

№ з/п	Вид активності	Необхідні матеріали
1.	Вступне слово тренера	
2.	Вправа «Знайомство»	
3.	Бесіда «Екологічна та соціально-відповідальна поведінка»	
4.	Міні-лекція «Рівновага»	
5.	Вправа «Малювання соціально пасивного суспільства/соціально активного та еколого-орієнтованого суспільства»	Олівці, фломастери, папір А4
6.	Повідомлення на тему: «Сучасний стан екології»	
7.	Лекція на тему: «Поняття структури та рівнів матеріального середовища в екологічній психології»	
8.	Вправа «Малювання на тему: «Моє життєве середовище» та «Життєве середовище, у якому я хотів би жити»	Олівці, фломастери, папір А4



9.	Вправа «Що я маю зробити, щоб моє життєве середовище наблизилося до ідеального?»	Спеціальні бланки для відповідей кожному учаснику
10.	Бесіда «Волонтерство у сфері екології як особлива форма соціальної активності»	Плакат, маркер, скотч
11.	Вправа «Що хорошого я зробив для довкілля безкорисно?»	
12.	Вправа «Видатний альтруїст, який доклав зусиль до збереження та розвитку довкілля»	Скотч, папір А4
13.	Вправа «Особистісні характеристики волонтера, який працює у сфері екології»	Плакат, маркер, скотч
14.	Заповіді волонтера екологічного руху	
15.	Вправа «Волонтер-чарівник»	Плакат, маркер, скотч
16.	Підбиття підсумків	

### Опис деяких основних вправ

#### ***Вправа «Знайомство»***

*Мета:* познайомити учасників, створити сприятливу атмосферу для подальшої роботи.

*Хід проведення:* тренер просить кожного учасника: 1) назвати своє ім'я та особистісну рису волонтера, яка починається на ту саму літеру, що й власне ім'я; 2) коротко розповісти про себе та про свій попередній волонтерський досвід у сфері екологічної діяльності.

#### ***Бесіда «Екологічна та соціально-відповідальна поведінка»***

*Мета:* проблематизувати тему екологічної та соціально-відповідальної поведінки.

*Хід проведення:* у ході бесіди тренер може використовувати наступні орієнтовні запитання: Що таке соціально відповідальна поведінка?, Які особистісні характеристики притаманні соціально відповідальним активним людям?, Які види соціальної активності вам відомі?, До яких видів соціальної активності долучалися особисто ви?, Чи доводилися вам брати участь у заходах з охорони та розвитку довкілля?, Що таке еколого-орієнтована поведінка?

Тут можна запропонувати міні-лекцію, яка формує уявлення про цілісні системи «людина-довкілля» і «людина-соціум» та показує, що людина зобов'язана працювати на користь довкілля, оскільки вона сама є невід'ємною частиною цього довкілля.

Ефективною у плані мотивації волонтерства в екологічній сфері може бути також вправа, яка називається «Малювання соціально пасивного суспільства, яке не турбує стан довкілля та соціально активного суспільства, яке опікується станом довкілля».

### ***Вправа «Малювання соціально пасивного суспільства/ соціально активного суспільства»***

*Мета:* сприяти усвідомленню переваг соціально активного суспільства; формування мотивації до волонтерської діяльності, зокрема, до еколого-орієнтованої діяльності.

Після того, як група виконала завдання, кожен учасник презентує спочатку перший малюнок (соціально пасивне суспільство), а потім другий (соціально активне суспільство).

*Обговорення:* по закінченні вправи ведучий просить перерахувати ознаки, притаманні малюнкам, що стосуються соціально пасивного суспільства, та ознаки, які характеризують малюнок про соціально активне суспільство. Як покаже наш досвід проведення цієї вправи, для першої групи малюнків учасники називають такі ознаки, як безбарвність, хаотичність, велика кількість різної техніки, засміченість та занедбаність життєвого простору. Друга група малюнків, навпаки, характеризується різнобарвністю, позитивністю емоцій, екологічністю. Малюнки, на яких було зображено соціально пасивне суспільство, здебільшого виконуються у похмурих тонах, або ж, взагалі — намальовані за допомогою лише простого олівця, а зображення соціально активного суспільства відрізняються яскравістю фарб та наявністю значної кількості природних об'єктів — дерев, квітів, водойм. Після зображення життєвого середовища соціально активного та соціально пасивного суспільства варто поговорити про сучасний стан нашого життєвого середовища, тобто про екологію.

### ***Повідомлення на тему: «Сучасний стан довкілля»***

*Мета:* на реальних даних показати учасникам, наскільки близько світ підійшов до екологічної катастрофи.

До розгляду питання, у залежності від складу аудиторії, можна запропонувати інформацію щодо екологічного стану району, міста, власної країни або планети Земля у цілому. На наш погляд, чим молодшими будуть учасники тренінгу, тим меншим має бути масштаб середовища, на рівні якого надається екологічна інформація. Оскільки ефективною та спонукальною вона може бути тільки у тому випадку, коли особистість бачитиме своє місце у даному життєвому середовищі та зможе знайти свою роль у вирішенні екологічної проблеми, про яку йде мова.

### ***Вправа «Малювання на тему: «Моє життєве середовище» та «Життєве середовище, у якому я хотів би жити»***

*Мета:* сприяти усвідомленню важливості та необхідності власного внеску в охорону та розвиток довкілля.

Після того, як група виконала завдання, кожен учасник презентує спочатку перший малюнок — «Моє життєве середовище», а потім другий — «Життєве середовище, у якому я хотів би жити».

*Обговорення:* по закінченні вправи тренер просить кожного учасника розповісти, що він може зробити для того, щоб поліпшити середовище власного існування та наблизити його до ідеального.

Для цього пропонується виконати вправу, яка називається «Що я маю зробити, щоб моє життєве середовище наблизилося до ідеального».

***Вправа «Що я маю зробити, щоб моє життєве середовище наблизилося до ідеального»***

*Мета:* сформувані в учасників установку на те, що кожен із них, окремо взятий, може змінити екологічну ситуацію на краще.

*Матеріали:* заздалегідь підготований бланк для відповідей.

*Хід проведення:* на початку вправи ведучий акцентує на тому, що кожен із нас може долучитися до перетворення довкілля та зміни його на краще.

Далі тренер пропонує кожному учаснику заповнити наступний бланк.

Тип середовища	Ідеальне середовище	Що потрібно зробити, щоб втілити ідеал у життя	Що для цього можу зробити особисто я
1	2	3	4
Мікросередовище (житлове; побутове; мобільне; виробниче; учбове; рекреаційне)			
Мезосередовище (вулиці, квартали, райони, міста, великі підприємства і земельні угіддя, природні ландшафти)			
Макросередовище (окремі держави, материки та планета Земля в цілому)			

***Бесіда «Волонтерство у сфері екології як особлива форма соціальної активності»***

*Мета:* ознайомити учасників з основними критеріями волонтерства у сфері екології.

***Вправа «Що хорошого я зробив для довкілля безкорисно?»***

*Мета:* актуалізувати емоції, що супроводжують вчинки, спрямовані на захист довкілля та обумовлені альтруїстичною мотивацією, та показати, що одна людина теж може суттєво вплинути на стан довкілля.

***Вправа «Видатний альтруїст, який доклав зусиль до збереження та розвитку довкілля»***

*Мета:* закріпити уявлення про прояви альтруїстичної екологічно-відповідальної поведінки, розвинути креативність.

***Вправа «Особистісні характеристики волонтера, який працює у сфері екології»***

*Мета:* проаналізувати психологічний портрет волонтера, який працює, переважно, у сфері екології; сприяти усвідомленню учасниками особистісних характеристик, необхідних волонтеру, що опікується станом навколишнього середовища.

***Повідомлення на тему: «Заповіді волонтера екологічного руху»***

*Мета:* загострити увагу учасників на тому, що участь кожного із нас в екологічному русі на волонтерських засадах є надзвичайно важливим.

*Хід проведення:* виголошуючи заповіді волонтера екологічного руху, ведучий пропонує учасникам як обговорення цих заповідей, так і висунення власних, які б доповнили вже існуючі положення.

***Заповіді волонтера екологічного руху***

1. Кожна окрема людина може зробити значний внесок в охорону та розвиток довкілля, і вона повинна це робити.
2. Кожна окрема людина може завдати значної шкоди екології, і вона має це усвідомлювати та нести відповідальність за наслідки своєї поведінки у довкіллі.
3. Ти маєш знати: ми не можемо існувати без навколишнього середовища.
4. Варто знати: людина сьогодні є головною геоформуючою силою.
5. Пам'ятай: знищуючи довкілля, ти нищиш себе.
6. Не можна завдавати збитків довкіллю, оскільки це може призвести до незворотних наслідків як для планети, так і для людства, тобто до катастрофи.
7. Виконуючи правила екологічної поведінки у довкіллі, не роби із них винятку. Пам'ятай: одна викинута тобою бляшанка чи пакет можуть стати початком утворення несанкціонованого сміттєзвалища.
8. Залучай до екологічного волонтерського руху якомога більше людей. Це допоможе врятувати планету від екологічної катастрофи.
9. Навчай своїх друзів та родичів правилам екологічної поведінки на власному прикладі.

10. Активно долучайся до пропаганди позитивного образу громадянина, який свідомо ставиться до проблем охорони та збереження довкілля.
11. Пам'ятай: тяжіння до наживи та висока якість життя — несумісні цінності.

Після обговорення такого важливого та складного питання, як настанови волонтерів екологічного руху, варто провести вправу, яка називається «Волонтер-чарівник» і яка, завдяки актуалізації креативності учасників та своїй позитивній спрямованості, налаштовує учасників на позитивний лад. Під час виконання цієї вправи, в учасників на підсвідомому рівні формується впевненість у власних силах та спроможності вирішувати екологічні проблеми.

### ***Вправа «Волонтер-чарівник»***

*Мета:* створити позитивний настрій, налаштувати на успішну волонтерську діяльність.

Тренінг мотивації волонтерської екологічної діяльності завершується на позитивній ноті. На такий же позитивній ноті варто провести і підбиття підсумків спільної діяльності тренера та учасників тренінгу.

### **Підбиття підсумків**

Підбиваючи підсумки тренінгу, ведучий обговорює із учасниками питання про те, що їм дав тренінг, що нового вони дізналися, що відчували під час роботи, як змінилися їхні погляди на волонтерську діяльність у сфері охорони та розвитку довкілля та чи збираються вони щось змінювати у своєму ставленні до еколого-орієнтованої діяльності.

*Другий етап формування волонтерської діяльності у сфері екології.* Якщо перший етап із долучення до практики волонтерської екологічної діяльності, а саме — формування мотивації, пройшов успішно, то його учасники мають вже самостійно проявити ініціативу та перейти до другого етапу, тобто до самої волонтерської діяльності, адже особливістю подібної діяльності, як ми вже зазначали, є те, що волонтер має самостійно прийняти рішення про долучення до волонтерства як до безкорисної діяльності для блага суспільства та довкілля. Завданням психологів, педагогів, громадських діячів, екологів, а також інших волонтерів, які мають певний практичний досвід у даній сфері, тут буде наведення прикладів і пропонування форм волонтерської діяльності, спрямованої на охорону та розвиток довкілля.

#### **4. ЕКОПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ЯК ЕЛЕМЕНТ ЕКОЛОГО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЖИТТЯ**

Останніми роками ідея експертизи й різні форми її реалізації набули надзвичайно широкого розповсюдження, як в науці, так і в багатьох сферах суспільного і практичного життя людей. Словосполучення типу «економічна експертиза», «соціологічна експертиза», «психологічна експертиза», «суспільна експертиза», «конфліктологічна експертиза» і подібні стали буденними на всіх рівнях суспільної свідомості. Проте при цьому методологія і теорія експертизи розроблені вельми слабо. На тому ж буденному рівні поширена думка, що експерт — це той, хто добре знається на якійсь конкретній справі або питанні. Іншими словами, не розрізняються поняття експерт і фахівець. Таке «склеювання» позицій має під собою істотні підстави в практиці, що склалася, хоча вона не відображає істоти експертування як особливого виду інтелектуальної діяльності. Сказане повною мірою відноситься і до проблеми проведення психологічної експертизи (ПЕ) як такої, і екопсихологічної (ЕПЕ) зокрема.

Насамперед, очевидно, що проведення ПЕ за формою і змістом не збігається з традиційною практикою психологічного дослідження, хоча очевидний і той факт, що ПЕ є все ж таки певного роду дослідження. Для того, щоб ПЕ стала дієвим інструментом, необхідно визначити методологічні принципи і хоч би у загальних рисах теоретичні підстави експертизи як особливого роду інтелектуальної діяльності.

Привертає увагу той факт, що поширення експертних ідей започаткувалося порівняно недавно — у всьому світі приблизно 20 років, у нас — останні 7-10 років. Хоча при цьому в тій або іншій формі експертиза як соціальна практика існує, принаймні, 100 років — досить пригадати криміналістську експертизу, психіатричну експертизу, наявність експертних рад і комісій при інститутах, міністерствах і так далі.

Необхідність в експертизі найчастіше виникає тоді, коли існує розуміння, що проблема може бути вирішена різними способами, кожен з яких може бути правильним, а їх порівняльна ефективність визначається можливістю обліку й оцінки максимальної кількості виникаючих результатів. Експертиза в цьому плані і спрямована на порівняльну оцінку цільових і нецільових результатів за всіма компонентами системи, яка діє.

Проведений аналіз показує, що експертиза є особливим видом оцінної діяльності. При цьому, це не проста оцінна думка, яка

здійснюється за невизначеними критеріями<sup>1</sup>, і не критичний аналіз явища або факту. Принаймні критична оцінка не є основним видом експертизи. Експертиза пов'язана з прогнозуванням наслідків для елементів системи, що діє, і оцінкою саме цих прогнозованих наслідків, тобто вона повинна показати, які саме зміни можуть статися для окремих людей, соціальних груп і умов існування людей. Як було показано, це виявляється можливим тільки тоді, коли об'єкт експертизи розглядається з якоюсь *іншою* думки, коли він *інтерпретується* з погляду тих знань або практик, які не включені до самого об'єкта. До того ж, тільки визначеність рефлексії цієї *іншої* думки і відрізняє експертну думку від звичайних оцінних висловів. У зв'язку з вказаною особливістю експертного знання необхідно зупинитися на двох важливих моментах.

По-перше, по відношенню до будь-якого об'єкта може бути побудована теоретично необмежена кількість інтерпретацій, оскільки кількість зовнішніх поглядів фактично безмежна. У принципі, будь-яка експертиза є інтерпретацією, але не будь-яка інтерпретація є експертизою. Обмеження пов'язане з тим, що експертиза є прикладним дослідженням і відповідає якимось практичним потребам та інтересам людей, які виражені у *завиті* на експертизу.

По-друге, будь-яка сфера знань або практики є внутрішньо неоднозначною і суперечливою. Навіть «найстрогіші» науки на зразок фізики містять у собі, окрім загальноприйнятих знань, суперечні наукові дані і суперечливі наукові теорії. Тому перед експертом завжди виникає проблема *вибору* тих конкретних знань, які ляжуть в основу експертної оцінки об'єкта. Один і той же об'єкт може отримати різну експертну інтерпретацію залежно від того, яку теорію або «точку відліку» вибере експерт.

Тому перед експертом завжди постає особливе завдання рефлексії власних підстав діяльності і їх артикуляції, а вислови на зразок «психологічна наука затверджує» звичайно ж, не є підставою для експертизи. На жаль, чітке формулювання підстав експертизи зустрічається досить рідко. Це призводить до виникнення ілюзії, що експертне знання будується за певними інтуїціями, які не можливо об'єктивувати. У зв'язку з цим деякі автори взагалі стверджують, що експертне знання завжди є суб'єктивно-особовим [1]. Проте той факт, що експертне знання не відповідає канонам об'єктивності, встановленим класичною фізикою, не робить його суб'єктивним. Як уже було сказано, експертне знання є інтерпретативним, і тому воно підкоряється не критерію істинності, а *критеріям обґрунтованості*,

<sup>1</sup> Іншою мовою, оцінкові судження про об'єкти типу «добре – погано», «красиво – огидно», «вдало – невдало» і т.д., і т.п. не є експертними.

*внутрішньої логічності і правдоподібності. Експертиза, таким чином, це особливий рід прогностичної оцінки, яка будується як інтерпретація об'єкта.*

Позиція експерта відрізняється рефлексією і артикульованістю тих знань або практик, які стають підставою для експертизи. Чим менше «інтуїцій» міститься в базовій системі знань експерта, тим ґрунтованішим стає експертний висновок. У тих випадках, коли в експерта відсутня відтрефлексована система знань, це стає надзвичайно складною проблемою. Експерт повинен здійснити аналіз об'єкта з погляду базової системи знань або практик. Це означає, що експерт повинен володіти особливим способом інтелектуальної діяльності — інтерпретацією, що забезпечує прогностичну оцінку об'єкта.

У найзагальнішому вигляді можна стверджувати, що *предметом експертизи може служити будь-який об'єкт, що розглядується як діяльнісна система*, яка включає у сферу свого функціонування і дії окремих людей, і соціальні групи й умови їхнього існування.

Змістовна конкретизація як експертних знань, так і об'єктів експертизи дає все розмаїття форм і видів експертизи як особливої інтелектуальної діяльності.

Така діяльність можлива тільки через створення моделей особливого типу — *експертних моделей об'єкта дослідження*. Експертна модель, на відміну від дослідницької, *здає опис належного стану системи*. Тому експертиза як дослідницька процедура будується як якісно-кількісна характеристика об'єкта за тими параметрами, які задані в моделі, а потім здійснюється порівняльна оцінка належного і фактичного. Це дозволяє виявляти «порожні місця» в об'єкті — відсутні компоненти проекту, неузгодженості програми, непередбачені наслідки, неузгодженість елементів системи і так далі.

Другою істотною особливістю експертних моделей є те, що вони не можуть будуватися як власне професійні. Фактично це *методологічні* моделі, а щодо користувачів (учасників експертизи) вони виконують функцію спільного пізнавального засобу і базової рамки розуміння ситуації. Кожен учасник експертизи може використовувати таку модель як базову для подальшої операціоналізації процедур вирішення своїх професійних завдань, але при цьому зберігається спільний простір взаєморозуміння і вироблення узгоджених думок. Побудова експертних моделей є складним поліпрофесійним завданням, яке може бути вирішене тільки в процесі продуктивної взаємодії людей, які знаходяться на різних професійних позиціях.

Особливо виразно вказані методологічні проблеми виявляються при організації й проведенні екопсихологічної експертизи (ЕПЕ). На наш погляд, основним об'єктом ЕПЕ є відношення «Людина —



Навколишній світ» як історично змінної форми діяльності і свідомості, яку можна визначити через категорію «спосіб життя». Спосіб життя є однією з граничних категорій, що відображають діяльнісну сторону відношення людини до світу.

Ми вважаємо, що однією з основних причин невдач у використанні категорії способу життя є традиційна для класичної соціології і психології опора на об'єктно-онтологічну методологію [7]. У рамках цієї методології спосіб життя постає як якийсь природний об'єкт, який можна описати через перерахування його складових. Характерно, що описи способу життя в соціології і психології опираються, швидше, на біологічну модель опису поведінки тварин [5], ніж на соціокультурну модель опису діяльності. Так, для біолога нормальною і прийнятною є характеристика способу життя тварини через такі предикати, як: хижак-растиноїдний, денний-нічний і так далі. Дуже сумнівно, що такий підхід може бути продуктивним при описі форм життєдіяльності людини. Мабуть, треба все-таки виходити з уявлення, що поняття способу життя повинне відображати характер діяльності (точніше, життєдіяльності) людини в системно-діяльній розумінні цієї категорії.

З цього погляду ми можемо сформулювати початкову тезу, що специфічним вмістом поняття способу життя виступають **форми організації життєдіяльності індивіда або груп людей**.

Істотним є те, що в культурно-історичному плані форми організації завжди існують тільки як об'єкти, що ідеалізуються, тобто як організаційні схеми, що забезпечують розгортання конкретних процесів мислення (свідомості) і діяльності (те, що О. І. Генісаретський [11] називає схематизмами свідомості). Тому, якщо деякі організаційні схеми залишаються незмінними впродовж певного періоду часу для певного індивіда або групи, то незалежно від конкретного вмісту мислення і діяльності ми можемо говорити про стабільність форм життєдіяльності, тобто про стійкий спосіб життя. Звідси випливає ще один важливий методологічний висновок: для різних наук, що користуються одним і тим же категоріальним апаратом, змістове наповнення поняття буде принципово різним і, відтак, поняття способу життя в культурології, економіці, соціології і психології повинні будуватися на різних підставах і «охоплювати» різні організаційні форми.

Які ж власне психологічні підстави для виділення і опису форм організації життєдіяльності?

По-перше, спосіб життя є сукупністю стійких способів і форм організації соціокультурного життя людей. Поняття способу життя повинне поширюватися на всі рівні соціальності. Воно однаково успішно

повинно застосовуватися до індивіда, до стабільної малої групи на зразок сім'ї або колективу, до організації або соціального інституту, до великих соціальних груп з яскраво вираженими субкультурними ознаками, до етнічних груп або до суспільства в цілому.

По-друге, у соціокультурному плані спосіб життя є об'єктивною характеристикою способів соціальної взаємодії в найбільш значущих сферах життя суспільства — у виробництві, споживанні, управлінні, забезпеченні захисту і тому подібне. У психологічному плані — способом життя є набір цінностей і норм, які детермінують поширення і передачу від покоління до покоління певних моделей поведінки, тобто існування цих цінностей і норм в процесах комунікації і трансляції.

По-третє, спосіб життя є певною цілісною характеристикою буття індивіда і соціуму. Проте ця внутрішньо диференційована цілісність, вміст якої визначається за лініями або параметрами основних стосунків особи, у яких людина одержує можливість діяльної реалізації свого бачення світу й відношення до нього.

Аналіз психологічних моделей регулятивних механізмів діяльності дозволяє стверджувати, що в рамках викладених вище критеріїв найбільш відповідними будуть ті, які «охоплюють» єдність свідомості й діяльності. До таких механізмів ми можемо віднести процеси **постановки цілей діяльності й ухвалення відповідальності за результати діяльності**. Вибір саме цих процесів пов'язаний також з тим міркуванням, що процеси постановки цілей «відкривають» будь-який акт діяльності, а процеси ухвалення відповідальності за результати «закривають» кожен конкретний акт діяльності.

Психологічні механізми цілепокладання задають не вміст конкретних цілей діяльності індивіда, а спосіб постановки цілей, тобто якраз і є схемами співорганізації внутрішніх інтенцій особи і зовнішніх умов діяльності.

Психологічні механізми ухвалення відповідальності за результати власних дій вивчені значно менше, ніж механізми цілепокладання. Річ у тому, що акт діяльності завершується не отриманням цільового продукту як результату, а оцінкою наслідків досконалої дії. У соціальних системах будь-яка дія і її результат завжди отримують якусь оцінку і викликають у відповідь дію, значущу для суб'єкта, яка і є наслідком. При цьому ці наслідки завжди реальні і життєві і не залежать від того, приймає суб'єкт на себе психологічну відповідальність за них чи ні.

Ухвалення відповідальності — це завжди прогнозований ризик негативних наслідків власних дій — ризик завжди слідує за дією, і лише її прогнозування передуює дії.

Отже, психологічна модель способу життя повинна виражатися в схемах співорганізації форм цілепокладання, цінностей отриманого результату і ступеня ризикової самої дії як прояву можливих у відповідь дій. Психологічні механізми цілепокладання і ухвалення відповідальності є взаємодоповнювальними й утворюють найбільш загальне обрамлення регулятивних підстав кожного конкретного акту діяльності. Їх взаємодія задає осі координат способу життя, тобто задають граничні психологічні схеми організації життєдіяльності. Точку перетину утворює ідея доцільності як співвідношення значущості мети і ціни витрат на її досягнення [8].

У той же час необхідно враховувати, що спосіб життя є динамічним конструктом, який складається і з часом змінюється під впливом різних об'єктивних і суб'єктивних чинників. З погляду егопсихології можна стверджувати, що спосіб життя є результатом взаємодії людини (групи людей) і навколишнього середовища, тобто стійкою формою узгодження цілей і способів діяльності із значущими умовами життєдіяльності. Людина і зовнішні чинники середовища утворюють систему, де всі елементи взаємозалежні і втрачають свою визначеність за рамками цієї системи тільки за умови, якщо ми враховуємо тільки ті чинники, які безпосередньо впливають на життя людини, усвідомлюються ним як значущі умови життєдіяльності і приводять до змін способів дії або організації життєвих умов.

Тому ми прийняли **робоче визначення** поняття **«навколишнього середовища»** як **системи усвідомлюваних умов існування, що роблять безпосередній вплив на способи організації життєдіяльності людей**. Це визначення дає змогу перевести поняття навколишнього середовища в емпіричну психологічну площину і будувати щодо нього різного роду дослідження, у тому числі й експертні.

Найважливішим питанням емпіричних досліджень в екопсихології є питання про диференціацію самого поняття «навколишнього середовища» і побудову відповідної класифікації або типології середовища існування людини.

В.М. Розін уводить 8 основних систем життєзабезпечення соціуму як організму: *«базисні культурні сценарії і картини світу (для свідомості соціуму); соціальні інститути (соціальна організація); сфера освіти і виховання (відтворення, вироблення «людського матеріалу»); господарство й економіка (виробництво, розподіл, різного роду обміни, баланси і тому подібне); влада (способи з'єднання людини із системами управління); суспільство (сфера, що визначає відношення людини до решти всіх соціальних процесів); професійні та інші співтовариства; особа»* [6].

Ми вважаємо, що системи життєзабезпечення соціуму повинні максимально усвідомлюватися людьми як значущі умови їхньої життєдіяльності. У цьому плані дані системи повинні максимально відповідати визначенню поняття навколишнього середовища, хоча ці поняття і не є тотожними за своїм логічним і змістовним наповненням. Основні типи систем життєзабезпечення соціуму можна представити як основні типи соціального середовища існування особи. Якщо переводити ці системи до категорій середовища, то їх можна укрупнити і говорити про такі: 1) культурне середовище; 2) соціальне середовище; 3) організаційно-управлінське середовище; 4) господарсько-економічне (виробниче) середовище; 5) освітнє середовище; 6) міжособистісне середовище. У цьому сенсі нам видається необхідним говорити також про інформаційну систему, без якої неможливо уявити існування сучасного соціуму і, відповідно, про інформаційне середовище. Крім того, необхідно говорити про природно-географічну (природно-ландшафтну) систему, яка сама по собі не є системою життєзабезпечення соціуму, але є тим природним середовищем, у якому виникає, розвивається й існує кожен конкретний соціум, тобто про природно-ландшафтне середовище.

І тут ми переходимо до другого питання, яке пов'язане з проблемою активності індивіда (особи) по відношенню до середовища власного існування. Для екологічної психології саме питання про активність людини, спрямованої на перетворення і трансформацію власного середовища існування є, безумовно, кардинальним [9]. Вплив кожної окремої людини або групи людей на всі компоненти середовища існування, від природно-природних до соціально-політичних і соціально-економічних, став настільки потужним і очевидним, що ігнорувати його вже просто не можливо. Більше того, сама дія людини на навколишнє соціоприродне середовище виявилася досить руйнівною і зовсім не такою благотворною, як на це можна було б сподіватися.

Взаємодії в системі стосунків «Людина — Середовище» можуть мати як позитивний, так і негативний екопсихологічний сенс. Вони можуть призводити і до руйнування однієї або обох сторін, і до їхнього взаємного розвитку — як вплив чинників середовища на життєдіяльність людини, так і вплив людини на умови власного життя, тобто перетворення середовища, можуть мати і позитивну, і негативну спрямованість. Змістовні характеристики відношення людини і навколишнього середовища є обов'язковою підставою для проведення екопсихологічної експертизи.

Таким чином, комплексна екопсихологічна експертиза повинна охоплювати всі виділені базові середовища існування і складається із послідовного опису і якісної оцінки.

На першому етапі необхідно встановити, які саме компоненти кожного виду середовища входять до структури способу життя даного індивіда або соціальної групи.

На другому етапі встановлюється тип взаємодії людини (групи людей) з кожним видом середовища. Така оцінка здійснюється за особливостями типу цілепокладання. З одного боку, взаємодії можуть базуватися на цілепокладанні, спрямованому на адаптацію і використання, в основі якого лежить методологія природного підходу до навколишнього середовища. З іншого боку, взаємодії можуть базуватися на цілепокладанні, спрямованому на створення і зміни, в основі яких лежить методологія штучного підходу до простору життєдіяльності. В узагальненому вигляді можна говорити про те, що на цьому етапі встановлюються базові уявлення про доцільність, що лежить в основі ставлення людини до того або іншого виду середовища.

На третьому етапі встановлюється характер даної взаємодії, який відображає його аксіологічну, ціннісну складову. Істотно, що для кожного виду середовища необхідно виділяти свої, найбільш значущі ціннісні підстави. Звичайно ж, для визначення кожного виду стосунків середовища можна виділити різні підстави, але ми вважаємо, що серед них є провідні, системоутворювальні для екопсихологічної експертизи визначення. Враховуючи різноманітність соціоприродних середовищ, ми вважаємо, що екопсихологічна експертиза повинна базуватися на деякому спільному принципі оцінки якості стосунків. Таким спільним принципом може виступити **принцип екологічності**, який вже зараз цілком успішно застосовується в різного роду експертизах. Зазвичай, принцип екологічності трактується як така дія одного суб'єкта взаємодії, яка направлена на підтримку й розвиток іншого суб'єкта взаємодії. Наші дослідження показують, що це трактування може бути істотно уточнене — позитивні зміни на стороні партнера із взаємодії повинні ставати умовою розвитку самого суб'єкта дії. З цього погляду ми можемо досить чітко виділити підстави експертної оцінки для кожного виду середовища. Так, відношення «людина — культурне середовище» може визначатися через категорію «доступність»; «людина — соціальне середовище» — через категорію «справедливість»; «людина — організаційно-управлінське середовище» — через категорію «законність»<sup>2</sup>; «людина — господарсько-економічне (професійне) середовище» — через категорію «задоволеність»; «людина — освітнє середовище» — через категорію

<sup>2</sup> У даному випадку мова йде про законність не стільки у формальному юридичному аспекті, скільки про уявлення людей щодо законності, тобто про деяку «природну» законність, яка достатньо близька до ідеї справедливості, але все-таки суттєво відрізняється від неї.

«особова орієнтованість»; «людина — міжособистісне середовище» — через категорію «фасилітативність»; «людина — інформаційне середовище» — через категорію «чесність»; «людина — природно-ландшафтне середовище» — через категорію «захищеність».

На четвертому етапі встановлюється характер закріплення відповідальності за результати здійснених дій усіма суб'єктами взаємодії. Основні труднощі полягають у тому, що розглядаючи «середовище» як суб'єкта взаємодії, ми повинні його якимось чином персоніфікувати. Але ми вважаємо, що без такої персоніфікації не можлива побудова завершеного циклу екопсихологічної експертизи.

Підсумовуючи, можна зазначити, що виділені етапи є логічними, а не організаційними. У даному ракурсі ми не розглядали проблеми організації і проведення екопсихологічної експертизи, які повинні стати предметом спеціального аналізу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек; пер. с нем. В. Седельника, Н. Федоровой; послесл. А. Филиппова. — М.: Прогресс-Традиция, 2000. — 384 с.
2. Бестужев-Лада И. В. Содержание, структура и типология образов жизни / И. В. Бестужев-Лада // Социальная структура социалистического общества и всестороннее развитие личности / отв. ред. Л. П. Буев. — М.: Наука, 1983.
3. Бикмухаметова Н. З. Экологический кризис и человек: проблема взаимовлияния / Н. З. Бикмухаметова, Р. З. Кузина // Гуманитарные и естественнонаучные факторы решения экологических проблем и устойчивого развития: материалы Третьей Международной научно-практической конференции (Новомосковск, 22-23 сентября 2006 г.). — Новомосковск: НФ УРАО, 2006. — С. 11-13.
4. Брайант Дженнингз. Основы воздействия СМИ / Дженнингз Брайант, Сузан Томсон; пер. с англ. — М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. — 432 с.
5. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования / С. Л. Братченко. — М.: Смысл, 1999. — 137 с.
6. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский. — М.: Айрис-пресс, 2004. — 576 с.
7. Вернік О. Л. Деякі особливості специфічного ставлення і поведінки підлітків в довіллі / О. Л. Вернік // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. — К.: «Міленіум», 2003. — Т. 7, ч. 1. — С. 51-56.
8. Вернік О. Л. Проблема методів емпіричних досліджень способу і якості життя людини / О. Л. Вернік // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — 2007. — Т. 7, вип. 13. — С. 319-325.
9. Винарик Л. С. Информатизация в аспекте социальной трансформации общества: [монография] / Л. С. Винарик // НАН Украины. Ин-т экономики промышленности. — Донецк, 2004. — 272 с.
10. Гаркавец С. О. Віктимологія: навч. посібник / С. О. Гаркавец. — Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2006. — 116 с.
11. Генисаретский О. И. Схематизмы сознания / О. И. Генисаретский // В кн.: Навигатор: методологические расширения и продолжения. — М.: Путь, 2002. — 97 с.
12. Голд Д. Психология и география: основы поведенческой географии / Д. Голд. — М., 1990. — 304 с.
13. Гулевич О. А. Психология коммуникации: учебное пособие / О. А. Гулевич. — М.: НОУВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. — 384 с.
14. Гуманитарная экспертиза: возможности и перспективы. — Новосибирск, 1992. — 224 с.
15. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе; пер. с англ. — СПб.: Изд-во «Питер», 2000. — 448 с.
16. Иванов В. Г. Информация — благо? / В. Г. Иванов // Информационное право: информационная культура и информационная безопасность: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 17-19 октября 2002 г. — СПб.: Изд-во СПбГУП, 2002. — 146 с.
17. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием / С. Г. Кара-Мурза. — К.: Оріяни, 2000. — 448 с.
18. Килимник Е. С. О некоторых результатах исследования восприятия экологических и социальных рисков / Е. С. Килимник // Актуальні проблеми психології. Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка / за ред. С. Д. Максименка. — К.: 2005. — Т. 7, вип. 5, ч. 1. — С. 192-200.
19. Лем С. Молох: [сб.] / Станислав Лем; [пер. с пол. В. И. Язневич]. — М.: АСТ: Транзит-книга, 2005. — 781 с.
20. Леонардо да Винчи. Сказки, легенды, притчи / Леонардо да Винчи; пер. и предисл. А. Махов. — [4-е изд.]. — М.: Амрита-Русь, 2007. — 160 с.
21. Леопольд О. Календарь песочного графства / О. Леопольд. — М.: Мир, 1980. — 216 с.

22. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс; [пер. с англ.]. — Спб.: Питер Ком, 1998. — 688 с.
23. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. — К.: Изд-во ООО «КММ», 2006. — 240 с.
24. Малкина-Пых И. Г. Психология поведения жертвы / Ирина Германовна Малкина-Пых. — М.: Изд-во Эксмо, 2006. — 1008 с. — (Справочник практического психолога).
25. Мальковская И. А. Профиль информационно-коммуникативного общества (обзор зарубежных теорий) / И. А. Мальковская // Социс. — 2007. — № 2. — С. 76-85
26. Матвієнко О. В. Екологічна інформація у повідомленнях ЗМІ (постановка проблеми дослідження) / О. В. Матвієнко // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. — К.: «Міленіум», 2005. — Т. 7, вип. 5, ч. 2. — 374 с.
27. Матвієнко О. В. Сучасний погляд студентської молоді на деякі аспекти свого буття / О. В. Матвієнко // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. — Т. 7, вип. 21. — 292 с.
28. Моргун В. Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування / В. Ф. Моргун // Філософська і соціологічна думка. — 1992. — № 2 — С. 27-40.
29. Моргун В. Ф. Опытувальник реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини / В. Ф. Моргун. — Полтава: «Оріяна», 2002. — 22 с.
30. Наляковский А. Дикость и одичание как контекст образования / А. Наляковский. — Каменец-Подольский: Абетка, 2006. — 84 с.
31. Непомнящая В. А. Особенности становления личности в молодости на этапе изменения социальной ситуации развития : дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.13 / Вера Алексеевна Непомнящая. — Томск, 2005. — 163 с.
32. Нугаев Р. М. Качество жизни в трудах социологов США / Р. М. Нугаев, М. А. Нугаев // Социологические исследования. — 2003. — № 6. — С. 100-105.
33. Однажды. 100 христианских притч для чтения и размышления / сост. О. П. Клюкина. — [2-е изд.]. — М.: Триада, 2008. — 199 с.
34. Попов С. Сознание и социальная среда / С. Попов. — М.: Прогресс, 1979. — 232 с.
35. Психолого-педагогические аспекты изучения причин нарушения поведения у подростков / сост. О. Н. Афанасьев. — Николаев — М.: «Речь», 1990. — 366 с.
36. Редько В. В. Психологічні механізми прийняття рішень у побутовій діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. В. Редько. — К., 2003, — 17 с.
37. Рейзема Я. В. Информационный анализ социальных процессов / Я. В. Рейзема. — М.: Наука, 1982. — 197 с.
38. Реймерс Н. Ф. Популярный биологический словарь / Н. Ф. Реймерс. — М.: Наука, 1991. — 538 с.
39. Робер М.-А., Тильман Ф. Психология индивида и группы / М.-А. Робер, Ф. Тильман; [пер. с фр.]. — М.: Прогресс, 1988. — 256 с.
40. Розин В. М. Личность как учредитель и менеджер «себя» и субъект культуры / В. М. Розин // В кн. Человек как субъект культуры. — М.: Наука, 2002. — С. 42-112.
41. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2002. — 720 с.
42. Рыбачук Ю. Телевидение для сельских бабушек и дедушек / Ю. Рыбачук // Комментари. — № 25 (178). — К.: ТОВ «Еволюшен Медіа», 2009. — С. 22-23.
43. Савченко Т. Н. Субъективное качество жизни: подходы, методы оценки, прикладные исследования / Т. Н. Савченко, Г. М. Головина. — М.: ИП РАН, 2006. — 170 с.
44. Семененко И. С. Глобализация и социокультурная динамика: личность, общество, культура / И. С. Семененко // ПОЛИС. Политические исследования. — 2003. — № 1. — С. 5-23.
45. Солнцева Г. Н. О психологическом содержании понятия «риск» / Г. Н. Солнцева // Вестник МГУ. Сер. 14: Психология. — 1999. — № 2. — С. 14-22.
46. Соціологія : короткий енциклопедичний словник / уклад.: В. І. Волович, В. І. Тарасенко, Н. В. Захарченко [та ін.]; під заг. ред. В. І. Воловича. — К.: Укр. Центр духовн. культури, 1998. — 736 с.



47. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций / Р. Харрис. — СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. — 448 с.
48. Холыст Б. Факторы, формирующие виктимность / Б. Холыст // Вопросы борьбы с преступностью. — 1984. — Вып. 41. — С. 73-74.
49. Черкашина Т. Ю. Субъективная оценка качества жизни населения: интегральная оценка и частные индикаторы / Т. Ю. Черкашина // Регион : экономика и социология. — 2006. — № 3. — С. 97-110.
50. Швалб Ю. М. Эколого-психологические измерения образа жизни / Ю. М. Швалб // Актуальні проблеми психології. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка / за ред. С. Д. Максименка. — К., 2005. — Т. 7, вип. 5, ч. 2. — С. 294-301.
51. Швалб Ю. М. К определению понятий среды и пространства жизнедеятельности человека / Ю. М. Швалб // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. — К., 2006. — Т. 7, вип. 8. — С. 182-190.
52. Швалб Ю. М. К определению эконсихологических систем / Ю. М. Швалб // Актуальні проблеми психології. Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка / за ред. С. Д. Максименка. — К.: 2003. — Т. 7, вип. 1. — С. 426-433.
53. Швалб Ю. М. Образ жизни и качество жизни как эконсихологические проблемы / Ю. М. Швалб // Эконсихологические исследования. Сборник материалов 5-й Российской конференции по экологической психологии (Москва, 26-27 ноября 2008 г.) / под ред. В. И. Панова. — М.: Психологический институт РАО, 2009. — С. 148-161.
54. Швалб Ю. М. Эколого-психологический подход к определению категории «качество жизни» / Юрий Михайлович Швалб // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — 2008. — Т. 7, вип. 15. — С. 313-320.
55. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков. — М.: Академический проект : Трикста, 2005. — 336 с.
56. Ясавеев И. Г. Конструирование социальных проблем средствами массовой коммуникации / И. Г. Ясавеев. — Казань : Изд-во Казанского ун-та, 2004. — 200 с.
57. Пантелеев С. Р. Методика исследования самоотношений / С. Р. Пантелеев. — М.: Смысл, 1993. — 32 с.
58. Кун М. Эмпирическое исследование установок личности на себя / М. Кун, Т. Мак-партлэнд // Современная зарубежная социальная психология: тексты. — М., 1984. — С. 180-187.
59. Allardt E. Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research / E. Allardt // The Quality of Life / M. C. Nussbaum, A. Sen (eds.) — P. 94-99.
60. Sheldon K. Social reporting for the 1970s: a review and programmatic statement / K. Sheldon, K. C. Land // Policy science. — 1972. — № 3. — P. 137-151.
61. Schalock R.L. Quality of Life. Perspective and Issues // R. L. Schalock, M. J. Begab. — Washington, DC : AAMR, 1990. — 240 p.
62. Fowles J. Mass advertising as a social Forecast. A proposed method the futures research / J. Fowles. — Futures, 1975. — Vol. 7, n 2. — P. 132-154.
63. Glatyer W. Die Lebensquaitdt der Bundesbürger / W. Glatyer, W. Zapf // Aus Politik und Yeitgeschichte. — 1984. — B. 44. — P. 3-25.
64. Hawley A. Human ecology / A. Hawley // International encyclopedia of the social sciences. — N.Y., 1968. — Vol. 4. — P. 328-337.
65. Hawley A. Human ecology / A. Hawley // Internationalencyclopedia of the social sciences. — N.Y., 1968. — Vol. 4. — P. 328-337.
66. Veenhoven R. The Four Quality of Life / R. Veenhoven // Social Indicators Research. — 2000. — Vol. 1. — P. 1-39.
67. Zapf W. Individuelle Wohlfahrt: Lebensbedingungen und wahrgenommene Lebensquaitdt [Individual welfare: Living conditions and noticed quality of life] In: Glatzer W, Zapaf W, editors. Lebensquaitdt in der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlempfinden / W. Zapf. — Campus : Frankfurt am Main, 1984. — P. 13-26.

Наукове видання

**ЕКОЛОГО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
ЯКОСТІ ЖИТТЯ**

науково-методичні рекомендації

*За загальною редакцією Ю.М. Швалба*

*(українською мовою)*

На титульній сторінці – малюнок художника  
*Геннадія Задніпряного*

Технічний редактор *О.М. Корнілов*  
Комп'ютерна верстка *В.М. Яценко*  
Редактор *О.О. Калашник*  
Оформлення обкладинки *К.А. Бобровницька*

Підп. до друку \_\_. \_\_. 2013. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 5,0.  
Замовлення № 874-13. Наклад 300 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»  
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.  
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29  
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05  
E-mail: design@imex.net