

УДК 378.014.24(=161.1=161.2)

М'яленко Вікторія Володимирівна, молодший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології АПН України

ВПЛИВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ПРОЦЕСИ ІНТЕГРАЦІЇ РОСІЙСЬКОМОВНОЇ СПІЛЬНОТИ В УКРАЇНСЬКЕ СУСПІЛЬСТВО

Анотація

Стаття присвячена теоретичному аналізу впливу освіти на процес інтеграції національних меншин, не титульних етносів в суспільство і первинним результатам емпіричного дослідження мовно-освітніх адаптаційних стратегій російськомовних громадян в Україні.

Ключові слова: процеси інтеграції, вища освіта, російськомовна спільнота, національні меншини, емпіричне дослідження.

Стан розробки питання. Одна з важливих проблем – визначення освіти. Поняття „освіта” багато аспектне, що обумовлює складність його визначення. Відсутність інтегрального поняття примушує дослідників постійно виділяти то один, то інший аспект, який відповідає його конкретним пізнавальним завданням. Це породжує розходження дефініційного порядку, тягне за собою заміну одного поняття іншим, робить нечітким операційний апарат для дослідження освіти.

В науковій літературі освіта часто ототожнюється з процесом передавання готового знання, а також з процесом навчання. Освіта визначається або як процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, або як сукупність знань і пов'язаних з ними умінь і навичок, необхідних для практичної діяльності, або як навчання [25]. Це педагогічне осмислення суті освіти. Такий підхід є необхідним і доцільним, проте він розкриває лише одну зі сторін явища.

Особливе місце в розумінні освіти займає його визначення як однієї із сфер духовного виробництва [11]. При такому підході освіта існує ззовні по відношенню до людини. Вона активно впливає на індивіда, але при цьому не враховується наявність або відсутність у нього початкового, вихідного бажання випробувати це

діяння. Освіта виступає як самостійний фактор, що існує незалежно від людини, але сама людина є залежною від освіти істотою.

Деякі вчені аналізують поняття освіта на основі категорії діяльність. Правомірність цього підходу обумовлена тим, що саме діяльність виступає тією основою, завдяки якій людина пізнає, розуміє оточуючий світ і творить себе. Контекст проблеми освіти – це контекст історії культури, історії форм діяльності і спілкування людей, які включають в себе й історично особливі форми передання культури від покоління до покоління [11].

Цікавою видається розуміння поняття освіти Н.Луманом, який наголошує на важливу роль освіти, як основного засобу виробництва, поширення і збереження соціальної інформації [15].

В.Н.Непопалов, аналізуючи соціально-психологічні аспекти освіти як способу життя вказує, що освіта, по-перше, є соціальним інститутом, функціонування якого забезпечує соціалізацію зростаючого покоління та наступність у суспільстві, по друге є соціокультурним простором життєдіяльності учнів, у якому відбувається засвоєння соціального досвіду даної культури на певному відрізку історичного часу [18].

У межах нашого дослідження ми розуміємо освіту як результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, необхідних для практичної діяльності і як частину людського капіталу, що певним чином зумовлює процес соціалізації та інтеграції людини в суспільство.

Дослідники вказують на освіту як одну з основних причин соціальної, гендерної нерівності, класового розшарування. Тому аналіз використання освіти як чинника стратегії адаптації та пристосування, покращення, зміни існуючої ситуації, подолання соціальної нерівності доволі поширена ідея. Освіта, її рівень тощо впливають на ступінь адаптації, інтеграції не лише національних меншин або не титульних етносів.

Починаючи від середини минулого століття, західні дослідники постійно відстежують тенденції відтворення освітньої нерівності, доступності різних рівнів освіти для вихідців з усіх соціальних класів населення, роблячи при цьому неоднозначні висновки. Одні вважають, що, за окремими винятками, нерівність освітніх досягнень серед дітей різного соціального походження не зменшилась, а радше залишалася вельми стабільною з початку 20 ст., незважаючи на зростання

рівня індустріалізації. Так, дослідники Х. Аялон, Й. Шавит, А. Рафтері, М. Хоут зазначають, що в цілому розширення системи освіти не сприяє скороченню соціальної нерівності між різними прошарками суспільства [4].

Інші дослідники знаходять емпіричні підтвердження того, що за останні кілька десятиліть класова нерівність зменшилася у Франції, Німеччині та Нідерландах, але не в Ірландії та Британії. Однак всі дослідники одностайно визнають Швецію найбільш меритократичним суспільством, в якому вдалося знайти чіткі докази тривалого і стабільного зменшення впливу соціального походження на освітні здобутки. Навіть коли результати численних досліджень фіксували певне зменшення впливу соціального походження на освіту, все одно домінувала тенденція визначального впливу професійного статусу й освіти батьків (переважно батька) на освітні здобутки дітей [19].

Відомий німецький вчений Ульріх Бек звертає увагу також на нову негативну функцію освіти щодо позбавлення шансів у системі зайнятості. Наявність у людини відносно нижчих рівнів освіти позбавляє її можливості бути запитаною на ринку праці, матеріально забезпечувати себе і свою сім'ю [5].

Там, де існує проблема не тільки соціально-класової нерівності у доступі до освіти, значення впливу соціального походження може відсуватися на задній план. Американський дослідник П.Сакс зауважує, що з дискусій у суспільстві зникла тема рівності можливостей одержання вищої освіти. Слово „клас” стало лайливим у політичному лексиконі. Проте, як свідчать дослідження, у середині 1990-х років у 146 найпрестижніших університетах США частка представників національних меншин сягала 22%, водночас частка вихідців із найнезаможніших верств населення серед студентів становила лише 3%. Наприкінці 1990-х років у 28 провідних університетах країни 80 із кожних 100 першокурсників мали батьків з університетськими дипломами, стільки ж – таких, що займалися інтелектуальною працею [23].

Дослідники ринку праці в Україні переконані, що всупереч поширеній думці і негараздам на ринку праці в країні існує досить тісний зв'язок між рівнем освіти та матеріальним становищем. Цей зв'язок виявляється насамперед у тому, що в усіх секторах економіки з підвищенням рівня освіти знижується ризик втрати роботи, а вища освіта стає основним чинником конкурентоспроможності на ринку праці та

високих заробітків, про що свідчать значно вищі рівні зайнятості та добробуту осіб із вищою освітою [19].

Крім того, зростає значення освіти як культурного капіталу. За результатами вивчення у 16 країнах світу питання фінансування інвестицій в освіту дослідники дійшли висновку, що інвестиції в людський капітал забезпечують збільшення темпів економічного зростання країни на 0,5% [12].

Міністерства освіти різних країн (Перу, Ізраїль, Франція, Швеція, США і т.д.) вводили різноманітні освітні реформи з метою мовної рівноправності (Перу), адаптації новоприбулих (Ізраїль), соціальної рівності (США) тощо.

Проте, радикальні реформи в гірських регіонах Перу, введення в програми загальноосвітніх шкіл курсів вивчення рідної мови індіців кечуа, а також їх національної культури викликали сильний опір з боку індіців кечуа, вчителів і дітей, які вважають, що школа повинна навчити дитину іспанській і бажано англійській мовам, щоб індіці-випускники середніх шкіл могли успішно конкурувати на ринку праці з іспаномовними білими, підвищити свій соціальний статус і зайняти належне місце в житті [8].

Так С.Черчил звертає увагу на типову ситуацію, коли відставання у навчанні дітей етнічних меншин вважають „нормою” через традиційно існуючу недооцінку їх навчальних можливостей, яка і знижує рівень очікувань. Для дитини з меншинної групи школа не є продовженням рідного оточення, а її батьків часто докоряють тим, що вони не навчили свою дитину мови школи і не дали тих знань, якими, на думку школи, мають володіти „всі”. Діти меншин мають знання з мови і культури – „культурний капітал”, з яким вони приходять до школи, але він існує у формі, яка відрізняється від прояву „культурного капіталу” більшості. Якщо школі бракує гнучкості, а вчителі не намагаються розпізнати базові знання дитини та спиратися на них, то імовірність виникнення навчальних проблем швидко зростатиме [27].

У межах проблематики інтеграції російськомовних громадян, що проживають на території колишнього СРСР, освітні реформи набувають іншого звучання. Так, „латишизація”, обов’язкове навчання на латиській мові набула статусу політичної проблеми. За відсутності гострих сутичок між латишами та росіянами на побутовому рівні, розрив на рівні групових відносин поглибився. При цьому російськомовні

громадяни не відмовляються від вивчення латиської мови, до білінгвального навчання позитивно поставилися 65 % вчителів, 54 % батьків та 41% учнів [14].

Інший дослідник проблем інтеграції російськомовних громадян в Латвії І.Апіне зазначає, що варіанти ідентичності та інтеграції росіян залежать від тривалості проживання, соціального статусу, віку і освіти, проте як на важливішу складову вказують соціальну мобільність [3].

До схожих висновків дійшли естонські вчені Е.Саар та М.Казюля, які досліджували саме вплив освіти на процес інтеграції. Дослідниці відзначають, що наявність лише вищої освіти не гарантувало не естонцям успіху на ринку праці. Важливо було скористатися розгалуженою соціальною сіткою, яка здатна забезпечити можливість найкращого використання людського капіталу [22].

Методика та організація дослідження. Дослідження проходило в два етапи. На першому респондентами виступили працюючі індивіди, на другому – молодь, що навчається. У результаті аналізу отриманих даних, ми сформували опитувальник для визначення мовно-освітніх адаптаційних стратегій молоді (див. додаток).

На *першому етапі* обстежуваними стали представники трьох соціальних груп: службовці, робітники, працівники сфери обслуговування. У дослідженні взяли участь 92 випробуваних 23–47 років, у т. ч. чоловіків і жінок – 20 і 72 відповідно.

Респондентам пропонувалися три методики – „методика діагностики типу емоційної реакції на дію стимулів зовнішнього середовища” В.В. Бойко, „Експрес-діагностика рівня соціальної фрустрованості” Л.І. Вассермана, методика „діагностики емоційної спрямованості особистості” [25] і анкета з запитаннями, спрямованими на визначення освітніх стратегій адаптації, орієнтацій стосовно освіти.

Отримані результати ми проаналізували за допомогою факторного аналізу. Основою для використання факторного аналізу був загалом нормальний розподіл результатів тестових вимірювань випробуваних. Припущення про нормальний розподіл було перевірено за допомогою статистичного критерію сферичності Барлетта з математичного статистичного пакета SPSS 14 [17].

Факторний аналіз за результатами дослідження виокремив вісім факторів, сумарна дисперсія яких вичерпує 80%.

Перший фактор „*Позитивна емоційна спрямованість – негативна емоційна спрямованість*”: альтруїстична спрямованість (0,859); комунікативна спрямованість

(0,833); романтична спрямованість (0,772); аккзитивна спрямованість (0,759); дисфорійна емоційна реакція (-0,583). Перший фактор виявив домінування соціальної спрямованості особистості, порівняно з освітніми орієнтаціями, що є свідченням загальної життєвої позиції.

Другий фактор *„Рефракторна активність усередину – ейфорійна активність назовні”*: рефракторна емоційна реакція (0,843); амбівалентні стимули (0,581); орієнтація на російське ТБ (-0,466); негативні стимули (-0,688); ейфорична емоційна реакція (-0,763). Цей фактор виокремив тенденцію, при якій людина орієнтована на російську культуру обирає у зовнішньому середовищі негативні стимули (превалює відчуття втоми, переживання складних обставин тощо), але при цьому у них домінує ейфорійна реакція. Протилежний полюс виокремлює поведінку при якій людина демонструє рефракторну емоційну реакцію, реагуючи на амбівалентні стимули. Тобто амбівалентні стимули призводять до емоційно негативно забарвлених переживань, які „застрягають” в особистості.

Третій фактор *„Кар’єрні честолюбні орієнтації”*: освіта – основа успішної кар’єри (0,779); більшість членів сім’ї має освіту (0,776); радість від процесу роботи (0,606); спрямованість на самоствердження (0,507); гедоністична спрямованість (-0,412). Цей фактор виокремив модель поведінки, при якій людина сприймає та оцінює власну освіту, її якість, рівень тощо як засіб досягнень. Якщо виокремлювати механізм цієї моделі, то це буде процесуальне самоствердження. В сім’ях таких людей, як правило, усі мають освіту. Освіта виступає як сімейна цінність.

Четвертий фактор *„Соціальна фрустрованість”*: гарна освіта можлива лише за великі гроші (0,827); високий рівень соціальної фрустрованості (0,824); негативні стимули (0,460); позитивні стимули (-0,595). Цей фактор окреслив модель поведінки, за якої людина, що оцінює можливість отримання освіти лише за великі гроші виявляє високий рівень фрустрованості, а у зовнішньому середовищі обирає виключно негативні стимули. Освіту в даному випадку можна інтерпретувати як індикатор соціального благополуччя, рівня задоволеності соціальними досягненнями тощо.

П’ятий фактор *„Орієнтація на російську мову, культуру – орієнтація на українську мову, літературу”*: мої діти повинні навчатися на російській мові (0,799); орієнтація на російське ТБ (0,664); спрямованість на українську літературу (-0,631);

орієнтація на спілкування українською мовою (-0,755). Фактор відображає різноспрямовані орієнтації – на російську або українську мову, культуру.

Шостий фактор *„Пізнавально-естетична спрямованість освіти – прагматично-матеріальна цінність освіти”*: гностична спрямованість (0,863); естетична спрямованість (0,679); вибір професії з огляду її „доходності” (-0,507).

Сьомий фактор *„Якість освіти”* останнім часом якість освіти в Україні значно знизилася (0,856); гедоністична спрямованість (-0,587). Ми не аналізували цей фактор як значущий.

Восьмий фактор *„Орієнтація на соціальну мобільність, освіта як стратегія досягання”*: задоволення від подолання небезпеки (0,731); тільки навчання на українській мові дасть можливість моїм дітям зайняти гідне місце в суспільстві (0,644); зв'язки та гроші мають більше значення для успішної самореалізації, ніж освіта (0,624); амбівалентні стимули (0,412).

Наступним завданням була перевірка динаміки функціонального навантаження факторів залежно від статі, освіти, мови спілкування, національності.

Вибірка неоднорідна за мовним та гендерним аспектом, тому ми виокремили лише певні тенденції.

Так, таблиця спряженості між другим фактором і освітою респондента свідчить про те, що обстежувані з повною вищою освітою найчастіше розмовляють російською мовою, зорієнтовані на російську мову та культуру (відповідно обирають російське ТБ, книжки тощо) виявляють достатній рівень адаптованості, доволі позитивно реагують на впливи зовнішнього середовища, але при цьому є відчуття втоми, необхідності пройти через інтелектуальні випробування, складні обставини.

Вища освіта взаємопов'язана із кар'єрними честолюбними орієнтаціями. Порівняно із тими, хто має неповну освіту та зорієнтовані на гедоністичні цінності, випробувані цієї групи вважають освіту основою своєї успішної кар'єри. Як правило більшість членів їх сім'ї також має вищу освіту.

Вони враховують, проте дещо індиферентно оцінюють значущість соціальних зв'язків, переважно орієнтуючись на інші цінності (як наприклад та сама вища освіта).

Обстежувані, що мають неповну або незакінчену вищу освіту або середню спеціальну демонструють переважно рефракторні емоційні реакції. Майже незалежно

від характеру зовнішнього впливу на людину (позитивний чи негативний, або амбівалентний) людина відреагує у відповідності із власними установками, тенденціями приписувати речам, явищам, людям гарні або погані якості.

Вони надають значення соціальним зв'язкам, використовуючи їх як засоби досягання соціального статусу і т.д., бажають щоб їхні діти навчалися на українській мові, оскільки це допоможе їм зайняти гідне місце в суспільстві.

На *другому етапі* дослідження респондентами стали студенти Київського національного університету імені Тараса Шевченка. У дослідженні прийняли участь 40 випробуваних 20–22 років, у т. ч. чоловіків і жінок – 8 і 32 відповідно.

Обстежуваним пропонувалися дві методики – „методика діагностики типу емоційної реакції на дію стимулів зовнішнього середовища” В.В. Бойко, „стратегії самоствердження особистості” (Є.П.Нікітін, Н.Е.Харламенкова) і вище означений опитувальник.

Результати використаних методик піддано факторному та дисперсійному аналізу (дисперсійний аналіз застосовувався в просторі факторних значень випробуваних), висновки з яких дали підстави говорити про соціально-психологічну структуру груп молоді, яка використовує різні освітньо-адаптаційні стратегії та визначити саме ті індикатори, які відображають освітньо-адаптаційні орієнтації молоді.

У результаті факторного аналізу виділилися такі фактори.

Перший фактор ми визначили як „*Стратегія досягнення соціальної безпеки – переживання щодо соціальної безпеки*”. До цього фактору ввійшли такі характеристики (тут і далі в дужках наведено факторні навантаження ознак; ознаки наведено за порядком зменшення їхнього навантаження у факторі, що аналізується): обучение на украинском языке придает мне большей уверенности и ценности моим знаниям (,734), только обучение на украинском языке даст возможность моим детям занять достойное место в обществе (,718), высокий уровень знаний без владения украинским языком недостаточен для успешной самореализации (,709), без знания украинского языка я не смогу найти хорошую работу (,700), только знание украинского языка поможет мне получить хорошее образование (,698), для меня очень важно быть профессионально компетентным специалистом (-,395), амбивалентные стимулы (-,399), больше всего мне нравятся русские каналы и

телепередачі (-,497), позитивні стимули (-,508), рефрактерна реакція (-,546), я розумію та приймаю як російську так і українську культуру (-,638).

Цей фактор виокремив соціальні страхи, побоювання, невпевненість молоді. Перший полюс відображає такі уявлення молоді, що саме володіння, навчання та уподобання української мови надасть більшої впевненості їм і більшої цінності їхнім знанням, допоможе зайняти гідне місце в суспільстві, знайти гарну роботу, отримати відповідну освіту та врешті відчувати себе соціально захищеним.

Другий полюс відтворює, на нашу думку, процес або процесуальність переживання власної соціальної захищеності та адаптованості. Ці респонденти розуміють і приймають як російську, так і українську культуру, проте безумовно більш тяжіють та надають перевагу російській. У зовнішньому середовищі вони переважно реагують на позитивні та амбівалентні стимули, які залишаються у вигляді переживань, неприємного осадку, смутку тощо (рефрактерна реакція). На противагу соціальній значущості вони обирають професійну компетентність.

Другий фактор дістав інтерпретацію „*Кар’єрно-честолюбні орієнтації*”. Цей фактор представлено наступними характеристиками: хороше образование поможет мне успешно конкурировать на рынке труда (,795), образование будет основой моей успешной карьеры (,638), я доволен качеством своего образования (,600), я горжусь своей профессией (,482), позитивные стимулы (,463), считаю свою профессию социально престижной (,434), мое образование помогает ощущать себя социально значимым, ценным (,432), для меня очень важно быть профессионально компетентным специалистом (,411), я думаю, что социальные связи и личная мобильность гораздо важнее чем хорошее образование (-,704).

Цей гомогенний фактор відображає цінність освіти для молоді, яка прагне конкурувати, перемагати та самостверджуватися. Вони націлені на побудову успішної кар’єри, тому надають особливого значення якості освіти. Ця молодь прагне отримувати все найкраще. Соціальний престиж для них є значною цінністю. Для них надзвичайно важливо відчувати, виявляти, а радше демонструвати свою соціальну значущість. І освіта в даному контексті виступає як засіб досягання власної мети. Ця молодь цінує професійну компетентність, проте вона вторинна відносно її соціально-статусних домагань.

Третій фактор було визначено нами як „*Фінансово-прагматичні орієнтації*”. Його репрезентовано такими ознаками: важчеє хорошо заробувати нежेलі професіонально розвиватися (,806), нужно выбирать професію, котора гарантує високий дохід в будуще (,727), для мене важчеє хорошо заробувати, нежेलі работати по професії (,684), нужно выбирать професію, котора поможе достигь високий соціальний статус в обществе (,585), я мог бы всего достигь в жизни и без высшего образования (,484).

Цей фактор також гомогенний. Молодь цієї групи надає перевагу матеріальним цінностям на противагу професійному зростанню, компетентності. В їхній ієрархії цінностей грошовий чинник переважає над соціально статусним. При цьому респонденти відзначають, що могли б досягнути всього в житті і без вищої освіти.

Четвертий фактор визначено як „*Конструктивно-емоційне спрямування особистості*”. Значущими ознаками цього фактору виявилися: конструктивна стратегія (,849), ейфорическая реакція (,568), амбивалентные стимулы (,391), преимущественно все асы моей профессии говорят на русском языке (-,384), стратегія самоподавлення (-,887).

П'ятий фактор було інтерпретовано як „*Соціально-альтруїстична позиція – відмова від цінності освіти*”. Даний фактор було утворено такими оцінними ознаками: для мене важно быть принятым другими людьми (,700), я хотел бы приносить людям радость и счастье (,563), ейфорическая реакція (,420), я мог бы всего достигь в жизни и без высшего образования (-,478), дисфорическая реакція (-,675).

Шостий фактор отримав назву „*Агресивно-дієвий професійний вибір*”. Його представлено такими оцінними ознаками: агрессивная стратегія (,695), преимущественно все в моей семье имеют образование (,578), амбивалентные стимулы (,477), я могу пойти на многое, чтобы получить ценные знания (-,491), для мене очень важно быть профессионально компетентным специалистом (-,613).

Четвертий, п'ятий та шостий фактор об'єднали твердження, які слабо відображають освітньо-адаптаційні стратегії молоді або свідчать про слабкорекфлексовані орієнтації. Що дозволило нам відібрати такі твердження, які відповідають поставленим завданням.

Сьомий фактор дістав інтерпретацію „*Задоволеність професійним вибором – невдоволеність професійним вибором*”. До цього фактору ввійшли такі компоненти: я хотел бы получить другое образование (,675), если бы все представители моей профессии старательно выполняли свои обязанности, то ситуация в стране улучшилась бы (,647), негативные стимулы (,591), я горжусь своей профессией (-,399), нужно выбирать профессию, которая поможет достичь высокий социальный статус в обществе (-,410).

Цей фактор відображає не лише задоволеність, емоційне ставлення до професії, а й проблему власної і професійної впевненості. Старшокурсник університету підходить до етапу практичної професійної реалізації, а може і особистої самостійності. Його хвилюють питання – а чи зможу, чи впораюся, чи здатен? На мою думку, ця невпевненість, тривога передається, проектується на власну професію, аби зменшити напругу в его-системі.

Оскільки вибірка невелика та неоднорідна за мовним та віковим аспектом, ми проаналізували вияв інтенсивності дії освітньо-мовних адаптаційних стратегій (факторів) залежно від уподобаної мови спілкування.

Так, таблиця спряженості між першим фактором і уподобаною мовою спілкування свідчить про те, що молодь, яка надає перевагу російській мові, найбільше схильна до переживань щодо власної соціальної захищеності та адаптованості (67,4%, $p \leq 0,001$). Саме ця група відчуває себе найбільш вразливою. В той час як молодь, яка використовує обидві мови (і українську, і російську), обирає дієві шляхи досягання соціальної безпеки (68,8%). І хоча вони вказують на дві уподобані мови, з метою реалізації статусно-соціальних домагань активно використовують українську мову.

Саме для цієї двомовної групи найбільш характерним є кар’єрно-честолюбні орієнтації (68%, $p \leq 0,003$) на протигагу україномовній молоді (31%).

Порівняно з іншими групами двомовне студентство виявляє найвищий рівень задоволення власним професійним вибором (62,5%, $p \leq 0,034$). Російськомовна молодь схиляється до невдоволеності професійним вибором (58,7%).

Аналіз статистичних даних свідчить, що двомовна група є доволі однорідною за прагненнями, орієнтаціями, мотивацією досягнень та найактивніше використовує мовно-освітні стратегії адаптації, самореалізації, самоствердження і навіть активного

завоювання соціального простору. Проте, вибір мови, змісту та форми освіти виявляються в якості інструментальних цінностей.

Проаналізувавши результати факторного аналізу, ми відібрали 20 тверджень (опитувальник), які мають значне факторне навантаження та відображають такі освітньо-адаптаційні орієнтації молоді: стратегія досягнення соціальної безпеки, кар'єрно-честолюбні орієнтації, прагматично-матеріальна цінність освіти, орієнтація на російську або українську культуру, орієнтація на соціальну мобільність, освіта як стратегія досягнень.

Висновки. Поняття „освіта” багатоаспектне, що ускладнює його визначення. Відсутність інтегрального поняття примушує дослідників аналізувати різні аспекти. Найчастіше освіту аналізують як процес або результат навчання, сферу духовного виробництва, соціальний інститут тощо.

Дослідники вказують на освіту, як одну з основних причин соціальної, гендерної нерівності, класового розшарування. Освіта, її рівень, мовно-освітні адаптаційні стратегії тощо впливають на ступінь адаптації, інтеграції не лише національних меншин або не титульних етносів.

Мовно-освітні адаптаційні стратегії досліджуються переважно за допомогою анкетування, опитування, аналізу статистичних джерел, біографічного інтерв'ю, контент-аналізу тощо.

Проведено пілотажне дослідження мовно-освітніх адаптаційних стратегій респондентів кількох груп: службовців, працівників сфери обслуговування, робітників, студентів. Визначено провідні адаптаційні стратегії: досягання соціальної безпеки, кар'єрно-честолюбні стратегії, фінансово-прагматичні стратегії тощо.

Обстежувані з повною вищою освітою, переважно зорієнтовані на російську мову та культуру, виявляють достатній рівень адаптованості, доволі позитивно реагують на впливи зовнішнього середовища, але при цьому є відчуття втоми, необхідності пройти через інтелектуальні випробування, складні обставини. Порівняно із тими, хто має неповну освіту та зорієнтований на гедоністичні цінності, випробувані цієї групи вважають освіту основою своєї успішної кар'єри. Як правило більшість членів їх сім'ї також має вищу освіту.

Обстежувані, що мають неповну або незакінчену вищу освіту або середню спеціальну, демонструють переважно рефракторні емоційні реакції. Майже

незалежно від характеру зовнішнього впливу людина реагує у відповідності із власними установками, тенденціями приписувати речам, явищам, людям гарні або погані якості. Вони надають значення соціальним зв'язкам, використовуючи їх як засоби досягання соціального статусу і т.д., бажають щоб їхні діти навчалися українською мовою, оскільки це допоможе їм зайняти гідне місце в суспільстві.

Молодь, яка надає перевагу російській мові, найбільше схильна до переживань щодо власної соціальної захищеності та адаптованості. В той час як молодь, яка використовує обидві мови (і українську, і російську) обирає дієві шляхи досягання соціальної безпеки. І хоча вони вказують на дві уподобані мови, з метою реалізації статусно-соціальних домагань активно використовують українську мову. Для двомовної групи найбільш характерним є кар'єрно-честолюбні орієнтації, на противагу україномовній молоді.

Список використаних джерел

1. Аарелайд-Тарт А., Хачатурян А. Дискурс культурной травмы в русскоязычной среде Эстонии // Социс. – 2006. – №10. – С. 57–65.
2. Аврахами А, Дар И. Практические настроения: учеба в целях получения профессии в изменяющихся кибуцах // Социология образования. – 2004. – №12. – С. 5–8.
3. Апине И. Изменения идентичности русских в современной Латвии // Социологические исследования. – 2006. – №10. – С. 65–70.
4. Аялон Х., Шавит Й. Реформы в области образования и социальное неравенство в Израиле: переосмысление гипотезы «максимально удерживаемого неравенства» // Социология образования. – 2004. – № 12. – С. 16–18.
5. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Право, 2000. – 340 с.
6. Беляев В.А. Факторы и особенности интеграционной направленности менталитета жителей Татарстана // Социс. – 2006. – №10. – С. 50–57.
7. Богословская О. Мотивация получения высшего образования в контексте выбора профессии // Высшее образование в России– 2006. – №5. – С. 44–47.
8. Гарсия М.Л. Образование, права коренного населения и этническая мобилизация в Перу // Социология образования. – 2003. – №12. – С. 7–10.
9. Голдсмит П.А. Расовый плюрализм в школах, оптимизм школьников и различия между успеваемостью черных и белых учащихся, а также школьников

латиноамериканского происхождения и белых // Социология образования. – 2004. – №12. – С. 23–25.

10. Градосельская Г. Образовательно-экономические стратегии населения // Высшее образование в России– 2004. – №4. – С. 88–101.

11. Клімова Г.П. Освіта і цивілізація: Монографія. – Х.: Право, 1996. – 128 с.

12. Крихельс С. Польза от высшего образования // Социология образования. – 2006. – №1. – С. 27–29.

13. Иберла К. Факторный анализ.: Пер. с нем. – М.: Статистика, 1980. – 398 с.

14. Лейшкалне Г.К. Русскоязычное население Латвии: проблемы интеграции в общество // Социологические исследования. – 2005. – №9. – С. 86–90.

15. Луман Н. Глобализация мирового сообщества: как следует системно понимать современное общество // Социология на пороге 21 века: новые направления исследований. – М., 1998. – С. 215–216.

16. Мартін-Гарсія Т., Байзан П. Влияние типа и непрерывности образования матери на сроки рождения первого ребенка // Социология образования. – 2006. – №11. – С. 27–29.

17. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.

18. Непопалов В. Н. Социально-психологические аспекты образования как образа жизни // Вестник Университетат Российской Академии Образования. – 2004. – №2. – С. 105–115.

19. Оксамитна О. Соціально-класові засади освітньої нерівності в Україні // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2006. – №3. – С. 116–136.

20. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: БАХРАХ-М, 2002. – 675 с.

21. Руденко С. Первым делом – карьера, женитьба – потом...Россияне становятся стареющей нацией // Учительская газета. – 2002. – 15 января. – №3. – С.9.

22. Саар Э.А., Казюля М.П. Неэстонцы в современной Эстонии: перемены в жизни // Социологические исследования. – 2006. – №6. – С. 61–69.

23. Сакс П. Классовое неравенство: фикция егалитарного общества // Социология образования. – 2005. – №5. – С. 54–58.

24. Сенько Ю.В. Учебно-познавательная деятельность как инвариант содержания образования // Новые исследования в педагогических науках. – 1990. – № 2. – С. 32.

25. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2005. – 490 с.

26. Хансен М.Н., Мастеказа Е. Социальное происхождение и академическая успеваемость в университете // Социология образования. – 2006. – №11. – С. 62–64.

27. Черчил С. Мовні та етнічні аспекти без виключень / Якісна освіта в багатоетнічному суспільстві: Матеріали регіонального семінару. – К.: Сфера, 2004. – С. 55–71.

ВЛИЯНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРОЦЕССЫ ИНТЕГРАЦИИ РУССКОЯЗЫЧНОГО СООБЩЕСТВА В УКРАИНСКОЕ ОБЩЕСТВО

Мяленко В.В.

Аннотация

Статья посвящена теоретическому анализу влияния образования на процесс интеграции национальных меньшинств, не титульных этносов в общество и первичным результатам эмпирического исследования языково-образовательных адаптационных стратегий русскоязычных граждан в Украине.

Ключевые слова: процессы интеграции, высшее образование, русскоязычное сообщество, национальные меньшины, эмпирическое исследование.

INFLUENCE OF HIGHER EDUCATION ON PROCESSES OF INTEGRATION OF RUSSIAN-SPEAKING COMMUNITY INTO UKRAINIAN SOCIETY

Myalenko V.

Resume

The article is devoted to the theoretical analysis of the educational influence on the process of national minorities' integration and non-titled ethnoses into the society. It deals with the primary empirical research results of the language-educational adaptation strategies of the Russian-speaking citizens of Ukraine.

Keywords: processes of integration, higher education, Russian-speaking community, national minorities, empirical research.