Київський національний університет імені Тараса Шевченка

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІОЛОГІЇ, ПСИХОЛОГІЇ, ПЕДАГОГІКИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 17

КИЇВ - ЛОГОС- 2012

УДК 316+159.9+37](082)
ББК
А43

Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Збірник
А43 наукових праць.Вип.17 – К.:Логос, 2012. -230 с.
ISBN

Наведено результати теоретичних, прикладних та науково-експериментальних досліджень з актуальних питань соціології, психології та педагогіки.

Для науковців, викладачів, соціальних працівників, практичних психологів, студентів.

УДК 316+159.9+37](082)
ББК

Issue deals with the results of theoretical, empirical and scientific-experimental researches in the actual problems of sociology, psychology, pedagogic and social work.

It is of interest to scientists, teachers, social workers, psychologists-practitioners and students.

Рекомендовано Вищою Атестаційною комісією України
як фахове видання з соціології та психології
(Постанова Президії ВАК України №1 – 05/8 від 22 грудня 2010 року),
педагогіки (Постанова Президії ВАК України №1 – 05/5 від 31 травня 2011 року

Редакційна колегія

Судаков В.І.- д.соц. н., проф. відп. ред., Куценко О.Д. - д.соц. н., проф., заст. відп. ред. , Тарасенко В.І.- д.соц. н., проф., Яковенко Ю.І. - д.соц.н., проф., Горбачик А.П. - к. фіз.-мат. н., доц., Соболевська М.О - к.соц.н., доц., відп секр секц., Малес Л.В.-к.соц н., доц., Чепак В.В.- д. соц. н., доц., Коваленко А.Б. – д. психол.н., проф., заст. відп. ред. , Бурлачук Л.Ф. - д.психол.н., проф., Швалб Ю.М. - д.психол.н., проф., Данилюк І.В. – д.психол.н., проф., Лещенко М.П. –д.пед.н., проф. заст. відп. ред., Плахотнік О.В.- д.пед. н., проф, Головко Б,А.- д.філос н., проф., Марушкевич А.А. – д. пед.н., проф., Норкіна О.Ф. – к.пед.н., відп. секр. секц.

Рекомендовано до друку
Вченою радою факультету соціології
(протокол № 4 від 21 листопада 2012 року)
Вченою радою факультету психології
(протокол № 3 від 22 листопада 2012 року)

Редакція залишає за собою право вносити корективи щодо обсягу статей. Відповідальність за достовірність фактів, цитат, імен та інших даних несуть автори публікацій.

ISBN © КНУ імені Тараса Шевченка, 2012

ЗМІСТ

СОЦІОЛОГІЧНІ НАУКИ 6
Горбачик А.П. 6
ПОРІВНЯЛЬНИЙ МЕТОД У ВИВЧЕННІ НОВИХ СОЦІАЛЬНИХ ЯВИЩ: МОЖЛИВОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ 6
Чепак В.В. 11
ЕВРИСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОЦІОГУМАНІТАРНИХ НАУК ЩОДО ВИВЧЕННЯ ОСВІТИ 11
Соболевська М.О. 19
ПОРЯДОК ІЗ ПАРАДОКСА: НЕОФУНКЦІОНАЛІСТСЬКА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ПОРЯДКУ У СИСТЕМНІЙ ТЕОРІЇ Н.ЛУМАНА 19
Недзельський А.О. 28
ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОГО ПОРЯДКУ КРІЗЬ ПРИЗМУ РУТИНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ ПРАКТИК 28
Дерев'янко В.В. 36
ПІЗНАВАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ СОЦІОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМООБУМОВЛЕНОСТІ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ І ДІЯЛЬНІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ 36
Сисолятіна А.В. 44
КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДОЛОГО-ОПЕРАЦІОНАЛЬНОЇ СПЕЦИФІКИ ТЕОРІЇ РАЦІОНАЛЬНОГО ВИБОРУ 44
Лапіна В.В. 51
ОСОБЛИВОСТІ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ВІДОБРАЖЕННЯ ВЗАЄМООБУМОВЛЕНОСТІ ПРОЦЕСІВ «НАДЛИШКОВОГО СПОЖИВАННЯ» ТА МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ РЕКЛАМИ В СОЦІОЛОГІЧНИХ ТЕОРІЯХ ГЛОБАЛЬНОЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ТА ГЛОБАЛЬНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ 51
Нахабич Н.С. 59
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА ДОВІРИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН 59
Жуков В.І. 70
ПРАКТИКИ «PATH DEPENDENCY» У ТРУДОВИХ ВІДНОСИНАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ ЯК ПРОЯВ ЦІННІСТНИХ ОРІЄНТАЦІЇ ПОСТРАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА 70
Боровський О.О. 78
ІДЕОЛОГІЧНІ МАРКЕРИ ПОЛІТИЧНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ГРОМАДЯН 78
Ковтуненко Е.С. 84
МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНИХ МІЖНАЦІОНАЛЬНИХ СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ 84
Петренко-Лисак А.О. 89

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «СОЦІОЛОГІЯ ІНТЕРНЕТ КОМУНІКАЦІЙ» В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-СОЦІОЛОГІВ 89
Горбачик О.А. 97
СТАНДАРТ МЕТАДАНИХ ДЛЯ ФАЙЛІВ В ІНТЕРНЕТ ЯК АЛЬТЕРНАТИВА ОРГАНІЗАЦІЇ КОМП'ЮТЕРНИХ АРХІВІВ СОЦІАЛЬНИХ ДАНИХ 97
ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ 107
Виноградов О.Г. 107
РОЛЬ АКАДЕМІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА У САМООЦІНЦІ ОСОБИСТОСТІ 107
Клапішевська С.А. 114
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ШЛЮБОМ 114
Лисевич М.С. 120
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕЗАДАПТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПОДРУЖНІХ ПАР 120
Льошенко О.А. 128
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ “ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ” 128
Пащенко С.Ю. 134
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ 134
Радчук В.М. 140
ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШЛЮБНО-СІМЕЙНИХ ВЗАЄМИН 140
Шетеля Н.І. 147
ЗВ’ЯЗОК ПАРАМЕТРІВ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ З СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИМ КЛІМАТОМ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ КОЛЕДЖУ МИСТЕЦТВ 147
Щербина Л. Ф. 156
ФІЛОСОФСЬКА, НАУКОВА ТА ДУХОВНО-РЕЛІГІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ ПСИХОТЕРАПЕВТІВ 156
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ 166
Гринько В. О. 166
ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ У СУЧАСНУ ЕПОХУ 166
Гук О.Ф. 173
АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «КУЛЬТУРА ПОВЕДІНКИ» В ГУМАНІТАРНИХ НАУКАХ 173
Дідик Л.В. 179
КОЛАЖНА НАОЧНІСТЬ ТА ПРИЙОМИ РОБОТИ З НЕЮ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ 179
Ковальчук З.Я. 183
ДИСТАНЦІЙНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ РІЗНОГО ТИПУ ЯК СКЛАДОВА ОПТИМІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ 183

Кузьменко Н.М. 189
ПРОЕКТ АНТРОПОЛОГІЧНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ТЕОРІЇ М.В.ГОГОЛЯ 189
Маріуц І.О. 193
ВНЕСОК СПІРУ ХАРЕТ В РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ РУМУНІЇ. 193
Мачинська Н.І. 198
ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАГІСТРАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ 198
Нагорна Г.О. 205
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА 205
Панченко А.Г. 212
ОЦІНЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ЗНЗ: ІСТОРІЯ, РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ 212
Парфенюк Т.Ю. 217
СТРАТЕГІЧНИЙ АЛЬЯНС ЯК ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ РИНКОВО-ОРІЄНТОВАНИХ РЕФОРМ ОСВІТИ В АВСТРАЛІЇ 217
Рашковська В. І. 223
СПЕЦИФІЧНІ МЕТОДИ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ В ДУХОВНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ ІКОНОПИСУ 223

УДК 303.446

Горбачик А.П.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології, кандидат фізико-математичних наук, доцент, декан факультету соціології

ПОРІВНЯЛЬНИЙ МЕТОД У ВИВЧЕННІ НОВИХ СОЦІАЛЬНИХ ЯВИЩ: МОЖЛИВОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ

Стаття присвячена розгляду проблем, що виникають при вивченні нових соціальних явищ, що тільки постають і знаходяться лише на перших етапах розвитку та еволюції. Зроблений висновок про те, що для вивчення таких явищ можливим та продуктивним є застосування емпіричних досліджень, що ґрунтуються на порівняннях у часі та у просторі.

Ключові слова: *соціальне явище, порівняльний метод, емпіричне дослідження, концепт, зсув, кількісний аналіз*

Статья посвящена рассмотрению проблем, возникающих при изучении новых социальных явлений, которые только появляются и находятся лишь на первых этапах развития и эволюции. Сделан вывод о том, что для изучения таких явлений возможным и продуктивным является применение эмпирических исследований, основанных на сравнениях во времени и в пространстве.

Ключевые слова: *социальное явление, сравнительный метод, эмпирическое исследование, концепт, смещение, количественный анализ*

Article is devoted to the problems of new social phenomena study, that are on the first stage of developing and evolution. Author concludes that for the study of such phenomena there is possible and productive to conduct empirical researches based on the comparisons in time and in space.

Keywords: *social phenomenon, comparative method, empirical research, concept, bias, quantitative analysis*

В світі відбуваються швидкі зміни. Суспільство, економіка, суспільні відношення та інститути, технології - все дуже швидко змінюється. В той же час пояснювальна здатність соціологічних теорій зменшується. Мова йде навіть не про прогнози, мова йде про пояснення поточної ситуації. Як наслідок соціологія втрачає свою впливовість. В чому причини?

Мета статті полягає в розгляді методологічних та методичних передумов використання порівняльного підходу до вивчення нових соціальних феноменів. ***Актуальність*** подібних досліджень, спрямованих на визначення методологічних засад вивчення саме такого роду феноменів, що знаходяться на початкових етапах свого розвитку, визначається з одного боку їх (нових соціальних феноменів) значним впливом на характер та результати суспільного розвитку, а з іншого боку низькою спроможністю сучасних соціальних наук дати адекватну відповідь на виклики, породжені змінами у сучасному глобалізованому суспільстві.

Одна з важливих, чи не ключова, причина зменшення здатності соціологічних досліджень пояснити розвиток сучасних соціальних процесів та дати адекватні відповіді на питання, що постають перед тепер вже

глобалізованим суспільством, полягає в тому, що соціологічна теорія не встигає за емпірією. Класично теорія має передувати емпіричному дослідженню. Іншими словами емпіричне дослідження має бути теоретично обґрунтованим та власне і проводиться задля того, щоб перевірити певну теорію. Але зараз ми спостерігаємо ситуацію, коли емпіричне дослідження часто планується без чітко визначеної теорії і дані збираються для опису різноманіття та/або перевірки досить широкого спектру не зовсім чітко окреслених теорій. І на питання "А яка теорія лежить в основі Вашого емпіричного дослідження?" можна отримати відповідь на кшталт "Цей блок питань стосується такої тематики, а цей блок питань стосується ось такої тематики". Тепер теорії народжуються та формулюються (виростають) з дослідницьких питань та відповідних гіпотез в процесі аналізу. Все більш важливим стає вторинний аналіз, уміння працювати із даними, зібраними іншими колективами для, можливо, дещо іншої дослідницької мети. Якщо раніше "життєвий цикл" емпіричного дослідження виглядав наступним чином - "формулюємо теорію - висуваємо дослідницькі питання та гіпотези - проводимо якісне дослідження - формулюємо інструмент - проводимо кількісне дослідження - здійснюємо аналіз та перевіряємо гіпотези - робимо висновки стосовно теорії" то тепер він має дещо інший вигляд - "формулюємо гіпотези - звертаємося в архів даних за даними для перевірки гіпотез - здійснюємо аналіз відібраних даних та перевірку гіпотез - намагаємося узагальнити висновки у теорію".

В світі зібрано та доступно для аналізу багато емпіричних даних. В цей процес вкладено багато зусиль та ресурсів (людських, фінансових). Інколи складається враження, що на збирання даних витрачається більше ресурсів та зусиль ніж на аналіз. Аналізом мали б займатися академічні вчені, молоді аспіранти та докторанти, студенти що зазвичай не мають можливості провести власне емпіричне масштабне збирання даних в рамках емпіричного дослідження.

Але виникає питання чи можна перевіряти гіпотези свого дослідження на даних, що збиралися іншим дослідницьким колективом для інших цілей? Надалі спробуємо показати що дійсно можна, зберігаючи при цьому всі класичні вимоги до логічно обґрунтованого дослідження та відповідного аналізу.

Щоб зрозуміти зміни, швидкі зміни, що відбуваються у різних сферах, соціологія має стати емпіричною та порівняльною. Необхідність порівняння обґрунтовувалася класиками і, зокрема, Е.Дюркгаймом. Класики зазвичай не створювали цілісних, аксіоматично побудованих, інтегрованих теоретичних наративів. Їх діяльність часто була спрямована на опис та спробу зрозуміти сучасне їм суспільство. І ця робота формувалася навколо масштабних дослідницьких питань - про соціальний порядок, про рушійні сили розвитку тощо.

Зараз зміни прискорилися. Ми переходимо до якісно нового порядку. А це означає і необхідність змін у нашому дослідницькому інструменті. З'являються нові концепти. Спочатку можливо у вигляді певних метафор, але деякі з них реально входять до дослідницького інструменту.

Особливість полягає в тому, що ми маємо звертатися до явищ, які тільки недавно почали розвиватися і часто їх еволюція поки що є незрозумілою. Для того щоб вивчати процес, вивчати фактори що впливають на його розвиток, потрібно мати спостереження цього процесу на різних стадіях розвитку у певного об’єкту за різних умов (за різних значень потенційних факторів) або принаймні

мати спостереження цього процесу у різних об’єктів за різних умов. Перша ситуація є близькою до ситуації експерименту, а друга до ситуації квазіексперименту [2]. Але в будь-якому випадку предметом розгляду стає дисперсія результатів спостережень за процесом або, іншими словами, варіація всередині теоретично визначених концептів. Для вивчення процесів, що тільки починають еволюціонувати, може бути застосований подвійний порівняльний метод. Діахронічні порівняння з далеким минулим та розробка ідеальних моделей тих зародкових явищ, що мали б розвитися у майбутньому. Отже, з одного боку, для аналізу понять, зміст яких швидко еволюціонує, потрібно збільшувати кількість наукових систематичних спостережень. З другого боку, ще більш важливою стає роль соціологічної уяви та теоретичної інтуїції дослідника, навіть дослідника, що працює в сфері емпіричних досліджень. Створення ідеальних типів, ідеальних моделей, які операціоналізують та вводять в контекст емпіричного дослідження потрібні нам концепти та мають зафіксувати певні причинні впливи, потребує сильної наукової інтуїції.

Але саме такі теоретичні конструкції є найбільш цінними та створюють основу емпіричних досліджень. Саме порівняння з такими ідеальними об’єктами створює можливість мисленнєвого моделювання розвитку процесу, що вивчається, розгляду динаміки, дозволяє поєднати прояви процесу у різних об’єктів для з’ясування можливості вивчення відповідної варіації.

Сценаріїв розвитку швидкоплинної сучасної ситуації в різних сферах більше ніж достатньо. Чого часто не вистачає, так це адекватних теоретично обґрунтованих (таких, що ґрунтуються на розвинутій теорії) емпіричних досліджень, які б дозволили зробити висновок про те, який з альтернативних сценаріїв є більш переконливим, надійним, дає краще узгодження із відповідними ідеальними моделями. Іншими словами мова йде про спрямований емпіризм.

Порівняльні дослідження можна розглядати як певний компроміс. З одного боку, контекстні особливості розвитку конкретної країни (конкретного суспільства) приносяться в жертву заради більш широких узагальнень. Але з іншого боку все частіше інтерпретація змінної, інтерпретація зв'язку є можливою майже виключно лише в певному контексті, що потребує порівняння.

Для кількісного аналізу агрегованих даних, якщо мова йде про такі макросоціологічні об'єкти як країни або нації, часто не вистачає спостережень. Дійсно ми маємо в світі близько 200 країн, але європейських країн в аналізі як правило не більше 25-30. Невелика кількість спостережень не є великою проблемою у випадку чіткої обґрунтованої теорії, але саме в умовах розгляду нових феноменів як правило чітка розвинута теорія є відсутньою. Слабка ж теорія має наслідком велику кількість можливих пояснень, що їх треба протестувати, та відповідно велику кількість потенційно можливих взаємозв'язків між причинно впорядкованими змінними в моделі. Це/ в свою чергу, може призводити до мультиколінеарності, а отже і до збільшення помилок, що потребує збільшення кількості спостережень [1]. Все це призводить до погіршення надійності оцінок. Звичайно, чим простішою та чітко визначеною є теорія, тим менше вимог до збільшення кількості спостережень. Але соціологія знаходиться саме серед наукових дисциплін, для яких не характерною є чітка та стала вивірена теоретична база, особливо коли мова йде про нові соціальні феномени.

Звичайно, можна шукати і певні переваги у невеликій вибірці країн або націй. Зокрема, це дає змогу робити більш чіткі інтерпретації результатів групування (наприклад, кластерного або дискримінаційного аналізу), дає можливість приділити увагу всім особливим (таким, що дуже сильно відрізняються в той чи інший бік) випадкам, проаналізувати детально залишки у моделях регресії [3]. Іншими словами, все це дозволяє внести до кількісного аналізу переваги та можливості поглибленого аналізу окремого випадку (те, що називають "case study").

Значною проблемою є те, що вимірювання, яке ми можемо собі дозволити в наших порівняльних дослідженнях, є таким, що часто залежна змінна у наших моделях все одно є по суті якісною, дискретною, або ж навіть якщо кількісною та неперервною, то обмеженою в значеннях певним діапазоном (інтервалом). Для дослідника це означає необхідність звертатися до нелінійних мультиноміальних моделей, які є значно складнішими не тільки в роботі та оцінках, але й головне в інтерпретаціях. Зокрема мова йде про аналіз настання подій (так званий "event history analysis"), logit та probit регресійні моделі [4]. Для аналізу залежних номінальних змінних розроблено та удосконалюється кілька досить ефективних моделей, що дозволяє втягувати в розгляд навіть феномени, що досить рідко зустрічаються у оточуючому житті і які зазвичай вивчались переважно якісними методами. Іншими словами, навіть якщо такий феномен як соціальна революція зустрічається нечасто, а отже ми маємо справу із подією з невисокою ймовірністю настання, ми все одно можемо вивчати такого роду події систематично із застосуванням методу максимальної правдоподібності.

Ще одна проблема полягає у загрозі зсуву, породженого відбором макросоціологічних об’єктів (відбором до аналізу відповідних спостережень). Працюючи із макросоціальними об'єктами в рамках порівняльного методу дослідник часто вивчає вплив певних системних властивостей, інститутів або різновиду політики на результат діяльності об’єкту розгляду. Наприклад, дослідник може вивчати яким чином особливості виборчого закону впливають на кількість політичних партій, або яким чином політичний режим впливає на економічне зростання. Якщо говорити формально, то нас цікавить вплив властивості X на певний результат Y за умови Z. В загальному вигляді питання полягає в тому, як в умовах невеликої вибірки макросоціальних об'єктів відокремити вплив X на Y від впливу Z на Y. При достатній кількості об'єктів у вибірці та за умови, що ймовірність спостерігати будь-яке значення Y не залежить від Z, ефективними є стандартні статистичні методи аналізу даних, отриманих в ході звичайного (cross-sectional) дослідження в рамках квазіекспериментального дизайну. Але якщо ймовірність різних значень Y є різною за умови різних значень Z (тобто Z має вплив на відбір) ми стикаємося з порушення умов стандартних та звичних статистичних моделей. Припустимо, що ми вивчаємо вплив політичного режиму на економічне зростання. Ми розглядаємо в певному році країну A (умова Z), що має авторитарний режим (умова X) і бачимо, що прибутки населення в країні впали (результат Y). Для того, щоб оцінити власне вплив режиму на економіку, нам потрібно було б знати, а яким би був стан економіки (результат Y) за умови, якби в цей рік в країні A (умова Z є незмінною, контролюється) була б демократія (змінюємо фактор X задля оцінки його впливу). Проблема полягає в тому, що ми не маємо такого

спостереження, адже в країні, що ми її вивчаємо, реально є авторитарне правління. Ми можемо звернутися до квазіекспериментального дизайну і пошукати в загальному універсамі макросоціальних об'єктів, що піддаються аналізу (в нашому випадку, пошукати серед країн), таке спостереження, яке б відповідало ситуації країни А, але характеризувалося б демократичним режимом. Тобто спробувати порівняти авторитарну країну А із країною, що в усьому є подібною до А крім політичного режиму. Але ситуація може бути такою, що авторитаризм в А є результатом впливу тих самих факторів, що забезпечують і економічну результативність. Крім того економічне зростання само по собі має певний вплив на політичний режим. А отже певні фактори, які явно не увійшли у нашу модель і нами не спостерігаються, можуть бути спільними для обох змінних (тип режиму – умова, та рівень економічного зростання – результат). За таких умов ми маємо певне спостереження (країну А), для якого немає спостереження для співставлення. Це має наслідком зсув у оцінці впливу. Особливо актуальною проблема стає за умови, що ми маємо справу із феноменами, що тільки постають. Вихід, хоча і небезперечний, полягає у конструюванні та введення до аналізу для цілей порівняння певних ідеальних моделей нових феноменів, про що йшла мова вище.

Ще одна складність має місце в роботі дослідника компаративіста. Зазвичай стандартно ми припускаємо, що всі спостереження є незалежними одне від одного. Але чи в сучасному глобалізованому світі ми завжди і з певністю можемо сказати, що події в країні А є дійсно незалежними від того, що відбувається в країна В? Реально, як правило, такої незалежності немає і ми маємо шукати можливості вводити до моделі певні поправки та виконувати коригуючі дії. Зокрема, якщо група країн є подібними та утворюють певний кластер за властивостями, що є важливими для аналізу нашого дослідження, але при цьому розглядаються в аналізі як незалежні спостереження, то ми маємо ризик отримати зсунуті коефіцієнти та мати справу з гетероскедастичністю. Певним виходом може бути введення до моделі фіктивної (dummy) змінної, що "забирає" на себе все спільне, що є у спостереженнях кластера (тобто фіктивну змінну, що фіксує приналежність спостереження до певного кластера подібних). Іншим виходом є використання в аналізі лише одного спостереження з кожного кластера. Зокрема, мова може йти про одну країну, що розглядається як типовий представник певного регіону. Недоліком такого підходу є те, що в результаті переходу до таких типових представників значно зменшується кількість спостережень, на яких базується аналіз, що в ряді випадків є неприпустимим.

Спроба збільшити кількість спостережень за рахунок розгляду об'єктів (країн) у певні різні моменти часу (створення панелі з макросоціологічних об'єктів) може бути продуктивною, але також має наслідком певні труднощі. По-перше, необхідно турбуватися про усунення автокореляції між спостереженнями, які в такому випадку стають залежними. По-друге, можливою є також взаємодія часу (одні й ті ж об'єкти в різні моменти часу) та простору (кластери подібних об'єктів), яку потрібно оцінювати та видаляти для отримання не зсунутих оцінок. Виходом може бути використання багаторівневого аналізу, що включає два (кластер подібних країн та час) або три (кластер подібних країн, час та індивід) рівні. У випадку значних за розміром часових рядів є сенс також скористатися можливостями методу аналізу настання подій.

Найгіршою є ситуація, коли глобалізація має наслідком майже повну або повну уніфікацію і розглядати макрооб'єкти як незалежні немає ніякої можливості. Прикладом можуть бути країни Європейського союзу з певних аспектів життя та функціонування. В таких умовах реальна кількість незалежних спостережень стає дорівнювати одиниці, що унеможливлює будь-який статистичний аналіз.

Висновки. Отже, для вивчення суспільства, що трансформується, для вивчення процесів, що знаходяться на перших стадіях розвитку та еволюції, ефективним є застосування порівняльного методу. Такого застосування, де з одного боку порівнюються історично віддалені витоки явища (порівняння в часі, діахронне), а з іншого ретельно збираються всі дані прояву процесу у всіх доступних для спостереження та вимірювання об'єктів (порівняння в просторі, синхронне). Метою є збирання якомога більшої кількості даних задля пошуку у цьому різноманітті певних системних якщо не сталих, то принаймні відносно стабільних та повторюваних зразків. Все це є неможливим без виходу у дослідженнях за межі "власного" суспільства, без розгляду власного суспільства у певному адекватному порівняльному контексті.

Література

1. J.H. Goldthorpe Current issues in comparative macrosociology: a debate of methodological issues // Comparative Social Research, Volume 16, 1997, p. 1-26.
2. Д.Кэмпбелл Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях - СПб, 1996 .- 391 с.
3. A.Przeworski, H.Teune The logic of comparative social inquiry.- Wiley, 1970.- 210 p.
4. Бююль А., Цефель П. SPSS: искусство обработки информации. - СПб: ДиаСофтЮП, 2001.- 608 с.

УДК 316.74: 37.16

Чепак В.В.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, доктор соціологічних наук, доцент

ЕВРИСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОЦІОГУМАНІТАРНИХ НАУК ЩОДО ВИВЧЕННЯ ОСВІТИ

У статті здійснено аналіз окремих соціогуманітарних наук щодо їх евристичного потенціалу при вивченні освіти. Встановлено спільні та відмінні риси у предметній площині, проблематиці, функціях, теоретичних засадах, тенденціях розвитку даних наук. Наголошено на необхідності подальшої інтеграції наук про освіту задля реалізації теоретичних і практичних потреб.

***Ключові слова**: освіта, педагогічний підхід, філософський підхід, економічний підхід, соціологічний підхід, освітній менеджмент*

В статье осуществлен анализ отдельных социогуманитарных наук относительно их эвристического потенциала при изучении образования. Установлены общие и отличительные черты в предметной плоскости, проблематике, функциях, теоретических принципах, тенденциях развития данных наук. Отмечено необходимость последующей интеграции наук об образовании для реализации теоретических и практических потребностей.

***Ключевые слова**: образование, педагогический подход, философский подход, экономический подход, социологический подход, образовательный менеджмент*

In the article the analysis of some social and gumanitarnikh sciences as for their heuristic potential at the study of education is carried out. General and excellent lines in a subject field,

problems, functions, theoretical principles, tendencies of these sciences trends are set. It is marked the necessity of subsequent integration of sciences about education for realization of theoretical and practical necessities.

***Keywords**: education, pedagogical approach, philosophical approach, economic approach, sociological approach, educational management*

Актуальність. Освіта належить до числа тих соціальних інституцій, що стають предметом дослідження різноманітних соціальних та гуманітарних наук. Перелік наукових дисциплін, предметні області яких включають проблематику освіти, останнім часом набуває більш впорядкованого характеру. До цього переліку наук належать педагогіка, філософія освіти, економіка освіти, соціологія освіти, психологія освіти, освітній менеджмент.

Метою даної статті є визначення евристичного потенціалу соціогуманітарних наук щодо вивчення освіти, їх взаємодія та взаємовплив.

Генетично першою наукою, що виявила інтерес до освіти як об'єкта дослідження, стала педагогіка. Як галузь наукового знання і самостійна наукова дисципліна вона виникла і розвивається в нерозривному зв'язку з освітою, оскільки предмет дослідження педагогіки – це *дидактика* (сукупність засобів та методів навчання) та *педагогічна етика* (сукупність нормативно-ціннісних настанов, згідно з якими застосовуються відповідні дидактичні технології).

Педагогічний підхід до освіти передбачає концентрацію зусиль дослідників на проблемах формування людини, здійснюваного в перебігу навчально-виховного процесу за допомоги певних методів, засобів і форм педагогічної діяльності, а точніше – педагогічної взаємодії, розглядуваної як технологічно-організована відповідно до настанов дидактики та етики.

У цьому вимірі освіта є об'єктом і предметом педагогіки, що розуміється водночас і як наука, і як соціальна практика. Під педагогічним підходом у цьому розумінні ми матимемо на увазі передусім науково-педагогічний, тобто здійснюваний з позицій педагогічної науки, що спирається на відповідну практику.

Цей підхід багато в чому є абстраґованим від соціальних чинників функціонування освіти як соціального інституту, оскільки дидактичні технології, як і морально-етичні настанови педагогів, не стають предметом спеціальної рефлексії під кутом зору зумовленості їх ідеологіями, соціальними інститутами, відносинами влади тощо.

Педагог частіше буває технологом у сфері цілеспрямованої соціалізації, який перебуває щодо соціальності у відносинах морально-етичної конфронтації або ж конформності. Адже йдеться про своєрідне постійне "відхилення" об'єктів соціалізації від заданих дидактичних та етичних стандартів, що і зумовлює розгортання педагогічного дискурсу з приводу оптимізації як технології навчання, так і виховання.

Більшість інших наукових підходів до вивчення освіти склалися пізніше, на початку XX століття. Це було спричинено сукупністю обставин, пов'язаних з розвитком як самої освіти, так і прикладної науки як фундаментальної продуктивної сили ринкової економіки.

До початку XX сторіччя освіта набула нових рис за своєю роллю і місцем у житті суспільства, насамперед дістала статус буржуазних ринкових послуг.

Ставши масовою, всезагальною і конвеєризованою, освіта перетворилася на особливу галузь духовного виробництва, продемонструвавши, разом із тим,

свою ринкову доцільність і дедалі більше значення для розвитку матеріального виробництва та сфери послуг. Різноманітні потреби останньої в освічених працівниках різного рівня навченості, підготовки, кваліфікації спричинили формування багатощаблевої, виробничо- та соціально-детермінованої системи допрофесійної і професійної освіти. Розпочалося одержавлення інституту освіти як одного з найважливіших у суспільстві, зростали інвестиції на його утримання і розвиток.

Друга обставина пов'язана з розвитком самої науки і появою особливого інтересу до дослідження освіти. Перспективи її проґресу і внесок суспільства (держави) у цей процес змушують представників філософської, економічної, соціологічної та інших галузей знання звернути увагу на сферу освіти. Зростає інтерес до людини, особливо увиразнений у психології та фізіології.

Упродовж XX століття підходи до освіти, сформульовані в рамках суспільних наук, розробляли та деталізували. На цьому підґрунті виникали наукові школи, формувалися окремі галузі знання, які дістали сьогодні відповідний науковий статус: філософія освіти, економіка освіти, соціологія освіти тощо.

Диференціація наукового знання про освіту набула настільки вираженого характеру, що цілком природною виявилася зворотна тенденція – виник інтерес до інтеґрації галузей науки, що займаються дослідженням освіти.

Першим чином ведемо мову про філософський підхід до освіти, сформований в межах особливої галузі знання – філософії освіти. З приводу визначення її предмета і понині тривають дискусії. Одні автори вважають, що філософія освіти є прикладною філософією (в поширених тлумаченнях таке словосполучення цілком можна вважати нетрадиційним, оскільки спочатку філософія або взагалі не фіґурує як наука, або постає в уявленнях людей як світоглядна форма знання). Утім, ця сфера є прикладною в тому сенсі, що загальні принципи і положення філософії застосовують для аналізу найрізноманітніших аспектів освіти. Її можна розглядати і як систему, і як процес, і як діяльність, і як цінність, і як соціальний інститут.

Акцент саме на прикладному характері філософії освіти було продемонстровано деякими авторами під час засідань круглих столів, проведених редакціями журналів "Вопросы философии" і "Педагогіка" у 1992 і 1995 роках і присвячених суто проблематиці філософії освіти (див. у зв'язку з цим: [5, с. 3–21].

У літературі представлене й інше бачення філософії освіти, що заперечує її статус як особливої галузі знання. Прихильники цієї точки зору стверджують, що зміст філософії освіти переважно збігається з теоретико-методологічними засадами педагогічної науки. Якщо прихильниками визнання прикладного характеру філософії освіти є переважно філософи, то прихильниками другої позиції - вчені-педагоги, переважно ті, які розробляють її методологічні основи.

Деякі автори намагаються арґументувати діаметрально протилежні точки зору на філософію освіти. Так, Ф. Михайлов в одній і тій самій публікації прагне переконати, що філософія освіти є водночас і неможливою, і можливою як фундаментальна теорія освітньої діяльності та як прикладна дисципліна методологічного характеру [4, с. 100]. Він називає дві можливі причини такої неоднозначності. По-перше, все різноманіття теорій освіти не має у своїй основі власної фундаментальної теорії. Та якби навіть така теорія була сформульована,

то вона, додамо до думки автора, означала б методологічний ухил у позитивізм, тобто доволі однобічну наукову методологію, що за своїм змістом суперечило б самому визначенню філософії. По-друге, такої особливої філософії, як філософія освіти, на думку цього автора, бути не може, бо за своєю суттю філософія принципово “не може бути позаметодологічною” [4, с. 112]. І втім, вона – філософія освіти – є можливою, але саме як сукупність постулатів фундаментальної теорії “освітньої” діяльності [4, с. 114].

Резюмуючи свої міркування, Ф. Михайлов стверджує: “...філософія освіти є... філософськи-рефлексивною критикою емпіризму у педагогічній теорії, але аж ніяк не такою “частиною”, що претендує на “загальний підхід” до різноманітних освітніх практик, які марно намагаються реалізувати абстракти не менш різноманітних і різних педагогічних концепцій” [4, с. 114].

Б. Гершунський трактує філософію освіти як самостійну галузь наукових знань, предметом якої є закономірності функціонування та розвитку сфери освіти в усіх її аспектах – ціннісно-цільових, системних, процесуальних і результативних [2, с. 89–90]. Така позиція в цілому відповідає загальновизнаному тлумаченню філософського підходу до освіти. Вона дає підстави зближувати філософський і соціологічний підходи, розглядати зв’язок між ними у площині співвідношення загального і спеціального. В той самий спосіб можна визначити зв’язок між філософським і педагогічним, філософським і психологічним, філософським і економічним підходами до освіти.

Зони перетину між зазначеними підходами зумовлені здатністю філософії освіти тлумачити освіту як сферу і суспільного, і індивідуально-особистісного життя і діяльності. “Філософія освіти розглядає найбільш загальні проблеми сущого і належного у вельми специфічній і в той же час “вічній” сфері суспільного життя будь-якої країни: сфері відтворення та якісного перетворення людських ресурсів соціально-економічного і соціокультурного, морального проґресу, з одного боку, і, що ще важливіше, у сфері задоволення природних і постійно мінливих освітніх потреб особистості – з іншого” [2, с. 95].

Спрямованість філософії як доволі абстрактної сфери духовної культури створює можливість розгляду освіти у відриві від конкретних проблем життя, соціальних і політичних відносин, розвитку науки і виробництва. Акцент на аналізі законів, категорій, понять, принципів, методів, гіпотез тощо, характерний для філософії як форми світоглядного знання, може переключати дослідницьку увагу від власне наукової соціологічної рефлексії на світоглядну. Небезпека полягає в абстрактно-спекулятивному синтезі філософського підходу до освіти з конкретно-науковими – економічним, психологічним, соціологічним та іншими підходами.

Настільки ж реальною є небезпека редукціонізму для всіх визначених підходів до освіти, коли ми маємо справу зі зневажливо-зверхнім ставленням до філософського синтезу з боку налаштованих у позитивістському дусі соціологів, психологів, педагогів та економістів. Мало хто з економістів, психологів, соціологів, які досліджують різні аспекти освіти, залучають праці філософів у цій галузі наукового знання. Між тим, використання філософського підходу до освіти дає розуміння основних напрямків і перспектив її розвитку, без чого не можна вибудувати ні стратегію, ні тактику, ні політику в цій сфері суспільного життя.

Застосування філософського підходу до освіти дає змогу виявити топологію єдиного світового освітнього простору, без осмислення та інтеграції у який

навряд чи можна розраховувати на значущі досягнення в галузі навчання, виховання, соціалізації загалом.

Аналіз суперечностей у сфері освіти з позицій філософського підходу підводить до усвідомлення і розкриття світової та національної освітньої кризи, що полягає у визнанні обмеженої здатності сучасної системи освіти задовільно розв'язувати соціальні та індивідуально-особистісні проблеми й виконувати свої основні функції. Цей же підхід уможливлює більш конкретний і детальний розгляд суперечностей в рамках інших наукових підходів – передусім економічного і соціологічного.

Одним із найважливіших для науки XX сторіччя є економічний підхід до освіти. В рамках зазначеного підходу освіту розглядають як один з найважливіших соціально-економічних ресурсів розвитку як суспільства, так і особи. Сутність економічного підходу до освіти можна схематично визначити через взаємодію економіки і освіти як двох соціальних інститутів: а) як економіка суспільства впливає на освіту, залучаючи її в систему фінансово-економічних відносин; б) якою є економічна ефективність освіти; в) як освіта впливає на розвиток виробництва, економіки суспільства в цілому.

На формування економічного підходу до освіти в XX ст. найістотніше вплинули два провідні напрямки світової економічної думки: *неокласичний* та *кейнсіанський*.

У рамках першого – неокласичного – напрямку освіта постає як різновид вільного підприємництва, пов'язаний із наданням специфічних інтелектуальних послуг на ринку. Відповідно до цієї логіки, основою розвитку освіти як галузі економіки визнають споживача, його інтереси та вибір [1, с. 82]. За подальшими міркуваннями носіїв такої думки, освіта підпорядковують дії стихійних ринкових законів, а держава лише створює необхідні умови для цього і, на думку представників неокласичного напрямку, не повинна активно втручатися у сферу освіти. Якщо ж держава все-таки вдається до такого втручання, то це, по-перше, призводить до придушення конкуренції виробників освітніх послуг, по-друге, до порушення принципів соціальної справедливості в царині освіти. Згідно з цим принципом, не можна платити двічі за одну й ту саму освіту (за одні й ті самі послуги). А втім, у випадку активної діяльності держави та її структур у цій сфері споживачі освітніх послуг платять і податки на освіту, і гроші за навчання.

У рамках другого – кейнсіанського – напрямку його прихильники ратують за втручання держави в освіту та її економіку. Вони виходять з того, що кожна конкретна людина може не усвідомлювати повною мірою як своїх особистих, так і суспільних інтересів, і це заважатиме розвитку освіти саме як виробничого процесу. Для його підтримки й успішного функціонування ринку освітніх послуг необхідне втручання держави і здійснення реґуляторної політики щодо освіти.

Обидва напрямки почергово впливали на економіку освіти аж до 80–90-х років XX сторіччя, допоки не відбулася їх інтеґрація. Разом із тим і сьогодні очевидно, що в окремих країнах у розвитку освіти домінує чинник економічного та соціального "втручання" держави (наприклад, у Німеччині та Франції). В деяких інших країнах (наприклад, США) цього не відбувається у відкритій формі, проте держава все одно реалізує прихований протекціонізм щодо тих соціальних верств, які потребують розширення доступу до освіти.

Якщо розглянути сучасну вітчизняну освіти в рамках економічного підходу, то не викликає сумнівів необхідність вивчення формування ринку освітніх послуг. Як зазначає у зв'язку з цим російський фахівець у галузі економічної соціології В. Єрошин, "ринкові механізми значною мірою оптимізують розподіл ресурсів між виробниками освітніх послуг і тим самим сприяють підвищенню ефективності використання коштів, вкладених суспільством в освіту" [3, с. 59].

Стає зрозумілим, що складовою економічного підходу до освіти є розроблення стратегії освітнього маркетинґу.

Освітній маркетинґ – це сукупність стратегій вивчення потреби ринку в освітніх послугах та формування на засадах цього вивчення відповідних освітніх проектів, здатних на конкурентних засадах задовольнити потреби споживачів.

Саме завдяки освітньому маркетингу виявляють потреби індивідів в освітніх послугах, що, своєю чергою, змушує конкурувати виробників зазначених послуг у боротьбі за можливість задовольнити ці потреби. Отже, справжнім господарем на ринку освітніх послуг, стає радше не їх виробник, а споживач.

Проте, сенс економічного підходу до освіти в сучасному суспільстві полягає і в тому, щоб показати реальні можливості вільного ринку освітніх послуг, його недостатню ефективність і необхідність не стільки обмеженого, скільки органічного втручання держави в галузеву економіку освіти. Ця необхідність викликана наявністю у держави певних економічних ресурсів, які вона може спрямувати на реалізацію освітніх програм.

Таким чином, призначення економічного підходу полягає в тому, щоб показати можливості та визначити належні пропорції у поєднанні вільного ринку освітніх послуг з механізмами державного реґулювання сфери освіти в інтересах споживачів цих послуг; дати характеристику освіти як сфери взаємодії (або зіткнення) споживача і продавця відповідних послуг, вільного ринку і механізмів державного реґулювання у цій царині, виявлення маркетинґових аспектів освіти, пов'язаних із вивченням суспільних та індивідуально-особистісних потреб у ньому; виявити зв'язок між економічним і соціологічним підходами до освіти.

Сенс соціологічного підходу в розумінні інституційних аспектів освіти полягає у визначенні ролі та місця освіти серед інших соціальних інституцій та підсистем суспільства, дослідження прямих та зворотних зв'язків між суспільством (соціальною системою), освітою й іншими соціальними підсистемами.

Мова йде про те, що освіта та інші соціальні інститути формують мережу горизонтальних та вертикальних зв'язків, забезпечуваних завдяки соціальній комунікації. В одних суспільствах освіта є цілком автономною підсистемою, в інших стає залежною від політики та економіки, а також релігії як соціальних інститутів. Частина суспільств здійснює (звісно, через державну владу) щодо освіти політику інклюзії-ексклюзії, інтеґрації-диференціації, одержавлення-роздержавлення (приватизації) тощо.

У центрі уваги соціології перебувають взаємозв'язки освіти з різними соціальними структурами, інститутами та організаціями, з якими її поєднує багато спільних завдань. Соціологію цікавить соціальна ефективність освіти, трактована в широкому діапазоні – як соціально-економічному, так і культурно-моральному.

Освіта як соціальне явище і процес, як соціальна підсистема, нарешті, як соціальний інститут, будучи елементом суспільства, відчуває на собі практично всі зміни, що відбуваються в ньому. Це є тим паче справедливим стосовно до

транзитного суспільства, що переживає якісні трансформації. Саме таким, як відомо, і виявляється сьогодні українське суспільство.

Перехідний характер процесів, що відбуваються в нашій країні, економічні, політичні, соціальні реформи, пов'язані з демократизацією суспільства, його рухом до домінування ринкових відносин, не могли не вплинути на соціальний інститут освіти в цілому та його конкретні підсистеми зокрема. Тому, розглядаючи сучасний стан освіти в Україні, методологічно послідовним було б проаналізувати його залежність від ключових напрямків соціальних змін. Такий підхід передбачає виявлення місця освіти в системі соціальних відносин і процесів, соціальних інститутів і структур, її соціальної ролі в житті трансформаційного суспільства.

Застосування соціологічного аналізу виявляє можливість і іншого, "зворотного" підходу до виявлення взаємодії освіти і перехідного суспільства, що пов'язано з вивченням способу впливу суспільства на власні підсистеми. Справді, будь-яка освіта, будучи включеною в соціальну систему, не може залишатися байдужою до неї, так чи інакше впливає на неї, реаґує на потреби освіти, безперервно нагадуючи про себе.

Утім, соціологічний підхід до освіти не зводять лише до визначення її суспільних характеристик і він не означає розгляду її лише як соціального феномена. Він означає також вивчення освіти як одного з найбільш значущих елементів способу життя людей, тісно пов'язаного з іншими елементами повсякденної (реґулярної) життєдіяльності. Отже, соціологію цікавить також вплив освіти на організацію праці, побуту, дозвілля, умов життя, ціннісних орієнтацій, різних форм та видів діяльності.

Разом із тим, соціологія як наука вивчає і зворотний вплив процесу освіти на різні боки способу життя людини, малих та великих соціальних груп. Прагнення виявити особистісні аспекти освіти, вихід на проблематику соціалізації, її коґнітивний та етичний виміри (в нашому випадку розглядатимемо опанування знань, умінь та навичок як зміст освіти) зближують соціологію з педагогікою і психологією, що саме по собі є досить важливим позитивним чинником.

Специфіка соціологічного підходу до освіти полягає також у тому, щоб робити предметом аналізу ступінь задоволеності освітою різних соціальних спільнот як безпосередньо включених в її систему, так і побічно пов'язаних із нею. Мова йде про з'ясування соціального самопочуття різних груп у сфері освіти, чинників соціального комфорту і дискомфорту (що є особливо актуальним для суспільства, в якому відбувається перехід до ринкових відносин), готовності людей продовжувати освітню діяльність упродовж всього їхнього життя чи принаймні тривалого часу.

Соціологічний підхід охоплює також питання *безперервної освіти,* як із погляду особистої зацікавленості людей в її розвитку, так і з позицій суспільного визнання значущості цього питання. Останнє набуває вираження в особливому напрямку соціальної політики, що передбачає заохочення і фінансування проектів зі створення різних структур додаткової освіти за межами інституціалізованих установ і навчальних закладів для задоволення різноманітних освітніх потреб не лише молоді, а й дорослого населення.

Таким чином, використання соціологічного підходу дає змогу поєднувати у вивченні освіти дві її складові – суспільну і особистісну (соціально-групову). Їх можна поєднати в тому разі, коли освіту розглядають як соціальний інститут. Саме

інституціональний підхід дає можливість дослідити освіту і на соціальному (соцієтальному), і на спільнотному (груповому), і на особистісному рівні.

Отже, з *позиції філософського підходу* освіта постає передусім як соціокультурна діяльність, спрямована на формування світогляду та культури людини засобами навчання і виховання. Освіта здійснює передання накопиченого у процесі суспільного розвитку соціально зумовленого досвіду, формує систему ідей та поглядів на розвиток освіти та зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на цей процес. *З позиції педагогічного підходу* освіта - це поле дії дидактики та педагогічної етики. Соціальні аспекти при цьому відображають лише мікрорівень, тобто в рамках педагогічного підходу освіту розглядають переважно як набір технологій соціалізації, що включає коґнітивний та етичний компоненти. Коґнітивний компонент відображає зміст навчання, а етичний – дисциплінарні аспекти організації навчально-виховного процесу. Цей підхід може бути перспективним у дослідженнях соціально-рольових взаємодій та технологій педагогічної соціалізації, застосовуваних у різних навчальних та виховних закладах. *З позицій економічного підходу* освіта постає передусім як різновид ринкових інтелектуальних послуг, тобто на ринку здійснюють оцінку її конкурентоспроможності – теперішніх та потенційних здатностей (можливостей) з надання освітніх послуг відповідного рівня, що задовольняють потреби індивіда у здобутті знань та отриманні навичок і потреби суспільства у підготовці фахівців, у розробленні, створенні та реалізації навчально-методичної й науково-технічної продукції як в теперішній час, так і в майбутньому. У рамках економічного підходу критеріями оцінки освіти як соціального інституту можуть виступати загальна популярність і репутація, швидкість реаґування на зміни запитів споживачів, інноваційний потенціал і його реалізація, престижність, рекламна політика, рівень зарубіжних зв'язків, фінансова забезпеченість (стійкість), конкурентний статус.

З позицій соціологічного підходу освіту доцільно розглядати як соціальний інститут, що виконує щонайменше три базові функції: соціалізаційну, культурну, просвітницько-розвивальну (особистісно-розвивальну). Дві перші функції можна вважати соціально-репродуктивними, а третю – продуктивною (такою, що забезпечує особистісний розвиток). Освіту розглядають у контексті її місця і ролі у сучасному суспільстві, в усій сукупності системи суспільних відносин як її елемент, що взаємодіє з іншими елементами. Насамперед освіта орієнтована на підготовку конкретних індивідів, на поліпшення життєвих шансів кожного з них. При цьому як частина єдиної соціальної системи вона взаємопов'язана з усіма підсистемами суспільства (економічною, політичною, соціальною, культурною). Соціологія аналізує освіту як сферу, яка входить до системи чинних суспільних відносин і впливає на її розвиток.

Освіту вивчають як системну цілісність, як структуру, в складі якої - множина взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів, як певну статичну, але водночас динамічну форму організації суспільного життя.

Література

1. Алле М. Экономика как наука / М. Алле ; [пер. с фр. И.М. Моисеева]. – М. : Наука, 1995. – 332 с.

2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : ИнтерДиалект+, 1997. – 697 с.

3. Ерошин В.И. Экономика образования: проблемы и перспективы / В.И. Ерошин. – М. : Ин-т управления образованием, 1997. – 128 с.

4. Михайлов Ф.Т. Философия образования: ее реальность и перспективы / Ф.Т. Михайлов // Вопросы философии. – 1999.– № 8. – С. 92–118.
5. Философия образования : сб. науч. ст. / [общ. ред. и вступ. ст. В.А. Ковалева]. – М. : Синтез, 1996. – 553 с.

УДК 316.2

Соболевська М.О.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології, кандидат соціологічних наук, доцент, докторант

ПОРЯДОК ІЗ ПАРАДОКСА: НЕОФУНКЦІОНАЛІСТСЬКА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ПОРЯДКУ У СИСТЕМНІЙ ТЕОРІЇ Н.ЛУМАНА

У статті представлена та проаналізована проблема соціального порядку з позицій неофункціоналістської теорії систем Н.Лумана, в основі якої знаходиться парадоксальна теза про самозверненість та самовідтворення суспільства, що формується та обґрунтовується німецьким соціологом під впливом теоретичних і методологічних досягнень сучасної біології, нейрофізіології та кібернетики. Принцип подвійного опису, що визначає повернення та входження опису предмету до самого предмету опису, переключає увагу дослідника із предмету вивчення на сам процес опису, фокусуючись на умовах, в яких соціальні факти оформлюються і знаходяться. Звідси класичне соціологічне питання про соціальний порядок переоформлюється у питання про умови можливості соціального порядку.

Ключові слова: *соціальний порядок, сучасна соціологічна теорія, неофункціоналізм, теорія систем Н.Лумана*

В статье представлена и проанализирована проблема социального порядка с позиций неофункционалистської теории систем Н.Лумана, в основе которой находится парадоксальный тезис о самореферентности и самовоспроизводстве общества, который формируется и обосновывается немецким социологом под влиянием теоретических и методологических достижений современной биологии, нейрофизиологии и кибернетики. Принцип двойного описания, который определяет возвращение и вхождение описания предмета в сам предмет описания, переключает внимание исследователя с предмета изучения на сам процесс описания, фокусируясь на условиях, в которых социальные факты создаются и находятся. Отсюда классический социологический вопрос о возможности социального порядка преобразуется в вопрос об условиях возможности социального порядка.

Ключевые слова*: социальный порядок, современная социологическая теория, неофункционализм, теория систем Н.Лумана*

The article presents and analyzes the problem of social order from the position of N.Luhmann's neofunctionalist systems theory, the basis of which is the paradoxical thesis of self-references and auto-poesies of society that formed and grounded by German sociologist influenced of theoretical and methodological advances of modern biology, neurophysiology and cybernetics. The principle of double description that defines the return and enter the description of the subject until the subject description, switches the researcher's attention from the subject of study to the process of description, focusing on the conditions in which social facts are made and are. Hence the classical sociological question of social order reissued in question of provided opportunities for social order.

Keywords: *social order, modern sociological theory, neofunctionalism, Luhmann's system theory*

Актуальність дослідження. Історично склалося так, що розвиток соціологічної теорії відбувався під впливом і натхненням інших наук. Ще за часів

О.Конта взірцем для наслідування при створенні проекту нової науки про суспільство була обрана біологія (хоча першопочаткова назва, яку отримала соціологія у проекті позитивної філософії видатного француза і була соціальна фізика, однак, саме біологія за задумом Конта повинна була стати основою розвитку та передувала соціології у позитивістській системі класифікації наук), а її методологічні досягнення (як то - синтетичний підхід до осмислення біологічних процесів) ставали орієнтирами для обґрунтування можливості і необхідності наукових розвідок у сфері сумісного життя людей.

Віднесення соціології до групи гуманітарних наук, що задається особливостями конфігурації епістеми наукового знання, яку інший француз - М.Фуко [1] - позначає як сучасну, що проявляються "у прогалинах" трикутника "математика - емпіричні науки – філософія" і характеризуються постійним прагненням усвідомити і обґрунтувати свою позитивність, орієнтуючись на зразки науковості, представлені точними науками, стимулює соціологію до пошуків і запозичень з цих сфер пізнання, залучаючи ті способи та пізнавальні моделі, що розроблялись в межах даних наукових перспектив до власного методологічного апарату і стратегій пізнання соціального. Наслідуючи пізнавальні стратегії точних наук епістемологічне поле соціології як гуманітарної науки, слідуючи концепції Фуко [1], визначається двома типами пізнавальних моделей, що характеризують спосіб наукового обґрунтування можливостей пізнання соціального. Це, по-перше, метафоризація, що постає як запозичення і перенесення понять із інших сфер пізнання, яка широко представлена в історії розвитку соціологічної науки. По-друге, це – понятійно-категоріальні зв’язки, що позначаються як основоположні "пізнавальні моделі", які є не лише засобом наочно представити процеси, що характеризують сферу дослідження гуманітарних наук за допомогою метафор, однак вони дозволяють утворюватись ансамблю явищ і об’єктів можливого пізнання, вони забезпечують їх зв'язок в емпіричності, але даються досвіду вже зв’язаними в єдине ціле. Вони відіграють роль категорій у тому особливому роді пізнання, яким є гуманітарні науки. Ці основоположні моделі позичені гуманітарними науками із трьох галузей знання – біології, економії та аналізу мови. З пари таких понять утворюють відповідні пізнавальні моделі: функція і норма, конфлікт і правило, значення і система – охоплюючи всю сферу пізнання людини.

Так, наприклад, якщо у біологічній проекції людина виявляється як істота, що має *функції*, отримує подразнення і відповідає на них, пристосовується, розвивається, підпорядковується вимогам середовища, приймає певні модифікації, прагне зменшити протиріччя і конфлікт, а отже – має певні умови існування і можливість визначити середні *норми*, що дозволили б їй успішно функціонувати. Отже, та зв’язка понять, що формує епістемологічний ансамбль запозичений соціологією із біологічної традиції мислення, пропонує перенесення із цієї емпіричної галузі понять "функція і норма", що стало основою формування в межах соціологічного теоретизування цілого напрямку, відомого під назвою функціоналізм.

Маючи давню традицію розвитку функціоналістської методології як стратегії пізнання соціального, пройшовши становлення від вульгарного органіцизму (буквального ототожнення між суспільством та організмом) до принципів аналітичного реалізму у розробці системної теорії (в основі якої лежить

функціональна схема AGIL), традиції функціоналізму в сучасному соціологічному теоретизуванні повертаються як переосмислення принципів функіоналістського аналізу та спроб застосувати нові досягнення у галузі біологічної науки до методології і принципів пізнання соціального. Якщо перший напрямок – переосмислення функціоналізму і повернення до функціоналістської традиції характерний для теоретичного руху неофункціоналізму, то другий (назвати який неофункціоналізмом можна лише з певною умовністю) – претендує на більш амбіціозну назву – загальної теорії систем і був запропонований у творчому спадку німецького соціолога Ніколаса Лумана.

Отже, ***метою даної статті*** є розгляд базових принципів системної теорії Лумана у зв'язку із продовженням традицій функціоналістського аналізу в соціології та визначенням можливостей застосування новітніх досягнень у галузі біологічних наук до пізнання соціальних процесів та явищ, представлених як один із способів розвитку модерної соціологічної теорії, що відбувається у межах конфігурації сучасної епістеми наукової пізнання.

Разом із цим гносеологічним аспектом аналізу стратегій розвитку сучасної соціологічної теорії загальним контекстом розгляду особливостей сучасних пізнавальних процесів стає класичне для соціології питання – "як можливий соціальний порядок?". Отже, якщо в аспекті методології – ми спробуємо відповісти на питання як, яким чином до сучасної соціологічної теорії відбувається залучення досягнень, новацій, ідей і стратегій пізнання із суміжних наук (зокрема, біології та нейрофізіології), то змістовним завданням постає – окреслення тих можливостей, які дані запозичення відкривають для відповіді на класичне соціологічне питання про умови можливості соціального порядку. Саме через розгляд і представлення цих двох аспектів ми і звертаємось до соціологічної концепції Ніколаса Лумана, представленої автором як загальна теорія систем.

Становлення луманівської версії неофункціоналізму відбувається в контексті формування загальної теорії систем, розробленої наприкінці 1940-х років Л. фон Берталанфі. У більш широкому плані поле загальної теорії систем знаходиться у сферах кібернетики, біології, полівалентної логіки, теорії машин та теорії інформації. Загальнотеоретичну відповідь на питання про збереження системи у її ідентичності було отримано в дослідженнях процесу самовідтворення на рівні живої клітини у 1960-х роках. Чилійські нейрофізіологи У. Матурана й Ф. Варела в результаті своїх досліджень сформулювали нову системно-теоретичну концепцію – так звану "парадигму самовідтворюваних систем".

Самовідтворювані системи – це такі системи, які складаються з компонентів і відносин, здатних відтворювати елементи та зв'язки між ними за допомогою лише власних дій, тобто операцій, що відносяться до самої системи, а не до навколишнього світу. Таке відкриття виходило за межі предметної області біології, його потенціал міг бути використаний і в інших галузях знання, що й вирішив реалізувати Луман. Нову пізнавальну концепцію (як у свій час Парсонс парадигму відкритих систем) Луман зробив методом теоретичної соціології, пояснюючи проблему самовідтворення суспільства, збереження його ідентичності. Він зосередився на розробці загальної теорії соціальних систем.

При цьому німецький соціолог спирається не лише на ідеї нейрофізіологів У. Матурани і Ф. Варели, але й на теорії Х. фон Фьорстера та Г. Спенсера

Брауна, їхні філософські концепції стосовно форми, а також на принципи теорії відносності А. Ейнштейна, вміло вписуючи ідею спостерігача у конфігурацію системи, на роль якої в суспільстві претендує соціологія. Луман також спирається на ідеї кібернетики, що підтвердили високий ступінь універсальності системно-теоретичного знання.

До філософсько-методологічних передумов, що стали базою системної парадигми Лумана і його розуміння суспільства, можна віднести класичний функціоналізм Б. К. Малиновського і А. Р. Радкліфа-Брауна, культурну антропологію та етнологію, а також феноменологію Е. Гусерля, філософську антропологію А.Гелена. Саме завдяки ідеям Гусерля та Гелена Луман здійснив спробу філософського обґрунтування центральної категорії своєї теорії – редукції комплексності світу.

Цей філософсько-кібернетично-біологічний мікс різних підходів покликаний допомогти, на думку Лумана, вирішенню класичної проблеми соціології, сформованої ще за часів Т.Гобса – "як можливий соціальний порядок?". У той же час, підступаючись до розгляду цього питання, Луман зазначає, що мова повинна йти не про практичні вдосконалення тих відхилень, що можуть бути визначені в існуючих суспільствах, але про "можливість будь-яких вдосконалень взагалі" [2], що може бути сформульоване як відповідь на питання про те "як побудована система, що перетворює неймовірне у імовірне, неможливе у можливе – які умови можливості соціального порядку?". Для того, щоб відповісти на це питання, на думку Лумана, необхідно переглянути і докорінним чином змінити класичну соціологічну традицію з її традиційними – структурними та функціональними – установками, що значно обмежують перспективи пошуку можливої відповіді на поставлене запитання.

Вихідна точка луманівської теоретичної побудови – прагнення знайти вихід із кризи класичного функціоналізму 1950-х років, представники якого, на думку дослідника, ще не звільнилися від „онтологічного детермінізму” і пояснювали функцію як „закріплені відносини між особливими причинами й особливими наслідками”. Відповідно до позиції самого Лумана, будь-яка вимога тлумачити соціальний феномен каузально передбачає „детерміністську онтологічно-метафізичну концепцію соціального порядку” [2]. Соціологія має позбавитися методів каузальної науки, оскільки кожному наслідку передує нескінченна множина причин, так само як і з кожної причини виникає велика кількість наслідків.

Луман звернув увагу на те, що поки функція розглядається як певний інваріант (дія, яка повинна бути виконаною), не можна уникнути закидів супротивників функціоналізму в тому, що функціональний підхід, який формувався під знаком боротьби із каузальністю (тобто пошуком не функцій, а причин, які зумовлюються суспільні явища), насправді виявився приховано каузальним і телеологічним, оскільки розглядав функцію як кінцеву мету, а отже, як „цільову причину” явищ. Ідея Лумана полягала в позбавленні функціоналізму від пошуку будь-яких констант, заміні поняття про необхідну функцію як необхідний результат. Функція, вважав Луман, не є результатом, вона становить собою регулятивну сенсову схему, яка організовує сферу порівняння еквівалентних результатів.

Слід зазначити, що якщо Луман іноді й веде розмову про каузальність, то тлумачить її досить своєрідно – як особливий вид функціоналізму, коли жоден з емпіричних доказів не є вирішальним. Отже, початок і розвиток кожного пізнавального процесу вимагає безперервних теоретичних рішень. Отже, каузальні відносини постають як свого роду застосування функціональних категорій. Під „функцією” у цьому випадку не розуміються фіксовані відносини між специфічними причинами і специфічними наслідками. Функція – це значуща регулююча структура, яка уможливлює організацію порівняльних ситуацій між рівнозначними діями.

Метою неофункціоналістської соціології такого роду буде не пояснення необхідності або можливості відносин між причинами і наслідками, а визначення відношення „функціональної еквівалентності” між різноманітними можливими причинами, беручи до уваги проблематичність наслідків.

Переваги функціонального аналізу, на думку Лумана, полягають в порівняльному дослідженні, яке поєднує різноманітні можливі причини з однаковим наслідком, а різноманітні можливі наслідки з однаковою причиною, тобто у постійному відкритті „нових можливостей”. Специфічним об’єктом такого методу є раціональне уявлення проблем через абстрактні конструкції порівняльних можливостей.

На думку Лумана, до Парсонса соціологія розглядала проблематику соціального порядку, користуючись понятійним апаратом XIX ст., який застосовувався і в аналізі післявоєнного суспільства. Звертаючи увагу на історію питання про можливість соціального порядку, Луман відзначає у ньому кантівський присмак техніки постановки питання, коли питається не про те, що має місце, а про те, "як щось можливе?": як щось можливо пізнати?, як щось можливо оцінити?, як можлива людська взаємодія?, як можливий порядок такої взаємодії?

Зрештою, класичні відповіді на питання про умови можливості соціального порядку так чи інакше зверталися до розгляду природи людини – соціальної, політичної (полісного укладу життя – згадаймо аристотелівське визначення людини як істоти політичної, полісної, а отже, - соціальної), божественної – такої, що намагалася прояснити зовнішні – політико-етичні або теологічні – приписи регулювання соціального життя. Альтернативою божественно-природним концепціям соціального порядку стала поява у 17-18 століттях договірних концепцій соціуму. Однак, головною проблемою, на думку Лумана, таких концептуальних пояснень, що розглядають договірний характер суспільних утворень, є те, що вони вже передбачають існування певного соціального порядку, те, що він існує до всяких договорів: "сім'я існувала до того, як з'явилося сімейне право… релігія існувала до того, як з'явилися догмати та регламентації з боку церкви"[3, с. 328]. Отже, звернення до історії укладання суспільного договору виявляється таким саме безпорадним, як і пошуки відповіді на питання про формування соціального порядку через виявлення зовнішніх обставин його укладання.

Подолання цього відставання в теорії стало для Лумана, як і для Парсонса, однією з найважливіших установок. Його соціологія націлена на оволодіння складністю соціального світу, на можливість його адекватного розуміння людиною. Щоб досягнути такої масштабної мети, соціологія повинна стати

сучасною. А для цього, на думку Лумана, слід перевести основний пізнавальний інтерес з питання про те, „що таке суспільство?” до питання: „як воно функціонує?” [3, с. 329].

На думку Лумана це можна здійснити через більш послідовну реалізацію методології функціоналізму, передусім шляхом його своєрідної радикалізації. Необхідно, вважає він, відмовитися від будь-якого телеологічного мислення, тобто пошуку кінцевої мети, до якої були б спрямовані всі дії системи (навіть її існування); а також від спроб встановити, з одного боку, детермінованість будь-яких подій, а з іншого – здатність тих чи інших структур виконувати цілком визначені дії. Замість вивчення і визначення каузальних (причинних) зв’язків, Луман пропонує пошук „*функціональних еквівалентів*”.

Німецький соціолог вбачає істотний недолік структурного функціоналізму Парсонса в тому, що він підтримує „застарілу думку” про те, що мета науки полягає у встановленні причинно-наслідкових зв’язків, а „*функція*” – лише частина, особливий випадок „*причини*”. На думку Лумана, правильніше розглядати останню (причину) як особливий вид функціонального зв’язку. Якщо для Парсонса первинною і визначальною стосовно функції є структура, то Луман вважає первинною функцію, а не структуру. Тим самим він намагається відмежуватися від каузальності структурного функціоналізму, де всі елементи системи необхідні і корисні. Натомість, у такій радикальній версії функціоналізму, пропонується представити структури у вигляді проблем, тобто з’ясувати не їхні функції, а те, які структури могли б виконувати певні функції. Це означає, що кожна структура може бути замінена іншою, еквівалентною за функцією, яку вона виконує. Отже, не структурний функціоналізм, а функціональний структуралізм [5, с. 52] є основним методологічним підґрунтям луманівської концепції.

Перевага функціонального структуралізму полягає в тому, що ця теорія може провести розрізнення між структурою і процесом і дозволяє розглядати це розрізнення як „диференціацію дійсності”, як аспект „проблеми комплексності”. Теорія, запропонована Луманом, розглядає функцію диференціації структури і процесу через редукцію комплексності, що відбувається шляхом подвійної вибірковості. Коли ми маємо справу з високим рівнем комплексності, виявляється вигідним і навіть необхідним здійснення редукції як виходу до певних можливостей. Однак для цього необхідно вивести загальний і відносно незмінний „код” значень, у межах якого й відбуватиметься конкретний вибір попередньо структурованих альтернатив. Виходячи з цього, Луман робить висновок, що структура є проектом змісту до невизначеності, тобто скоріше селективно-вибірковою роботою, ніж директивною напередвизначеністю. Саме селекція надає інформативного і одночасно спрямовуючого сенсу. Тоді як свого сенсу вона набуває завдяки тому, що розкриває невизначеність світу і визначає обсяг можливостей, який відповідає горизонту часу і місткості людської свідомості.

Такі положення, на думку Лумана, покликані зруйнувати „онтологічні упередження” про те, що системи існують як об’єкти. Автор робить наголос не на „соціальній об’єктивній області систем, а на „властивому світові” розрізненні системи й навколишнього середовища”[4, с. 27]. Відповідно й структура за Луманом перестає бути чинником стійкості системи: вона стає чинником її оновлення. Дослідник прямо вказує на те, що недоліки функціоналізму зумовлюються розглядом функції як „концепції цінності”. Для досягнення

необхідного рівня складності важливо провести розрізнення між функцією і її виконанням (дією). В результаті, доходить висновку Луман, стає можливим визначення, наприклад, політики через обмеження рішень: оскільки завжди можна поставити питання "кому вигідна певна (політична) дія?". Тоді як інше питання – "чи можуть особливі дії реалізовуватися через обмеження дій?" – залишається відкритим. Тобто створення моделі обмеженості не є цінністю саме по собі і ще меншою мірою є критерієм раціональності. Це просто щось, що повинно бути покладено в плані можливості існування десь ще більшої раціональності. Тим не менше, саме в цьому полягають специфікації, по відношенню до яких політична система і повинна бути диференційованою.

За Луманом, сучасне суспільство відрізняється від суспільств попередніх етапів наявністю функціональної диференціації. Однак він тлумачить це поняття дещо інакше, ніж у дюркгеймівській традиції, де функції фактично виконуються людьми. У Лумана мова йде про диференціацію систем. Це стає можливим завдяки тому, що елементом системи стають не індивіди (актори або діючі особи), а сама комунікація – „конкретні люди не є частиною суспільства, але частиною оточуючого середовища... суспільство не складається із „відносин" між людьми... поняття комунікації містить у собі більш точне уявлення (і реконструює те, про що міркують звичайні соціологи, коли ведуть розмову про „відносини") [4, с. 36]. У комунікації беруть участь щонайменше двоє. Якщо комунікація відбулася, то вона вже не належить жодному з них. Вона відбулася між ними.

Яким же чином можна її побачити, дослідити і вивчити, адже сама по собі комунікація не помітна? Побачити можна лише дію. Справа вирішується, на думку Лумана, шляхом спостереження: комунікація спостерігається як дія. Дія, у свою чергу, може бути приписана й людині, хоча це також питання розрізнення, яким користується спостерігач. Жодних пріоритетів індивід (людина, діюча особа) не мають. Тому і поняття функції у Лумана не пов'язане з традиційною „корисністю", „доцільністю", а виявляється певною регулятивною змістовною схемою порівняння випадкового (контингентного) і спрямоване на пошук функціональних еквівалентів. Вихідним пунктом такого порівняння мають бути не ті чи інші постійні сутності, а проблеми, вирішення яких може відбуватися тим чи іншим чином. Кожен з цих способів еквівалентний іншому у вирішенні цієї проблеми (хоча вони і є цілком різними в іншому вимірі), крім того, кожен спосіб сам може розглядатися як проблема.

Отже, неофункціоналізм, за Луманом, характеризується неприйняттям субстанціональної реальності і особливим типом теоретичних конструкцій. Абсолютизація функції по відношенню до структури є радикалізацією функціоналізму. Якщо виходити з двох типів теоретичної орієнтації у постановці проблеми адекватного тематизування суспільного життя, перший з яких передбачає єдину соціальну гармонію, порядок і в цілому ставить питання про основу і причини відхилень від такої гармонії, а другий спрямований на перетворення в проблему самої гармонії як такої, – то німецький соціолог обирає другий шлях. Для нього соціальний порядок є не метою, якої потрібно досягнути, або визначити міри відхилення від цієї мети та причини таких відхилень (як це було сформовано класичною функціоналістською традицією). Сам порядок і його досягнення вже є певною проблемою – вирішення якої не можливо без розуміння умов постановки і формулювання цієї проблеми.

Саме з цих позицій, за словами Лумана, класичне соціологічне питання про умови можливісті соціального порядку повинне бути переформульоване у питання про можливість подвійної контингентності..

Звернення до поняття подвійної контингентності, на думку Лумана, здатне надати відповідь на поставлене питання на новому рівні. Це поняття, що сформувалося внаслідок міждисциплінарних досліджень – культурної антропології, політології, психології та соціології – особливу увагу зосереджує на ціннісній перспективі структури очікувань, прагнучи зрозуміти як утворюються спільні цінності, як відбувається символічне кодування соціальної поведінки.

Перспектива побудови соціальної теорії на основі поняття подвійної контингентності передбачає модель, згідно якої один одному протистоять *Alter* та *Ego* (це можуть бути людина або група), кожен із своїми потребами та здібностями. Перший залежить від результатів діяльності другого, другий – відповідно від першого. Кожен може або діяти, або утриматись від дій. Тут і виникає питання, як знайти шлях до взаємодоповнення очікувань діяльності, а не просто розходження один від іншого.

Парсонс при вирішенні цієї проблеми йде шляхом класичної соціології, що базується на розгляді спільних ціннісних орієнтацій: передбачається, що існує певна спільна система цінностей, яка актуалізується в процесі взаємодії і надає взаємним очікуванням спільної точки відліку. У більш абстрактній формі в соціологічній концепції Парсонса це задається розрізненням культури та соціальної системи, де культура ставиться на більш високу позицію в ієрархії. Тобто визнається, що соціальні системи неможливі без регламентуючого впливу культури, без загального визнання цінностей і норм, спільної мови тощо.

Дійсно, така позиція, на думку Лумана, виправдовує себе, оскільки в емпіричній реальності навряд чи знайдуться суспільства, в яких не було б хоча б мінімального ціннісного консенсусу або спільних нормативних основ права, моралі або мови. Однак, питання про те як врегулювати ситуацію подвійної контингенції, якщо уявити собі, що учасникам взаємодії з самого початку взагалі не відомо які є цінності, і чи є вони спільними, і виявлення цієї спільності відбувається вже у другу чергу після формування черги сумісних очікувань, реалізації дій та взаємодій.

Саме детальна увага до механізму взаємодії встановленню очікувань і сподівань, наводить німецького соціолога до висновку про те, що вирішальним моментом пояснення умов можливості впорядкування соціальних дій є час, асиметрія в часі: "Хтось діє першим і тим самим встановлює термін, який ставить іншого перед вибором – сказати так чи ні, прийняти чи відхилити" [3, с. 332]. Отже, робить висновок Луман – відповіддю на питання як можливий соціальний порядок потрібно вважати не ціннісний консенсус, а часовий аспект, часову структуру: "соціальний порядок утворюється тоді, коли хтось задає час, запускає дію, робить пропозицію або самопрезентацію і тим самим ставить інших перед необхідністю реагувати" [3, с. 332].

Луман шукає методологічне обґрунтування того, як виникає порядок із рекурсивних (самозвернених) комунікацій, як можливий порядок, якщо об’єкти, що стають змістом комунікації не можуть виступати основою для раціональної вибудови і узгодження. Порядок – згідно Луману – це результат циркулярного відношення комунікації до комунікації, оскільки лише у такому зверненні за

принципом кола і може бути народжена власна поведінка системи – її самореферентність: те, що визначає систему як таку.

Система понять, що стала основою соціологічної теорії Лумана була запозичена у австро-американського кібернетика Х. фон Ферстера. Він розробив теорію закритого системного процесу, який можна визначити як "спостереження спостереження із зникненням спостереженого". Елімінація висхідного аргументу і поява "власних значень" є наслідком рекурсивного характеру операцій: звернення до результатів попередніх операцій як до підґрунтя наступних. В процесі опису опису відбувається зняття питання про предмет опису (що спостерігається?), залишаючи одне лише питання – як спостерігається?, - тобто питання про те, за допомогою яких операцій здійснюється спостереження.

Висновки. Отже, основоположною тезою неофункціоналістського переосмислення Луманом класичної соціологічної проблеми про можливість соціального порядку стає ідея про те, що суспільство саме себе описує за допомогою комунікації. Ця парадоксальна теза про самозверненість та самовідтворення суспільства, яка формується та обґрунтовується німецьким соціологом під впливом теоретичних і методологічних досягнень сучасної біології, нейрофізіології та кібернетики – є ключовою у розумінні луманівської концепції суспільства і соціального порядку. Принцип подвійного опису – повернення або входження опису предмету до самого предмету опису (так, згідно Луману, соціологія спостерігаючи за суспільством – суспільство суспільства – знаходить у своєму предметі себе, перетворюючись на опис опису) - переключає увагу дослідника із предмету на сам процес опису, слідуючи програмі не дослідження соціальних фактів у класичному дюркгеймівському сенсі, але умов, в яких ці факти оформлюються і знаходяться. Такий теоретичний підхід дозволяє по-новому поглянути на класичну проблему соціального порядку не стільки визначаючи принципи його організації, як демонструючи парадоксальність і неймовірність можливості самого порядку, складність та умовність його можливості, фіксуючи увагу дослідника на тих процесах, які перетворюють неможливе (неймовірне) у можливе.

Література

1. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук /М.Фуко. - СПб.: A - cad , 1994. – 406 с.
2. Луман Н. Невероятность коммуникации / Н.Луман // Проблемы теоретической социологии. - Вып 3. Отв. ред. А. О. Бороноев. — СПб.: Издательство СПбГУ, 2000.
3. Луман Н. Введение в системную теорію / Н.Луман. - М.: Издательство "Логос", 2007. - 360 с.
4. Луман Н. Понятие общества / Н.Луман // Проблемы теоретической социологии. — СПб.: Петрополис, 1994. — С. 25-42.
5. Филиппов А.Ф. Теория систем: аутопойесис продолжается / А.Филиппов // Социологическое обозрение. – 2003. – Т.3. - №1. – С. 50-58.

УДК 316.2

Недзельський А.О.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології, аспірант

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОГО ПОРЯДКУ КРІЗЬ ПРИЗМУ РУТИНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ ПРАКТИК

Стаття присвячена огляду використання концепту "рутинізації" в соціологічній теорії практик для пояснення соціального порядку. Виявлено значення цього концепту для оригінального вирішення теорією практик проблеми соціального порядку. Запропоновано звернення до аналізу розвитку концепту рутинізації в соціології з метою більш повного розкриття його пізнавального потенціалу.

***Ключові слова**: рутинізація, теорія практик, соціальний порядок*

Статья посвящена обзору использования концепта "рутинизации" в социологической теории практик с целью объяснения социального порядка. Определено значение этого концепта для оригинального решения теорией практик проблемы социального порядка. Предложено обратиться к анализу развития концепта рутинизации в социологии с целью более полного раскрытия его познавательного потенциала.

***Ключевые слова**: рутинизация, теория практик, социальный порядок*

The article is devoted to the survey of the "routinization" concept using in sociological practice theory for social order explanation. The meaning of the concept for solving the problem of social order in an original way has been exposed in the paper. It has been also suggested "routinization" concept evolution analysis in sociology for the purpose of deeper revealing of its cognitive potential.

***Keywords**: routinization, practice theory, social order*

Актуальність. Всі ми живемо в суспільстві. Згідно тлумачному словнику, суспільство – це сукупність людей, об'єднаних історично обумовленими соціальними формами сумісного життя й діяльності [1]. В соціологічній науці пропонуються різні значення поняття "суспільство". Вони можуть досить сильно відрізнятися як від буденного його розуміння, так і одне від одного, в залежності від того, в яку теоретичну конструкцію те чи інше тлумачення прагне бути вписане. Але навіть, якщо розглядати суспільне життя в буденному його значенні, артикульованому в звичайному словнику, стає зрозумілим, що воно підкоряється певним усталеним формам внутрішньої активності. Таким чином, суспільство – це щось, що відрізняється від оточуючого світу й містить при цьому "історично обумовлені соціальні форми сумісного життя й діяльності" або, іншими словами, має структуру. Відповідно, суспільство може розглядатись як система. І, як будь-яка система, воно, ймовірно, здатне підтримувати й відтворювати певний порядок елементів у собі, який забезпечує його цілісність. Але слід зазначити, що на відміну від систем, які вивчають природничі науки, суспільство як предмет соціології передбачає наявність індивідів, здатних до рефлексії та власного волевиявлення. Виходячи з вищесказаного, навіть при спрощеному розумінні суспільства як сукупності людей, виникає питання: яким чином система, що складається з рефлексуючих, наділених волею елементів, взагалі може підтримувати внутрішній порядок і відтворювати свою структуру?

Вперше на проблемі соціального порядку наголосив англійський філософ Томас Гоббс (1588-1679), один із засновників теорії суспільного договору, в своїй праці "Левіафан". У західній соціології проблему соціального порядку й нині прийнято називати "проблемою Гоббса". В зазначеній роботі вчений піднімає

питання про можливість впорядкованого існування людей у суспільстві, коли природним станом людства є війна всіх проти всіх. Сам Т. Гоббс вирішував цю проблему, розкриваючи соціальний порядок через владу надзвіра або Левіафана, тобто – держави. Втім Т. Гоббса цікавило питання про те, як суспільний порядок утворився, що стало поштовхом для того, щоб дикуни минулого перестали вбивати один одного й змогли діяти спільно. Нас же більше цікавить відповідь на питання, поставлене німецьким вченим Георгом Зіммелем (1858-1918) – автором теорії соціальної взаємодії, а саме: "як можливе суспільство?" Тобто: що ж уможливлює міжлюдську впорядковану взаємодію, суспільну солідарність, групові волевиявлення і взаємні фонові очікування та загальноприйняті форми типізацій? Які "хитрощі створені людськими істотами для обладнання свого сумісного життя" [2]? Яким чином те, що ми називаємо суспільством, не припиняє свого існування? У пошуках відповідей на ці питання, наукою були запропоновані різні варіанти відповідей.

Обираючи за ***мету*** даної статті показати значення концепту рутинізації у вирішенні проблеми соціального порядку соціологічною теорією практик, ми звертаємось до *проблеми* того, як за умов перегляду аксіоми раціональної природи людської діяльності завдяки концепту рутинізації відбувається осмислення соціального порядку. Досягнення мети, на нашу думку, потребує вирішення таких *завдань***:** 1) висвітлити ґенезу проблеми соціального порядку в соціологічній науці; 2) описати варіант розв’язання цієї проблеми теорією практик; 3) виявити значення концепту рутинізації в такому її вирішенні.

Поняття соціального порядку сформувалося в епоху європейського Просвітництва, й тоді ж поширилось уявлення про соціальний порядок як про наслідок здійснення індивідуальних воль людей. Ліберальне Просвітництво прагнуло емансипувати людину, врятувати її з-під гніту держави та упереджень, звільнити творчу енергію незалежного індивіда. Суспільство розумілось як взаємодія вільних індивідів, якій властива саморегуляція [3]. Таким чином вважалося, що гармонія спільного життя людей у світі могла й мала забезпечувати сама себе. Суспільство могло сподіватись на оптимальний розвиток у матеріальному й духовному плані, не перебуваючи під тиском держави, а лише завдяки силі на кшталт "невидимої руки ринку" Адама Сміта (1723-1790), яка, на його думку, втілювала в собі механізми впливу індивідуальних інтересів на суспільний добробут.

Цей підхід критикувався мало не одразу після свого виникнення, оскільки конфлікти між волями різних людей мали привести до хаосу в умовах, коли соціальна взаємодія нічим не обмежується.

Тож представники органіцизму в соціальній філософії та соціології, а за ними – й функціоналісти, розвиваючи ідеї Т. Гоббса, стверджували, що соціальному порядку ми завдячуємо нормам, законам та функціонально організованій структурі суспільства, в якому діяльність суб’єктів детермінована цією структурою. Втім і такий погляд не міг бути прийнятий остаточно, оскільки він постулював обмеження свободи індивіда, що в якості суб’єкта суспільних відносин був приречений виконувати свою функцію і не мав можливості стати чинником перетворень. Будь-яке порушення соціального порядку розглядалось як патологія і така точка зору не пояснювала того, як можливі якісні зміни в суспільній структурі.

Новий погляд на проблему запропонували прихильники символічного інтеракціонізму, чию естафетну паличку пізніше підхопили феноменологи зі своїм оригінальним баченням суспільства й способів його вивчення. Символічний інтеракціонізм здійснив спробу підійти до проблеми соціального порядку, так би мовити, з іншого боку. Соціологи, яких можна віднести до цього напрямку, подібно мислителям епохи просвітництва, звернулись до людини й спробували показати впорядкованість суспільного життя, виходячи з дій окремих індивідів. У соціології Джорджа Герберта Міда (1863-1931) – одного із засновників символічного інтеракціонізму, індивіди в суспільстві наділені здатністю стати на місце іншого й побачити себе його очима, зрозуміти й прийняти ставлення до себе. Як пише Хайнц Абельс (нар.1943), це призводить до взаємних обмежень перспектив учасниками соціальної взаємодії, і ці обмеження дозволяють індивідам підвищувати ефективність своїх дій та досягати впевненості у власній ідентичності [4]. Саме ідентичності й обмеження, які вони накладають, утворюють суспільний порядок. Американський соціолог Герберт Блумер (1900-1987), учень Дж. Г. Міда, ключовим моментом у вирішенні проблеми соціального порядку вважав інтерпретативну поведінку індивідів і груп.

Адепти феноменологічної соціології також виводили впорядкованість соціального світу з дій людей. На їх думку, повторювані дії індивідів типізуються, хабітуалізуються та перетворюються таким чином на соціальні інститути, здатні здійснювати вплив на інших індивідів та підтримувати відносно незмінними способи їх взаємодії в тих чи інших типізованих ситуаціях. Для феноменологів Пітера Бергера (нар. 1929) й Томаса Лукмана (нар. 1927) – авторів праці "Соціальне конструювання реальності" (1966), соціальний порядок – це людський продукт, безперервне людське виробництво. Він існує доти, доки людина продовжує його створювати в своїй діяльності [5; 88-89] Цікаво, що ще Огюст Конт (1798-1857) вбачав відтворення соціального порядку в засвоєні соціальності людиною в процесі виховання, а сам суспільний порядок виводив із загального консенсусу.

Говорячи про феноменологічну соціологію, слід сказати й про її відгалуження – етнометодологію, засновану Гарольдом Гарфінкелем (1917-2011). Тоді як у феноменологічній перспективі узвичаєна дія перестає рефлексуватись діячем, для етнометодологів впорядкована звична взаємодія між людьми постійно рефлексується ними ж. Індивід немов безперервно сканує актуальну ситуацію на її відповідність повсякденності та вибудовує свою звичну рутинізовану поведінку за допомогою так званих "етнометодів". Соціальна реальність, таким чином, позбавляється об’єктивних характеристик і конструюється в процесі взаємодії на основі мовної комунікації так, щоб послідовність хабітуалізованих дій якомога краще відповідала даним умовам. Тут мова йде і про інструментальну раціональність дій, і про їх символічне значення, і про реакцію, яка на них очікується.

Постструктуралізм описує соціальний порядок у вигляді тексту. В рамках даного підходу були здійснені спроби інтегрувати індивідуалістичну й структуралістську точки зору на те, як підтримується функціонування суспільства. Французький дослідник соціального простору П'єр Бурдьє (1930-2002) виводив соціальний порядок з габітусу, який є інкорпорованою, інтегрованою безпосередньо в індивіді системою суспільних диспозицій. Через соціалізацію й

набуття габітусу кожен індивід немовби інтегрує весь усталений порядок у себе, в свій розум і тіло. Він перетворюється на агента суспільної системи, але залишається індивідуальністю, здатною до творчих змін та покращення чи повалення громадських устоїв. Згідно П. Бурдьє так вирішується проблема порядку, тобто вирішується питання про те, як можливі зміни в суспільстві, яке детермінує діяльність своїх елементів (суспільних суб'єктів). Втім, слід зазначити, що дія за габітусом, будь яка дія за звичкою, таким чином, стає соціальною, зумовленою суспільною структурою, яку кожен індивід носить у собі. Тому вирішення П. Бурдьє проблеми суспільство-індивід також не позбавлене недоліків.

Британський соціолог-постструктураліст Ентоні Гідденс (нар. 1938) пояснював соціальний порядок, виходячи з довіри між людьми та рутинізації їх повсякденної діяльності. На його думку, особливістю сучасного суспільства є взаємозв'язок глобалізуючих впливів та особистісних диспозицій [2]. Він наголошував на нестійкості, гіперрефлексивності чи, за словами Жана Бодрійяра (1929-2007), – "текучості" сучасного суспільства. Індивід, існуючи в ситуації, коли будь-який елемент соціального порядку може бути переглянутий та знищений чи змінений, будь-яка цінність – перетворена чи заміщена протилежною, потребує почуття захищеності для підтримання власної продуктивної життєдіяльності. Захищеність людина може отримати завдяки довірі до вже існуючих соціальних інститутів, завдяки нераціональному емоційному відчуттю того, що система продовжує працювати і є впорядкованою. З цієї віри людей у порядок, не в останню чергу з їх рутинізованих повсякденних дій, які підтримують інституційну систему, й виростає впорядкованість сучасного західного суспільства, а завдяки рефлексії над цією впорядкованістю здійснюється соціальна динаміка.

Питання соціального порядку залишається основним питанням науки про суспільство. Виникають все нові й нові пояснення цього феномену спільного впорядкованого життя людських індивідів, та і сам порядок соціальної взаємодії зазнає змін під впливом часу, людських настроїв і дій та природних чинників. Він зазнає впливу й завдяки самим спробам соціологів пояснити його.

Основні теоретичні підходи, які виводять суспільний порядок зі звичних практичних дій людей, інтегрує в себе так звана теорія практик. Вона яскраво ілюструє переломний момент у соціології, на якому наголошує Петер Штомпка (нар. 1944) у статті "В фокусі уваги повсякденне життя. Новий поворот в соціології". Соціологія повсякденності, за його словами, характеризується зсувом теорії в бік вивчення повсякденних практик, буденних речей і речей, які можна відкрито спостерігати в суспільстві й, відповідно – зсувом методів у бік якісних підходів. [6]. І мова йде вже не про конкретні узвичаєні дії, що здійснюються як рефлекторна реакція на конкретну ситуацію, а про комплекси таких дій – практики. Практика – це набір рутинізованих дій, який може бути застосований подібно набору інструментів для вирішення тієї чи іншої проблеми. Сьогодні теорія практик займає чільне місце в дискурсі сучасного теоретизування в галузі соціальних наук і продовжує активно розвиватись. У ній індивід не визнається ані повністю вільним у своїй діяльності від тиску суспільства, ані цілком детермінованим цим тиском.

Втім, слід звернути увагу на те, що соціологічні течії, натхненні феноменологічною програмою, пояснюючи суспільне життя в термінах

традиційної дії, постійно піддаються спокусі абсолютизувати вплив діяльності за звичкою й розповсюдити його на все суспільне життя. Така абсолютизація може стати причиною того, що активність людських індивідів у суспільстві почне розглядатись як повністю детермінована інституційною системою, оскільки вона є повторенням вже прийнятого зразка.

Будь-яка практика – це певна послідовність рутинізованих дій, в основі яких лежить рутинізоване знання, і ці дії супроводжуються відповідним емоційним станом, що також є рутинізованим по відношенню до даної практики. Класичне визначення терміну "практика" запропонував німецький вчений Андреас Реквіц: "Практика – це рутинізований тип поведінки, який містить деяку кількість взаємопов'язаних елементів: форми тілесної активності, форми ментальної активності, речі та їх використання, а також фонове знання у формі розуміння, знання-як, емоційні стани та мотиваційне знання" [8]. Таким чином поняття практик використовують для пояснення дій індивідів та взаємодій між ними. До практик відноситься і спосіб приготування їжі, і здійснення покупок, і щоденна робота, і наукові дослідження, і турбота про когось. "Формується, так би мовити, "блок", цілісність якого обов'язково залежить від існування та специфічних взаємозв'язків елементів, і який не може бути зведений до жодного з цих окремих елементів"[8].

Бачимо, що для різноманітних соціологічних підходів, які належать до теорії практик, поняття рутинізації має важливе значення. Воно виступає одним із основних інструментів пояснення впорядкованості суспільного життя. Ми намагатимемось через розгляд теорії практик як синтетичного підходу, що утворився внаслідок переосмислення численних теорій пояснення суспільства, розкрити важливість концепту рутинізації для сучасної соціології.

Теорія практик вбачає соціальний порядок у діях індивідів. Цей підхід звичайно ж не новий, але важливим тут є те, що не лише узвичаєні акти людей творять їх сумісне життя, а й їх емоції, ціннісні диспозиції, прагнення. Адже практика є нерозкладним на компоненти комплексом і зовнішньої активності діяча, і його внутрішнього стану. Такий підхід дозволяє розглядати феномен суспільства як більш складне утворення, життєдіяльність якого залежить не лише від організації його структури, активності його елементів чи зовнішніх факторів. Можливий люфт між елементами кожної практики, який втім дозволяє їй бути класифікованою як "та сама практика", дає можливість більш широко розкрити розмаїття й складність суспільної взаємодії.

Отже, практика – це впорядкований набір рутин, унікальна комбінація яких і утворює той образ дій, мислення й відчуттів, відповідних певній ситуації, який виступає елементарною частинкою неперервного (від)творення суспільного порядку, а отже – й суспільства. В рамках даної соціологічної точки зору, рутинізація стає дуже важливим поняттям, необхідним для того, щоб зрозуміти суспільні перетворення, власне, як і стабільність типових суспільних взаємодій.

Сам термін "рутинізація" в соціології використовувався ще Максом Вебером (1864-1920), який розумів під "рутинізацією харизми" застаріння суспільних нововведень, перетворення їх на звичні, а отже – на такі, що можуть і мають бути змінені. В подальшому в феноменологічній соціології рутинізація в значенні узвичаєння лише малась на увазі, хоча в теоретичній перспективі виступала основою людського існування в життєвому світі. Вона тісно пов'язана із такими

важливими для феноменології поняттями, як "типізація", "фонові очікування" й "хабітуалізація". В роботах постструктуралістів поняття рутинізації іноді артикулюється, зокрема в соціологічній концепції Е. Гідденса воно виступає одним з основних у поясненні суспільного світу. В працях П. Бурдьє, "рутинізація" – тісно переплітається з розумінням інкорпорації та габітусу й, таким чином, відіграє досить важливу роль.

Теорія практик продовжила ідеї постструктуралістів та феноменологів. А. Реквіц так вказує на її джерела: "Можна знайти елементи теорії соціальних практик у багатьох наукових роботах останніх 30-х років XX ст. Ці роботи мали різні теоретичні витоки. П. Бурдьє явно розвивав концепт "праксеології", починаючи з "Обрису з теорії практики" (1972) і згодом у більш пізніх "Картезіанських роздумах" (1997). Його проект з самого початку формувався під впливом структуралізму. Е. Гідденс розвивав свою версію теорії практики в основоположній роботі "Теорія структурації", на яку значно вплинув пізній Л. Вітгенштейн. М. Фуко у працях 60 – 70-х років XX ст. досліджував теоретичні варіації між структуралізмом, постструктуралізмом та ніцшеанською теорією тіла й прийшов до своїх пізніх робіт з античної етики в рамках аналізу відносин між тілом, агентністю, знанням і розумінням, які можуть бути зрозумілі як "праксеологічні". В емпіричній соціології, вивченні культури та антропології цікавими є, перш за все, роботи з етнометодології Г. Гарфінкеля (1967), "перформативні" гендерні дослідження Джудіт Батлер (1990) та вивчення науки Бруно Латура (1991)" [8].

Погляд на суспільний порядок з точки зору суспільних практик відкрив нові перспективи для соціологічного пізнання. Але як же розуміти в рамках теорії значення самого поняття практик? Як його можна використовувати? Сучасні Санкт-Петербурзькі дослідники Вадим Волков та Олег Хархордін здійснили аналіз категорії соціологічних практик у книзі "Теорія Практик" (2008). Вони називають два способи розуміння практик – як фонового (неексплікованого) знання й уміння та як конкретної діяльності, що поєднує слова та дії ("мовна гра") [7; 14]. Також В. Волков зазначає, що, наприклад, етнометодологія обирає основним об’єктом дослідження повсякденну практику в іншому її розумінні, а саме як мистецтво вирішення практичних завдань у ситуації невизначеності. Розуміння практик як потенційного вміння діяти є інструментом для вивчення світу людських вчинків у всій його складності, зважаючи на прийняті в суспільстві модуси поведінки, індивідуальні інтереси людських акторів, їх психічні якості та стани у співвідношенні з їх безпосередньою конкретною соціальною діяльністю, яку визначає також сама здатність до неї.

Для розуміння сенсу соціальної практики дуже важливим є фон з практик інших людей, на якому вона здійснюється. Ідея фігури й фону як цілісної структури, що лежить в основі будь-якого зорового сприйняття, бере свій початок ще в гештальтпсихології: "Все, що сприймається більш-менш осмислено, сприймається як фігура на фоні" [7; 18]. Мова йде про різноманітні дії та умови, які утворюють фон практики, до того ж фон не є прихованим. Він – очевидний, але непомітний, оскільки виступає в якості умови, що "надає смислової визначеності фігурі" [7; 18]. "Категорія фону передбачає певне глибинне бачення проблеми, пов’язане зі співвідношенням фігури на передньому плані та фону, який є заднім планом" [7; 34].

Згідно гештальтпсихології, фігура ніколи не сприймається як така, а завжди – на фоні. Будь-яка практика також має сприйматись на фоні інших практик. Як і гештальт, практику також не можна звести до простої сукупності елементів, що її складають, адже послідовність, структура та набір рутинізованих актів, що утворюють практику, можуть змінюватись в залежності від обставин, хоча сама практика залишиться незмінною й легко впізнаваною.

Автори книги "Теорія Практик" також вказують на послідовну розробку ідеї фонових практик філософом мови Дж. Серлем (нар. 1932), який дійшов висновку, що розуміння будь-якого, навіть елементарного, твердження завжди передбачає неявне посилання на загальнодоступний масив знання про те, як саме "влаштована природа речей і як "працює" дана культура" [7;19]. Літературне значення твердження "не вільне від контексту; воно лише застосовується відносно набору доінтенційного фону припущень і практик" [9;144]. Фонові практики – це сукупність прийнятих в культурі традиційних способів діяльності, навичок користування різними предметами тощо [7;19]. В. Волков та О. Хархордін також вважають, що за допомогою поняття фону можна артикулювати в словах саму ідею зв'язку, про який говорив німецький вчений Мартін Хайдеггер (1889-1976): "Наше завдання побачити зв'язок слів і речей та зробити його помітним для інших" [7; 37]

Сукупність практик сумісної діяльності, навичок і звичаїв утворює культурний фон, який навряд чи можливо повністю експлікувати. Таким чином, та ж практика, як послідовність рутин, може бути вичленена й зрозуміла тільки на фоні, що складається з безлічі інших рутин. Саме так можна зрозуміти її значення й місце в житті індивіда. Але вона також є частиною фону для інших практик. Слід сказати, що фон неможливо схопити повністю, оскільки, коли ми починаємо розглядати будь-який його елемент, цей елемент перестає бути фоном. Це можна порівняти з парадоксом квантової фізики, коли електрон, який не підлягає спостереженню, поводить себе як хвиля (поле ймовірностей), але тільки-но він спостерігається в лабораторії, як одразу постає у вигляді частинки – об'єкта, який можна локалізувати. Іншими словами, "коли ми намагаємось об'єктивно описати фонові практики, описати їх як звичайний предмет наукового знання, вони саме в цей момент і не функціонують як фонові практики" [7; 43]. Тому спроба вивчати фон приречена на невдачу або на банальний результат – простий перелік очевидних обставин.

Рутинізована діяльність стає частиною фону, на якому відбувається кожна конкретна дія індивіда. Якщо ж рутинізований спосіб дій стає частиною соціальної практики, то він також входить до загального культурного фону, часткове розуміння якого кожним індивідом необхідне для нормального життя в даному суспільстві. Отже, рутинізація є значимим механізмом утворення фонових практик, які здатні "продукувати та відтворювати ідентичності, чи розкривати основні способи соціального існування, можливі в даній культурі й у даний момент історії" [7; 22]. Тому "соціальні зміни можуть бути зрозумілі як зміни фонових практик, що супроводжуються появою відповідних ідентичностей, формальних інститутів та ідеологій" [7; 23].

В. Волков і О. Хархордін ілюструють три шляхи зміни суспільного порядку, тобто перетворення соціальних практик. Звертаючись до класичної роботи М. Вебера "Протестантська етика і дух капіталізму" (1904), російські вчені

вказують, по-перше, на *артикуляцію* протестантської етики Франкліном, по-друге, на її *реконфігурацію* або іншими словами – рутинізацію (перетворення з маргінальної на центральну) й, по-третє, – на *запозичення*, перенесення практики протестантської аскези в сферу господарчої та інших професійних діяльностей [7; 24] .

Можна провести паралель з хабітуалізацією визначеного способу дій, показаною П. Бергером та Т. Лукманом у їх спільній праці "Соціальне конструювання реальності", де завдяки рефлексії визначається певний спосіб досягнення мети й показується в формі послідовності дій (*артикуляція*), передається іншим, зокрема наступним поколінням, та стає "нормальним" (*реконфігурація*), легітимується й перетворюється на соціальний інститут, що передбачає ще й можливість *запозичення* практики й перенесення її в інші сфери. В теорії структурації постструктураліста Е. Гідденса рутинізація способу дій також розглядається як основа суспільного порядку. "В центрі аналізу опиняється не суспільство як таке, а повсякденність як сфера прояву феноменізації суспільних практик" [10].

Проблема відмінності в описі суспільного порядку різними соціологічними парадигмами не в останню чергу вкорінена в тому, що класична соціологія розглядала людину, як раціональну істоту, яка діє на основі визначених диспозицій і припущень. Так, якщо згадати навіть теорію соціальної дії М. Вебера, то афективні чи традиційні дії вже не розглядались як власне соціальні. Людська діяльність, взаємодія людей і соціальних інститутів поставала як структурно детермінована й підкорена певній функції. Перегляд аксіоми про раціональну природу людини зробив можливою нову інтерпретацію соціального порядку не як раціоналізованої структури інститутів, а як конвенційно конструйованого повсякденного життя. Таке бачення проблеми "як можливе суспільство?" привернуло увагу соціологів до повсякденності, практичної діяльності та рутинізації цієї діяльності.

Ми схильні погодитись з думкою французького соціолога Лорана Тевено (нар. 1949), що аналітик не має права відмовлятись ні від розуміння природи індивідуальних проектів індивідів, що розглядаються як їх особистісні ціннісні орієнтири, ні від осмислення забезпечення звичної легкості повсякденного життя за рахунок оволодіння певними навичками, ні від розгляду пошуків тих чи інших суспільних благ, що потребують дій людей, які володіють відповідною кваліфікацією. Всі ці рамки використовуються в соціальній взаємодії і не можна зводити той чи інший спосіб їх розуміння до загальної моделі соціального актора. Зате ця множинність може бути використана для розуміння динаміки сумісного життя й тих видів напруги, які вона породжує [2]. Так, використовуючи інструментарій теорії практики, можна переключатись між точками зору на саму природу соціального порядку, кожна з яких розглядає лише його аспект, що набуває своєї ваги тільки на певному фоні й сам перетворюється на фон разом зі зміщенням центру уваги дослідника.

Висновки. Теорія практик розвиває соціологічну думку в даному напрямку. Вона пропонує нові можливості для інтерпретації окремих ситуацій і всього суспільного життя, дозволяє дещо по-новому поглянути на соціальний порядок як на практичну діяльність індивідів, детерміновану й обмежену їх можливостями, інструментарієм, рутинізованими навичками та емоційними й ціннісними

почуттями. Звідси витікає й значущість концепту рутинізації для теорії практик. Він набуває нової ваги, позначаючи вже не лише механізм оповсякденювання незвичного в людському житті, а й дозволяє пояснити те, як утворюється та змінюється мереживо соціальних практик індивідів – сам суспільний порядок.

Новий погляд на соціальну систему надає можливість спостерігати й схоплювати мінливість чи стабільність поширених рутин, заглиблюватись у їх взаємодію та існування кожної з них на фоні інших. Розуміння походження сучасних соціологічних уявлень про рутину, ґенезу концепту рутинізації в соціології й способів вивчення процесу, який він позначає, може вказати шляхи для подальшого розкриття його евристичного потенціалу.

Література

1. Словари.299.ру [Электронный ресурс] Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – Электрон. дан. (1 файл). – 2004-2013. – Режим доступа: http://slovari.299.ru/word.php?id=19323&sl=oj. – Загл. с экрана.
2. Тевено Л. Наука жить вместе в этом мире [Текст] / Л.Тевено, пер. Д. Калугина // Неприкосновенный запас. – 2004. – № 3(35).
3. Абельс Х. Проблема социального порядка в социологии Талкотта Парсонса [Электронный ресурс] Абельс Х. Электрон. Дан. (1 файл). – 2004. – Режим доступа: http://sbiblio.com/biblio/archive/abels_social_order_problem/. – Загл. с экрана.
4. Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную соціологію [Текст] / Х.Абельс. – СПб. : Алетейя, 2000. – 272 с.
5. Бергер П. Социальное конструирование реальності [Текст] П.Бергер, Т.Лукман ; пер. с англ. Е. Буткевич. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.
6. Штомпка П. В фокусе внимания повседневная жизнь. Новый поворот в социологии [Текст] / П.Штомпка // Социологические исследования. – 2009. – № 8. – С. 3-13;
7. Волков В. Теория Практик [Текст] В.Волков, О.Хархордин. – СПб. : Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2008. – 298 с.
8. Reckwitz A. Toward a Theory of Social Practices [Text] / A.Reckwitz // European Journal of Social Theory. – 2002. – Vol. 5’2. – p.249;
9. Searle J. Intentionality: An Essay on the Philosophy of Mind [Text] J.Searle. – Cambridge. : Cambridge University Press, 1983. – 279 p.
10. Дьяков А. Теория практик: Социально-философский потенциал концепции [Текст] / А.Дьяков // Известия Саратовского университета. – 2011. – Т. 11. Сер. Философия. Психология. Педагогика, вып. 1. – С. 8-12

УДК 316.2

Дерев’янко В.В.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка факультет соціології, аспірантка

ПІЗНАВАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ СОЦІОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМООБУМОВЛЕНОСТІ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ І ДІЯЛЬНІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ

В статті з’ясовуються особливості сучасного вивчення проблематики гендерної ідентичності в контексті новітніх пізнавальних стратегій структурно-агентного аналізу.

Ключові слова: *гендерна ідентичність, гендерний дисплей, соціальна структура, агентність, соціальна дія*

В статье исследуются особенности современного изучения проблематики гендерной идентичности в контексте новейших познавательных стратегий структурно-агентного анализа.

Ключевыеі слова: *гендерная идентичность, гендерный дисплей, социальная структура, агентность, социальное действие*

The problematics of gender identity phenomena under the context of contemporary cognitive strategies of the structural- agency analysis are investigated in the article.

Keywords: *gender identity, gender display, social structure, agency, social action*

Актуальність. Протягом останніх двох десятиліть феномени гендерних відносин та гендерної ідентичності стали актуальними об'єктами досліджень в предметних сферах соціології, соціальної антропології і соціальної психології. Вивчення гендерної проблематики виявляє складні проблеми перед сучасною соціологією насамперед у силу традиційного визнання відмінностей між чоловічою і жіночою ідентичностями, а також і всього комплексу соціальних нерівностей між чоловіками і жінками як «природних». Однак зростаюча активність жінок в умовах сучасної інформаційно-технологічної революції спонукала багатьох авторитетних учених до більш детального і глибокого вивчення гендерної ідентичності, з'ясуванню передумов її формування, визначенню співвідношення гендерної ідентичності з іншими аспектами та особливостями життя людини в суспільстві. Виникає питання, які поняття і концепти можна використовувати, щоб зрозуміти важливість соціокультурної обумовленості статевих відмінностей між чоловіками і жінками - тобто гендеру та гендерної ідентичності в суспільстві.

Враховуючи зазначені обставини, автором в якості дослідницької ***мети*** зроблена спроба охарактеризувати особливості сучасного соціологічного аналізу взаємозумовленості діяльнісного потенціалу людини і гендерної ідентичності.

Насамперед відзначимо, що розгляд питання про співвідношення гендерної ідентичності і діяльнісного потенціалу людини (агентності), їх взаємовплив вимагає деяких пояснень. Агентність (agency) є потенціалом і можливістю діяльності, яка, в свою чергу, пов'язана з ресурсами людини (в термінології П. Бурдьє - «капіталами»). З такої точки зору простежується зв'язок між агентністю і гендерною ідентичністю, так як остання, по суті, є стилем життя, а гендерний дисплей, як невід'ємна частина гендерної ідентичності, її візуальна демонстрація, - задіює ресурси згаданих капіталів людини для, власне, самої демонстрації. Допомогти зрозуміти, що ж таке агентність і діяльнісний потенціал людини, і як вони можуть бути корисні у вивченні гендерної ідентичності, може розгляд теорій структурно-агентного синтезу. Теорії структурно-агентного синтезу отримали широке застосування в прикладних та історичних соціологічних дослідженнях, зокрема у дослідженнях трансформації таких соціальних інститутів, як освіта, медицина, сім'я, а також в дослідженнях соціальної і класової стратифікації сучасних суспільств.

Однією з таких теорій є підхід Ентоні Гіденса. У вступі до своєї роботи «Устрій суспільства» він стверджує, що більшість розглянутих ним наукових напрямків, з помітним виключенням у вигляді структуралізму і постструктуралізму, надає особливого значення живому, діяльнісному, активному і рефлексивному характеру людської поведінки. Людська діяльність, на думку Гіденса, як і пізнання представляється у вигляді безперервного потоку

поведінкових проявів. Цілеспрямована дія не є сукупністю або послідовністю окремих, як відособлених, так і розрізнених, намірів, причин і мотивів. Куди правильніше, на його думку, говорити про рефлексивність як про явище, засноване на безперервному моніторингу діяльності, здійснюваній самими індивідами і оточуючими їх людьми [5, с.41]. Не можна не погодитися з подібним твердженням Гіденса. Бути людиною означає, фактично, бути цілеспрямованим діячем, який одночасно усвідомлює причини власної діяльності, і в разі необхідності може детально розвинути і конкретизувати ці причини. Причому розвивати і конкретизувати їх він може як з метою більш точного роз'яснення, так і з метою введення в оману. Тобто, актори безперервно відстежують перебіг власної діяльності. Крім того, вони очікують аналогічної поведінки від інших і регулярно контролюють соціальні та фізичні фактори свого оточення. Також діячі часто припускають, що оточуючі їх актори, як правило, здатні в разі потреби пояснити більшість з того, що вони роблять. Саме ця здатність, на думку Гіденса, є основним показником компетентності в плані діяльності акторів, який використовується в повсякденній практиці [5, с.44]. Особливої уваги заслуговує аналіз Гіденса, пов'язаний з розумінням процесу підтримки гендерних ідентичностей в рамках певного суспільства. Наприклад, носіння жінками довгого волосся, суконь і спідниць, як характерних для зовнішнього вигляду жінок у наших широтах, тим самим підтримує і популяризує звичний і підтримуваний суспільством гендерний образ для жінки.

Яким же чином людська діяльність і її (діяльності) характеристики можуть бути пов'язані з гендерною ідентичністю? Насправді самим безпосереднім чином. Гендерна ідентичність накладає безпосередній відбиток на те, як саме людина буде діяти як в принципі, так і в тій чи іншій ситуації. Крім того, гендерна ідентичність людини безпосереднім чином впливає на діяльнісний потенціал (агентність) як такий в залежності від того, яку саме гендерну ідентичність пропагує людина і чи є ця ідентичність прийнятною для суспільства, в якому ця людина живе і діє - тобто чи буде обрана їм гендерна ідентичність відповідати, наприклад, його статевій ідентичності, чи буде вона суперечити суспільним уявленням про таку відповідність, і чи не буде вона зменшувати його діяльнісний потенціал (створювати заборони, незручності і т.д.) у зв'язку з можливою невідповідністю.

Крім того, діяльність певним чином пов'язана і з формуванням гендерної ідентичності. Гендерна соціалізація починається відразу після народження дитини. Як стверджує Гіденс, навіть ті батьки, які вважають, що ставляться до своїх дітей однаково, реагують на хлопчиків і дівчаток по-різному. Різниця ця збільшується ще й багатьма культурними впливами. Перше, підсвідоме засвоєння гендерних ознак здійснюється дитиною на підставі діяльності, яку створюють і виробляють навколо неї батьки, бабусі, дідусі і т.д. У таку діяльність входять не тільки дії, пов'язані з батьківськими обов'язками і поведінкою по відношенню до дитини, але також і власна поведінка, спрямована на самого себе і навколишню дійсність у принципі. Сюди ж входить і візуальне представлення себе, як то гендерний дисплей людини, що показує, до якої саме не тільки статевої, але і гендерної ідентичності відноситься людина. А це має пряме відношення до агентності, так як під час такого візуального прояву людина задіює

так звані ресурси демонстрації, що входять до складу культурного капіталу, як би сказав Бурдьє, і дозволяє діяти певним чи бажаним чином.

Таким чином, агентність і гендерна ідентичність можуть бути пов'язані між собою дуальним чином: з одного боку, «ми підтверджуємо свій гендер в наших повсякденних соціальних взаємодіях з іншими» [4, с. 125], підключаючи сюди гендерний дисплей і фактично використовуючи наш діяльнісний потенціал, а з іншого боку обрана гендерна ідентичність може впливати на саму агентність в залежності від такого вибору і «відповідності» гендерної ідентичності суспільним уявленням про її правильність/неправильність, відповідність/невідповідність. Гендер не є чимось заданим, його потрібно підтверджувати кожен день, і на допомогу тут приходить саме агентність людини, з її діяльнісним потенціалом.

Наступний з підходів до співвідношення «структура-агентність» належить Маргарет Арчер і її теорії морфогенезу. Характерна особливість соціального, вважає Арчер, складається в залежності від діяльності [1, с. 67]. Дійсно, без людської діяльності ніщо в суспільстві не може виникнути, постійно існувати й змінюватися. Природна реальність в цьому плані і у порівняно виступає цілком самодостатньою по відношенню до соціальної реальності - вона не самодостатня. Як пише Арчер, «в цьому її онтологічна примхливість, ось чому вона являє собою прикрий факт» [1, с. 67]. Все стало б дещо зрозуміліше, якби стало відомо, чия саме діяльність, коли і за що є відповідальною. Суспільство, стверджує Арчер, є постійною наявною умовою і безперервно відтворюваним результатом людської діяльності. У цьому полягає подвійність структури. Людська ж діяльність є одночасно і працяею (з точки зору родової), тобто (нормальним чином, свідоме) виробництво, і (нормальним чином, неусвідомлюване) відтворення умов виробництва, включаючи суспільство. У цьому полягає подвійність практики [1, с. 72]. Тим самим Арчер знову вказує на припущення про те, що соціальна реальність і суспільство як таке не є самодостатніми, будучи продуктами людської діяльності і взаємопов'язаними з цією діяльністю. Тим не менш людська діяльність, в свою чергу, теж не може бути названа абсолютно самодостатньою, так як певним чином продукується і регулюється суспільством, так би мовити направляється їм, надаючи людині варіанти його діяльності і так званий вибір з цих варіантів. Це впливає на діяльнісний потенціал людини, тобто фактично на його агентність, куди входить цілий ряд взаємопов'язаних характеристик людини, які не обмежуються виключно стратегіями поведінки, але й різного роду ідентичностями, як то соціальна, персональна, і в тому числі гендерна. Для Арчер, наприклад, соціальна та персональна ідентичність є взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими рівнями агента. Ідентичності, в свою чергу, можуть впливати не тільки на стратегію поведінки, але і на діяльнісний потенціал людини в цілому, так як вибір певної ідентичності може як відкривати кордони перед людиною в рамках суспільства, так і створювати їх.

Арчер розуміє людину як свого роду «стратифіковану». На першому рівні знаходиться людина як «природна істота», яка формується біологічними перед-соціальними рисами. Ставлення до світу у неї (людини) є недиференційованим, заснованим на біологічних зв'язках. Але паралельно з цим людині на цьому рівні притаманна здатність навчатися і розвивати «сенс себе», тобто самосвідомість [6, с. 158]. Ця самосвідомість і є фактично другим рівнем, який з необхідністю

включений в соціальне життя, але сам по собі є пред-соціальним, автономним. Третім рівнем розвитку людини (агента) у Арчер є виникнення персональної ідентичності [6, с. 158]. Дана ідентичність будується на підставі взаємодії людини зі світом, з його природним, практичним і соціальним порядком, і, відповідно, передбачає сформовану самосвідомість, що вказує на взаємозв'язок всіх трьох рівнів свого роду «стратифікації» людини, виділених Арчер. Побудова персональної ідентичності на підставі взаємодії зі світом і його різного роду порядками вказує на те, що це, фактично, те, що складає нашу турботу про щось у цьому світі, тобто те, що для нас якимось чином має значення. Наявність персональної ідентичності передбачає постійний внутрішній діалог.

Нарешті, виділяється соціальна ідентичність - здатність висловити те, що є нашими інтересами і торкається нас в соціальних ролях. Між персональною та соціальною ідентичністю існують зв'язки діалектичного типу. Спочатку персональна ідентичність впливає на вибір соціальної ідентичності, остання ж відразу після свого оформлення починає впливати на виникнення та зміну персональної ідентичності. Після цього настає момент свого роду синтезу персональної та соціальної ідентичності, що набуває форму їх постійної взаємодії.

Ще однією теорією, яка являє собою спробу подолання суперечностей між агентом і структурою, є теорія П'єра Бурдьє. В основі теорії Бурдьє лежать, в першу чергу, фундаментальні ідеї класиків, що виражають два протилежні підходи до визначення об'єкта соціології: це дослідницька програма Маркса, вихідним пунктом якого вважається широко зрозуміла структура (суспільно-економічна формація), і програма Вебера, який виходить з концепту соціальної дії. Оскільки агент і структура пов'язані діалектично, Бурдьє намагається зняти протиріччя між ними і вводить ряд своїх концептів. Центральними в соціологічній теорії Бурдьє є поняття «габітус» і «соціальний простір», за допомогою яких долається розрив між макро- і мікроаналізом соціальних реалій. За Бурдьє, об'єктивна соціальна реальність виробляє габітус - систему міцних надбаних схильностей, які надалі використовуються індивідами як вихідні установки, що породжують конкретні соціальні практики індивідів.

Одна з основних тез Бурдьє полягає в наступному: «Існувати в соціальному просторі, займати певне місце або бути індивідом в соціальному просторі означає відрізнятися, бути іншим ... вписана в простір розглянута людина ... наділена категоріями сприйняття, схемами класифікації, певним смаком, що дозволяє їй проводити розходження, відрізняти, розпізнавати »[2, с. 9]. Наприклад, людина, яка віддає перевагу такому інструменту, як рояль, відрізняється від того, хто вибирає, наприклад, акордеон. Той факт, що один вибір (рояль) заслуговує на відмінність з точки зору цієї людини, а інший (акордеон) вважається простонародним, є результатом панування певної точки зору і символічного насильства і спрямовується проти тих, хто дотримується іншої думки. Аналогічні приклади можна знайти в області гендерної ідентичності. Чоловік, який вважає, що в розуміння «бути чоловіком» входить демонстрація своєї чоловічої сили, груба і впевнена поведінка, коротка зачіска, певний тип одягу (брюки, сорочки, піджаки і т.д.) буде кардинально відрізнятися від іншого представника чоловічої статі, якому більше подобається носити довге або фарбоване волосся, облягаючі джинси, жіночі сумки, які сприймаються як стиль «унісекс», бути манірним т.д.

Саме такий гендерний дисплей, говорячи термінологією Ірвінга Гофмана, властивий істотній частині сучасної молоді серед представників чоловічої статі. І якщо з боку представників нестандартного, незвичайного, нового тлумачення демонстрації гендерної ідентичності в бік інших не виникає проявів агресії або утисків, то представники більш «консервативного» підходу до обрання і демонстрації гендерної ідентичності в більшості своїй виявляють недовіру, агресію і різні принизливі дії в бік нововведень в аспекті мінливої сучасності і різноманітності виборів. І це буде, як уже зазначалося, результатом панування певної точки зору і символічного насильства, спрямованого проти тих, хто дотримується іншої думки. Раніше теза Бурдьє могла бути задіяна лише в контексті матеріальних виборів, інтересів і т.д., але сучасне суспільство, з різноманітністю виборів становлення та ідентифікації індивіда, дозволяє залучити цю тезу для пояснення і таких феноменів, як гендерна ідентичність. В цілому ж розробки Бурдьє, особливо що стосуються габітусу, дозволяють залучити до аналізу формування гендерної ідентичності набагато більший і ширший інструментарій, а також більш широкий пласт передумов, які можуть сприяти і сприяють формуванню гендерної ідентичності людини.

Габітус у Бурдьє - це система диспозицій, що породжує і структурує практику агента і його уявлень [3, с. 51]. Він (габітус) дозволяє агенту спонтанно орієнтуватися в соціальному просторі і реагувати більш-менш адекватно на різні події та ситуації. За цим стоїть величезна робота по освіті та вихованню в процесі соціалізації індивіда, по засвоєнню ним принципів поведінки в певних життєвих ситуаціях. Інтеріоризація такого життєвого досвіду, часто залишаючись неусвідомлюваної, приводить до формування готовності і схильності агента реагувати, говорити, відчувати, думати певним способом. Гендерна ж ідентичність - це теж певний спосіб поводитися, вдягатися і в цілому відчувати і ідентифікувати себе в залежності від фізичної статевої приналежності. Саме в ході соціалізації індивіда відбувається засвоєння ним тих практик, які повинні бути виконувані ним в залежності від його статевої і, відповідно, гендерної приналежності. Отже, можна припустити, що гендерна ідентичність, принаймні в її загальному, найбільш стандартному вигляді, є частиною габітусу, який індивід набуває протягом свого становлення та соціалізації. Саме завдяки цьому найчастіше не виникає питань, що таке людина, і що таке жінка, і якими вони повинні бути - стратегії поведінки і різного роду відповіді на питання з даної тематики є засвоєними і «вшитими» в свідомість людини. Сучасність демонструє нам, що такі практики, на відміну від, наприклад, середини минулого століття, набагато різноманітніше і відрізняються одне від одного.

Як відзначає Бурдьє, одна з функцій поняття габітус полягає у вказівці на єдність стилю, який об'єднує практики і чесноти будь-якого одиничного агента або класу агентів. «Габітус - це породжуючий та уніфікуючий початок, який зводить власні внутрішні і реляційні характеристики будь-якої позиції в єдиний стиль життя, тобто в єдиний ансамбль вибору людей, моральних благ і практик» [3, с. 44]. Специфіка ж виділення різних типів поведінки, манер, моральних благ і т.п. полягає в тому, що одну і ту ж поведінку або одне і те ж благо може здаватися витонченим і підходящим для одних, і одночасно претензійним або «химерним» для інших і вульгарним для третіх. Яскраве підтвердження в області гендерної ідентичності - сприйняття і ставлення до манірності у поведінці представників

чоловічої статі. Вважається, що манірність, витонченість, чуттєвість і т.д. - все це притаманне представницям жіночої статі, і аж ніяк не асоціюється з поведінкою чоловіків. Таких чоловіків засуджують, над ними сміються і намагаються «перевиховати» на звичний для більшості манер. Тим не менш, у сучасному світі серед модних тенденцій саме витонченість і манірність стають актуальними для, і відповідно серед, представників не лише жіночої, а й чоловічої статі. Звідси - відповідні стратегії поведінки, стиль одягу і т.д. Те ж саме можна сказати і про стереотипність уявлення про манери і чесноти, які буцімто притаманні жінкам. Вважається, що головна життєва мета для жінки - вийти заміж і народити дитину/дітей, відповідно до чого її головними благами є сімейні блага. Зараз же все більш актуальними стає, наприклад, образ жінки-політика, жінки-бізнесмена (бізнесвумен). Сучасність вже звична до таких нових стратегій, але при їх появі вони сприймалися саме як «химерність» і дурість. Аналоги сприйняття одних і тих же манер, чеснот, типів поведінки для різних груп або статей можна знайти і в історичному зрізі, коли заняття яким-небудь ремеслом для простолюдинів вважалося само собою зрозумілим способом отримання прибутку і елементарного виживання, а для представників елітного прошарку населення було ганебним і неприпустимим заняттям. Звідси розподілу різних професій у відповідності зі верствами населення, якому досить чітко і суворо дотримувалися. Але головне тут, на думку самого Бурдьє, те, що коли різні типи поведінки, манери і чесноти сприймаються через ці соціальні категорії перцепції, є принципи бачення і ділення, відмінності в практиках і наявних чеснотах. Відмінності, які асоціюються з різними позиціями, тобто чесноти, блага, практики і, особливо, манери функціонують у будь-якому суспільстві як основоположні відмінності символічної системи, як сукупність відмітних рис і диференціальних розбіжностей, які функціонують як знаки відмінності [3]. Манера поведінки, тип поведінки, гідності та інше не тільки можуть відповідати виключно певній групі людей, але і бути підставою віднесення людей до цієї групи. Найімовірніше, саме практики, манери і звичаї попередньо і стали умовою класифікації людей за певними групами, ідентичностей і т.п. в результаті спостереження за ними (цьому характерно це, а тому - те), а в подальшому ситуація набула зворотний вплив - не практики і чесноти почали впливати на віднесення індивіда до певної групи, а група почала впливати на те, які практики, манери і т.д. можуть виконуватися в її межах, а які - ні. Ми вибираємо з того, що нам пропонують. Ми хочемо, щоб нас зрозуміли, щоб ми безперешкодно могли бути включені в комунікації з незнайомими нам людьми. Саме з цією метою і створено об'єктивні структури, в рамках яких ми можемо вибирати об'єктивовані ідентичності, репродукувати їх, а не створювати інші, які є незнайомими і чужими, і в результаті можуть бути неприйнятні в межах суспільства. Різноманіття ж сучасних гендерних ідентичностей в свій час так само може бути прийняте в рамках згаданих об'єктивних структур, не без допомоги таких соціокультурних явищ, як мода і т.д.

Висновки. У сучасному світі вибір гендерної ідентичності здійснюється індивідом за власним розсудом з метою отримання найбільшої вигоди для самого себе. Гендерна ідентичність формується і трансформується у відповідності з певними соціальними очікуваннями індивідів за допомогою цілеспрямованої реалізації їх агентності - тобто діяльнісного потенціалу. Для сучасних людей проблема полягає не тільки в тому, щоб освоїти обрану ідентичність і змусити

оточуючих визнати її, але і в тому, яку саме ідентичність обрати, як її представити, і як її змінити, якщо вона втратить свою актуальність.

Обрана гендерна ідентичність породжує певну стратегію гендерної поведінки і продукує певні гендерні відносини. Обрана модель гендерної поведінки породжує певні уявлення і практики, і в залежності від так званої «адекватності» і «прийнятності» вибору гендерної ідентичності і гендерної поведінки впливає на діяльнісний потенціал людини в рамках суспільства. У свою чергу агентність дозволяє людині в рамках демонстрації своєї гендерної ідентичності - створення гандерного дисплею - використовувати ресурси демонстрації людини, які є частиною накопиченого їм символічного капіталу. Крім того, спираючись на розробки Бурдьє можна припускати, що сформоване ним поняття габітус є передумовою формування гендерної ідентичності, яка формується на основі тих засвоєних уявлень і якостей, які є складовими габітусу. Відбувається це не без допомоги певної роботи по соціалізації. В рамках габітусу, як структурованої і структуруючої структури, засвоюються ті практики, моральні вибори і стратегії поведінки, які в подальшому формують соціальне й особисте самовідчуття індивіда, а гендерна ідентичність є одним з перших результатів такого самовідчуття. Це все дає привід прийти до висновку про те, що основні форми гендерної ідентичності продукуються соціальною реальністю і суспільством зокрема з метою постійного відтворення цих форм для полегшеного розуміння один одного. І це ж у свою чергу дозволяє зрозуміти, чому відбувається розрив між розумінням і прийняттям різних форм гендерної ідентичності у різних поколінь, що пояснюється невідповідністю нових соціальних умов тим застарілим умовами, в яких формувався габітус.

Таким чином, концепт агентності дозволяє більш докладно вивчити феномен гендерної ідентичності з точки зору його формування, функціонування в суспільстві, впливу на різні сфери діяльності людини і діяльність зокрема, дати певне пояснення коріння виборів і демонстрації гендерної ідентичності.

Литература

1. Арчер М. Реализм и морфогенез. / Арчер М. [под ред. А.Ф.Филлипова] // Теория общества. Сборник. Пер. с нем., англ. - М.: «КАНОН-пресс-Ц», - «Кучково поле», - 1999. - 416 с.

2. Бурдье П. Ориентиры / П. Бурдье; [пер. с фр. Н.А. Шматко] // Начала. Choses dites. - М.: Socio-Logos, - 1994.

3. Бурдье П. Структура, габитус, практика / П. Бурдье; [пер. с фр.: А.Т. Бикбов, К.Д. Вознесенская, С.Н. Зенкин, Н.А. Шматко; Отв. ред. пер. и Послесл. Н.А. Шматко] // Практический смысл. - СПб.: Алетейя, М.: «Институт экспериментальной социологии», - 2001. – с. 43-54.

4. Гіденс Ентоні. Соціологія / Ентоні Гіденс. – К.: «Основи», - 1999. – 726 с.

5. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структурации / Э. Гидденс. - 2-е изд. - М.: Академический Проект, - 2005. - 528 с.

УДК 316.0

Сисолятіна А.В.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології, студентка 5 курсу

КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДОЛОГО-ОПЕРАЦІОНАЛЬНОЇ СПЕЦИФІКИ ТЕОРІЇ РАЦІОНАЛЬНОГО ВИБОРУ

В статті дана характеристика основних концептуальних положень теорії раціонального вибору теорії як парадигмального напрямку сучасної соціології в аспекті з'ясування її методолого-операціональної специфіки.

Ключові слова: *соціологічна теорія. теорія раціонального вибору, дія, раціональна поведінка, актор*

В статье дана характеристика основных концептуальных положений теории рационального выбора как парадигмального направления современной социологии в аспекте выяснения ее методолого-операциональной специфики.

Ключевые слова: *социологическая теория. теория рационального выбора, действие, рациональное поведение, актор*

The sense of conceptual foundations and its methodological and operational status of the rational choice sociological theory are characterized in the article.

Keywords: *sociological theory, rational choice theory, action, rational behavior, actor*

Актуальність. Підвищення наукового інтересу до проблематики раціональної поведінки в сучасному світі є цілком закономірним суспільним запитом на потреби розвитку соціологічної теорії. Останні двадцять років ринкового реформування сучасних суспіль індустріального та постіндустріального типу поставили на порядок денний питання про можливий теоретичний опис феномену раціональної дії. як фундаментальної передумови, що робить можливим функціонування соціальних структур «модернового» типу. Своєрідність новітніх соціальних змін позначається зростанням конкуренції, індивідуалізму, ініціативи, раціонального розрахунку, прагненням до особистого успіху, прибутку і «наживи», і ці тенденції загалом відображують ідеально-типову модель «економічної людини» (homo economicus). Із зростанням прагматичності дій соціальних акторів виникає проблема раціоналістичного пояснення їх дій та поведінки. Зазначимо, що проблема раціональної поведінки є багатоаспектною і мультидисциплінарною. Вперше дана проблема набула статусу ключової в британській філософії епохи раннього Нового часу. Згодом вона була успішно концептуалізована в філософії утилітаризму та класичній економічній теорії. Слід підкреслити, що більшість економістів і сьогодні продовжує сприймати ідею практичної раціональності людських вчинків як свого роду «природне апріорі». З точки зору ж інших соціальних наук прийняття моделі раціонально діючого індивіда аж ніяк не здавалося само собою зрозумілим. З другої половини XIX століття тема оптимального вибору соціальними суб'єктами певної моделі своєї раціональної поведінки постає важливим предметом соціологічного аналізу і продовжує розроблятися протягом всього наступного XX століття. Питання про оцінку раціональності дії як атомарної одиниці соціальної реальності піднімалося в тому чи іншому аспекті в працях більшості творців сучасної соціологічної теорії. Однак лише на сучасному етапі розвитку соціології (починаючи з середини XX ст.) завдяки творчим зусиллям Г. Беккера, П. Блау, Г. Блумера, Й. Ельстера, Р.Емерсона, Дж.Коулмена,, М.Леві, М. Олсона, Г.Саймона, Р.Сведберга, Б.

Скіннера, Л.Тевено, Ч. Тіллі та ін., сформувалась цілісна система концептуальних уявлень парадигмального характеру, яка отримала назву « теорія раціонального вибору».

Приймаючи до уваги ту обставину, що проблема ідентифікації парадигмальних рис теорії раціонального вибору ще потребує свого конструктивного вирішення, ми вважаємо доцільним привернутим увагу до важливості дослідження пізнавальних можливостей даної теорії .Саме тому ***метою*** даної статті є характеристика основних концептуальних положень теорії раціонального вибору теорії раціонального вибору в аспекті з'ясування її методолого-операціональної специфіки.

Насамперед зазначимо, що в економічних науках «раціональний вибір» тлумачиться як певна обрана модель раціональної поведінки суб'єкта в ринковій економіці. Тому економістами не враховуються нераціональні і навіть ірраціональні дії і мотивації людей як соціальних акторів. У практичному плані такий вибір орієнтується, насамперед, на індивідуалізм і тому протиставляє себе колективізму, зовсім не помічаючи суперечностей, що виникають між індивідуальними і суспільними інтересами.

Правомірність такого підходу ставлять під сумнів соціологи, які не просто сприймали на віру постулат об'єктивного характеру раціональності, але й допускали можливість її суб'єктивної інтерпретації. Відомо, що одним з перших в соціології заговорив про таку інтерпретацію М. Вебер, який вважав її необхідною для розкриття мотивів діючих осіб, хоча він і не відмовлявся від можливості об'єктивного її тлумачення.

Основними компонентами соціальної дії, за Вебером, є цілі, засоби, норми. Сама соціальну дію, що містить зміст і орієнтацію на інших і їх дії, є ідеальним типом. Критерієм виділення типів соціальної дії є раціональність, точніше, її міра. В даному випадку Вебер використовував поняття «раціональність» у суто методологічному значенні. За допомогою цього поняття і на його основі він будував типологію соціальних дій. Градація йшла за ступенем реальної осмисленості дії з точки зору розрахунку цілей і засобів. [1, с. 38]. М. Вебер був переконаний, що раціоналізація соціальної дії – це тенденція самого історичного процесу. Один з істотних компонентів раціоналізації дії – це заміна внутрішньої прихильності до звичок та традицій, планомірним пристосуванням до розумінь інтересу. Крім того, відбувається витіснення ціннісно-раціональної поведінки на користь ціле-раціональної, при якій вже вірять не в цінності, а в успіх. Раціоналізація, таким чином, розуміється у більш широкому світоглядному контексті – як доля західної цивілізації.

За Вебером, раціоналізація це всесвітньо-історичний процес, який утверджує формальну раціональність як провідну тенденцію. Раціоналізуються світоглядні установки, соціальні дії людей і їхній спосіб життя у цілому. Відповідно, раціональні дії людей конструюють і раціональну соціальну реальність у вигляді зростаючої раціоналізації всіх суспільних і політичних інститутів.

Предметом вивчення теорії раціонального вибору сучасної соціологічної науки стають діючі суб'єкти. Останні розглядаються як цілеспрямовані актори, яким притаманна така атрибутивна риса, як *інтенціональність*. Тобто у акторів є цілі, до яких спрямовані їхні дії. Крім того, вважається, що у діючих суб'єктів є свої

переваги (або власні ресурсні «цінності», «корисності»). Теорія раціонального вибору не розглядає, які ці переваги або їх джерела. Важливо те, що дія робиться для досягнення цілей, відповідно до ієрархії переваг діючого суб'єкта. Хоча теорія раціонального вибору передбачає врахування цілей або намірів акторів, вона не ігнорує і вірогідність обмеження дій, виділяючи два основних різновиди таких. Перший – це нестача ресурсів. У діючих суб'єктів наявні ресурси розрізняються. Крім того, неоднаковий їх доступ до інших ресурсних джерел. Володіючи великою кількістю ресурсів, актори, як пояснює цей аспект Дж. Рітцер, можуть порівняно легко досягти цілей. Але тим, хто має малий їх запас або взагалі не має його, досягти мети важко або неможливо [2, с. 319].

З проблемою недостатності ресурсів пов’язане поняття *альтернативних витрат.* Переслідуючи задану ціль, діючі суб'єкти повинні оцінити витрати, які вони понесуть, відмовившись від наступної за привабливістю дії. Актор може відмовитися від досягнення найбільш цінного для себе орієнтиру, якщо наявні в нього ресурси незначні, а також якщо з цієї причини шанси домогтися бажаного малі, і якщо, переслідуючи цю мету, він ризикує не досягти наступної за ступенем цінності. Актори розглядаються тут як суб'єкти, що прагнуть максимально збільшити свою вигоду, і, відповідно, встановлення мети передбачає оцінку того, як співвідносяться шанси досягнення найважливішого орієнтиру і вплив цього результату на знаходження другої за значимістю мети.

Іншим джерелом, що обмежує індивідуальну дію, є *соціальні інститути*. Ці обмеження, пов'язані з соціальними інститутами, надають позитивні і негативні санкції, що заохочують одні дії суб'єктів і перешкоджають іншим.

Існують ще два аспекти, які можна вважати фундаментальними для теорії раціонального вибору. Перший – це *механізм зчеплення*, або процес, за допомогою якого окремі індивідуальні дії об'єднуються, породжуючи соціальний результат. Другий – *важлива роль інформації* при раціональному виборі. Раніше вважалося, що діючі суб'єкти володіють потрібною інформацією (у повній або достатній мірі), щоб зробити цілеспрямований вибір з доступних їм альтернативних можливостей [2, с. 347].

Особливу увагу приділяють теоретики раціонального вибору двом типам негативних неочікуваних наслідків або «соціальних протиріч»: контрзавершенність та субоптимальність. Контрзавершенність пов’язана з «провалом композиції», яка відбувається кожного разу, коли люди діють у відповідності з помилковим припущенням про те, що оптимально для будь-якого індивіда в конкретній ситуації – одночасно з необхідністю оптимально для всіх індивідів в цій ситуації. Субоптимальність відноситься до індивідів, які в умовах взаємозалежних виборів обирають конкретну стратегію, усвідомлюючи, що інші індивіди роблять теж саме, і, усвідомлюючи також, що кожен може набути як мінімум стільки ж, якщо буде прийнята інша стратегія.

Пояснення феномену та процесу раціонального вибору, теоретики даного парадигмального напрямку, як справедливо зауважує В.Култигін, як правило пов'язують індивідуальну поведінку з суб'єктивними віруваннями і перевагами індивіда, а не з об'єктивними умовами і можливостями. Таким чином, хтось може діяти раціонально, спираючись на хибні вірування, що протистоїть кращим способам досягнення чиїхось цілей чи бажань. «Однак, щоб назвати когось раціональним, він /вона повинні зібрати в рамках меж можливого достатньо

інформації, щоб його / її вірування були обґрунтованими. Нескінченний збір інформації може бути ознакою ірраціональності, особливо, якщо ситуація є надзвичайною. Наприклад, в умовах безпосередньої військової атаки тривале вивчення можливих дій буде мати фатальні наслідки»[3, с. 35].

Однак прихильність багатьох сучасних фундаторів теорії раціонального вибору саме до актуалізації традиції «індивідуалістичного» теоретизування, обумовлюється їх прагненнями здійснити соціологічну концептуалізацію важливої ідеї, зміст якої Джеймс Коулмен формулює наступним чином: «люди прагнуть до досягнення своєї мети, причому мета формується цінностями або вподобаннями» [9,с.13].

Зазначимо, що Дж. Коулмен виділяє чотири основні елементи, які відрізняють трактування теорії раціонального вибору в соціології від її трактування в економічній теорії:

1. *Досягнення корисності шляхом відмови від контролю.* Неокласична економічна теорія вивчає розподіл обмежених ресурсів між незалежними індивідами, кожний з який прагне максимізувати корисність. Явно або неявно передбачається, що кожен індивід максимізує корисність, встановивши контроль над ресурсом, і втрачає її разом з втратою контролю. Іншими словами, індивід вступає у відносини обміну, тільки коли він має контроль над чимось, що є для нього кращим, ніж те, контролем над чим він був змушений пожертвувати заради цього нового блага. Однак можлива також ситуація, коли індивіди максимізують корисність, в односторонньому порядку відмовившись від контролю за тим чи іншим ресурсом. «Яскравий приклад – відмова від контролю за власними діями. Якщо індивід вважає, що передача контролю за його дією іншого індивіда приведе до кращого результату, то така передача виглядає раціональною. У повсякденній мові ми говоримо, що людина перебуває під чиїмсь впливом, покладається на чиюсь думку більше, ніж на свою власну, дозволяє іншому управляти своїми діями або наслідує приклад іншого. У всіх цих випадках індивід передає контроль над своїми діями або права на цей контроль іншому, при цьому інший не відмовляється від дефіцитного. Такого роду передача контролю, довіра до іншого або підпорядкування чийомусь впливу найбільш вірогідні в ситуації обмеженої інформації, тобто коли результат дії в значній мірі не визначений» [9, с. 510].

2. *Соціальний капітал.* Соціальний капітал – це будь-який прояв неформальної соціальної організації, яка виступає як продуктивний ресурс для одного або більше акторів. Для батьків, зацікавлених в тому, щоб їхні діти добре навчалися в школі, соціальним капіталом є стійкі соціальні норми співтовариства, які відвертають молодь від поп-культури і направляють її в школу. Індивіди можуть раціонально інвестувати в соціальний капітал, і дружба або знайомство – можливий варіант такого роду інвестицій. «Однак соціальний капітал є суспільне благо, і тому більшість його форм завжди буде стикатися з недоліком інвестицій. Цей капітал соціальний по своїй суті, і більшість його форм є результатом дії кількох чи багатьох людей. Рішення кожного з них мають наслідки для всіх інших. Наприклад, сім'я вирішує переїхати в інше місто, керуючись тільки своїм благом. Однак член цієї родини може бути лідером в місцевому співтоваристві або організатором молодіжної групи, так що його від'їзд послабить норми співтовариства, і це вплине на багатьох людей за межами даної сім'ї» [9, p.593].

Соціальний капітал залежить від властивостей соціальної структури, характеру закритості (closure) соціальних мереж, тривалості (continuity) соціальних відносин і множинності (multiplexity) зв'язків (множина зв'язків між двома людьми означає, що вони пов'язані декількома видами діяльності або ролями).

3. *Соціальне походження прав*. На відміну від неокласичної економічної теорії, теорія раціонального вибору проявляє очевидний інтерес до питання розподілу і походження прав. Те, яка дія в даному середовищі вважається раціональною, залежить від розподілу прав (distribution of rights). При цьому джерела прав кореняться в соціальних процесах, в ході яких індивіди діють раціонально і переслідують свої інтереси, колективно формуючи вигідну для них систему розподілу прав (rights allocation). Це передбачає існування якоїсь ієрархії дій: дії на одному її рівні визначають права для наступного, більш низького рівня, які обмежують дії на даному рівні. Одним з аспектів соціального походження прав, які виходять за межі неокласичної економічної теорії, але потрапляють в аналітичну схему теорії раціонального вибору, є існування конфлікту. «Соціальний розподіл прав (allocation of rights) (наприклад, громадянської війни або революції) припускає тільки один результат, щодо якого у людей складаються різні інтереси. Ця ситуація відноситься до сфери суспільного вибору – напрямом теорії раціонального вибору, який спирається в якості основи на неокласичну економічну теорію, але виходить за її межі» [4, с. 42].

4. *Соціальні інститути.* Четвертий елемент, який відрізняє теорії раціонального вибору в соціології від неокласичної економічної теорії, - ключова роль інститутів. В неокласичній економічній теорії інститути практично не розглядаються; досконалий ринок – єдиний визнаний нею інститут, причому це не стільки інститут, скільки припущення про те, що в умовах обміну по цінам, що встановлюються ринком (marketclearing prices) інституційні проблеми будуть вирішені.

Ключові поняття в теорії Коулмена – «актори» і «ресурси». Ресурси – це те, що контролюється діючими суб'єктами і в чому ті так чи інакше зацікавлені.

Виходячи з теорії раціонального вибору, Коулмен далекий від думки, що даний підхід дасть відповіді на всі виникаючі питання. Однак він переконаний у її здатності розвиватися в цьому напрямку, так як стверджує, що «успіх заснованої на раціональності соціальної теорії полягає в послідовному скорочені тієї сфери соціальної діяльності, яка не піддається поясненню цієї теорією» [9, p.18]. Коулмен визнає, що в реальному світі люди не завжди поводяться раціонально, але вважає, що це не має для його теорії великого значення. Зосередженість Коулмена на раціональній дії індивіда підказує, що його підхід передбачає зчеплення мікро-і макроявищ або пояснення того, як комбінація індивідуальних дій позначається на поведінці системи. Надаючи цьому питанню найбільше значення, Коулмен цікавиться переходом від макро- до мікрорівня або тим, яким чином система обмежує установки діючих суб'єктів.

На основі теорії раціонального вибору Коулмен пояснює ряд макрорівневих явищ. Головна його вимога полягає в тому, що теоретикам слід дотримуватися постійної концепції діючих суб'єктів і на основі даної мікроконстанти визначати різні образи явищ макрорівня. Таким чином, відмінності останніх можна пояснити різними структурами відносин, встановлених на макрорівні, а зовсім не відхиленнями на мікрорівні. Ключовим етапом у переході від мікро- до макрорівня

стає надання влади і прав, якими володіє один суб'єкт, іншому. Ця дія веде до підпорядкування одного актора іншому. Вона породжує і фундаментальний макрофеномен – діючу одиницю, що складається з двох людей, а не два незалежних один від одного актора [9, p.348]. Виникаюча в результаті структура, діє незалежно від суб'єктів. Замість того щоб домогтися максимальної вигоди для себе, чинний суб'єкт, в такому випадку, прагне реалізувати інтереси іншого актора або незалежної колективної одиниці. Оскільки Коулмен дотримується рамок прикладного підходу, він зосереджується на визначенні та вирішенні цих проблем.

Як розробник сучасної теорії раціонального вибору, Дж. Коулмен виходив з інтересу до індивіда як діючого актора та відповідної ідеї, що всі права і ресурси наявні саме на рівні його індивідуальної активності . Інтереси індивідів визначають перебіг подій. Однак він також стверджує що в сучасному суспільстві, де «значна частка прав і ресурсів і, отже, суверенітету може належати корпоративним суб'єктам» [9, p.404]. В сучасному світі корпоративні суб'єкти набувають все більшого значення. Вони здатні приносити як користь, так і збиток індивіду. Яким чином слід оцінювати дії корпоративного суб'єкта? Коулмен підкреслює, що «тільки концептуально визнаючи точку зору, згідно якої повнота суверенітету належить індивідам, можна виявити, як реалізуються їх первинні інтереси будь-якою існуючою соціальною системою. Постулат суверенності індивідів дозволяє соціологам оцінювати функціонування соціальних систем» [9, с.292].

Доволі показово, що в своїх працях Йон Ельстер відмовляється від задуму зведення норм до індивідуальної раціональності. Соціологія, на його думку, повинна спеціально досліджувати роль традиційних норм у виборі можливої дії, загострюючи особливу увагу на першому етапі відбору, характеризуючи при цьому об'єктивні межі і структури, що обмежують суб'єктивний вибір [10]. Ельстер не вважає, що розширення моделі раціонального вибору дозволяє більш детально зрозуміти сенс дій, впорядкованих соціальними нормами. Такого типу дії, на його думку, мають деякі важливі особливості (імператив, санкція, емоція - як відповідна реакція на насильство) і часто призводять до випадків неоптимального вибору ефективної моделі раціональної поведінки [10, p.26].

З точки зору Й. Ельстера, треба відкинути функціональне пояснення і замінити його комбінацією пояснень інтенціонального і каузального. Замість постулювання класів як колективних акторів, слід аналізувати способи, за допомогою яких раціональні індивіди об'єднуються в діях для досягнення спільної мети.

Слід підкреслити , що багатьма теоретиками [5,6,7,8] були численні спроби розвинути теорію раціонального вибору в різних концептуальних та методологічних аспектах. Тому можна умовно виділити повні (complete rationality) і неповні моделі раціонального вибору. Повні моделі виявилися дуже успішними в прогнозуванні тенденцій маргінальної поведінки в ситуаціях конкуренції, коли напруга вибору виявляє тих, хто не може максимально точно визначити зовнішні цінності, такі як, наприклад, прибуток на конкуруючому ринку або перемога партії під час передвиборної кампанії. Неповні моделі не були настільки успішними. З їх допомогою не вдавалося пояснити або передбачити, якою буде поведінка при необхідності приймати рішення в ситуації одноразової (one-shot) або

повторюваної певне число раз (finitely repeated) соціальної дилеми, коли теоретично прогнозується неможливість будь-якого співробітництва [5, с.43]. У ситуаціях, коли соціальні дилеми повторюються необмежене число разів, моделі стандартного раціонального вибору передбачають масу стійких результатів – від найкращих до найгірших, але не передбачають способу, як отримати найбільш продуктивні результати і уникнути невдач.

Висновки. 1.У сучасній соціологічній науці широко визнана теорія раціонального вибору. Багато в чому завдяки зусиллям Джеймса Коулмена теорія раціонального вибору, має важливе методолого-операціональне значення як парадигмальний напрямок сучасної теоретичної соціології. Використовуючи кілька базових принципів, багато в чому взятих з політекономії, теорія раціонального вибору претендує на розгляд питань мікро- і макрорівня соціологічного знання. Вона виявляє значення мікрорівневих факторів у формуванні макрорівневих явищ. Число прихильників теорії раціонального вибору в соціології зростає, проте збільшується і протидія їй з боку тих соціологів, які дотримуються інших теоретичних підходів.2. В умовах сучасних соціальних змін теорія раціонального вибору обов'язково повинна включати та брати до уваги такі феномени, як довіра та ризик. Значущість фактора довіри в підтримці соціального порядку стає очевидною, якщо розглядати соціальні взаємодії як обмін послугами, цінностями (ресурсами). Так більша частина обмінів в рамках сімейних, партнерських, сусідських, товариських та інших відносин побудована на механізмах довіри до партнера, чесності, дружби і спільної відповідальності. Питання про те, як мінімізувати ризикові наслідки і уникнути також має важливе методолого-операціональне значення. Адже оперативна наукова ідентифікація ситуацій ри зику сприяє пернесеню обговорення з теми ризику на тему наслідків прийняття раціональних рішень. Власне в цьому і полягає методологічна значущість теорії раціонального вибору в умовах сучасних соціальних процесів та змін.

Література

1. Вебер М. Господарство і суспільство. Нариси соціології розуміння / Макс Вебер; з нім. пер. М.Кушнір. – К.: Вид..дім «Всесвіт», 2012. – 1112 с.
2. Ритцер Дж. Современные социологические теории / Джордж Ритцер. - 5-е изд. – СПб.:Питер, 2002. – 688 с.
3. Култыгин В.П. Теория рационального выбора – возникновение и современное состояние / В.П.Култыгин // Социологические исследования. —2004. – №1. – С.27–67.
4. Коулмен Дж. Экономическая социология с точки зрения теории рационального выбора / Джймс Коулмен // Экономическая социология. – 2004. – Т.5, - №3. – С. 35–45.
5. Остром Э. Теория рационального выбора коллективного действия. Бихевиористский подход. Обращение Американской Политологической Ассоциации / Элионор Остром // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2010. – №1. – С.5-52.
6. Тевено Л. Рациональность или социальные нормы: преодоленное противоречие? / Лоран Тевено // Экономическая социология. – 2001. – Т.2, №1. – С. 88–123.
7. Швери Р. Теория рационального выбора: универсальное средство или экономический империализм? /Р. Швери // Вопросы экономики. – 1997. – № 7. – С. 35–51.
8. Tversky A., Kahneman D.. Rational Choise and the Framing of Decisions // The limits of rationally. Part I: The theory of rational choice./ Edited by Karen Schweers Cook and Margaret Levi. – Chicago: The University of Chicago Press, 1990. – P. 60–89.
9. Coleman J. S.I. Foundations of social theory / James S. Coleman. – Cambrige (Mass.): Harvard University Press, 1994. – 979 p.

10. Elster J. When Rationally Fails / Jon Elster // The limits of rationally. Part I: The theory of rational choice./ Edited by Karen Schweers Cook and Margaret Levi. – Chicago: The University of Chicago Press, 1990. – P. 19–51

УДК 316.728

Лапіна В.В.

Харківський Інститут економіки, ринкових відносин та менеджменту, доктор філософії в галузі психології, доцент

ОСОБЛИВОСТІ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ВІДОБРАЖЕННЯ ВЗАЄМООБУМОВЛЕНОСТІ ПРОЦЕСІВ «НАДЛИШКОВОГО СПОЖИВАННЯ» ТА МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ РЕКЛАМИ В СОЦІОЛОГІЧНИХ ТЕОРІЯХ ГЛОБАЛЬНОЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ТА ГЛОБАЛЬНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ

У статті здійснено аналітичний розгляд особливостей концептуального відображення взаємообумовленості процесів «надлишкового споживання» та маніпулятивного впливу реклами в соціологічних теоріях глобальної модернізації та глобальної залежності.

Ключові слова: *реклама, соціологія реклами, споживання, соціологічна теорія глобальної модернізації, соціологічна теорія глобальної залежності*

В статье осуществлен анализ особенностей концептуального отображения взаимообусловленности процессов «избыточного потребления» и манипулятивного влияния рекламы в социологических теориях глобальной модернизации и глобальной зависимости.

Ключевые слова: *реклама, социология рекламы, потребление, социологическая теория глобальной модернизации, социологическая теория глобальной зависимости*

The process of interdependence of the "overconsumption" phenomena and the advertizing manipulative influence which is reflected in the sociological theory of global modernization and in the sociological theory of global dependence is analyzed in the article.

Keywords: *advertizing, sociology of advertizing, consumption, sociological theory of global modernization, sociological theory of global dependence*

Актуальність теми дослідження. Аналізуючи зміст наукових тенденцій сучасного вивчення реклами, неважко помітити, що об'єктом досліджень постає не сам факт існування та поширення реклами як технології стимулювання споживання товарів та послуг, а сам феномен та процес глобалізованої експансії різноманітних рекламних практик, їх проникнення в основоположні онтологічні механізми організації суспільного життя. Саме тому в сучасній соціології особливої актуальності набули питання стосовно визначення феноменальної специфіки сучасної реклами, з'ясування її типологічних різновидів, ідентифікації її соціокультурного, комунікативного та креативного потенціалу. Водночас можна констатувати, що наукові дослідження проблеми зростаючого прямого та прихованого інституціонального впливу реклами на різні аспекти життєдіяльності індивідуальних та колективних суб'єктів суспільного життя, на процес їх споживчої поведінки, потребують серйозного концептуального та методологічного наукового обґрунтування. В суто практичній площині таке наукове обґрунтування необхідне для оперативної розробки інноваційних технологій мінімізації маніпулятивного впливу реклами на процес споживчої поведінки.

Враховуючи зазначені обставини, ***мета*** статті – охарактеризувати особливості концептуального відображення взаємообумовленості процесів «надлишкового споживання» та маніпулятивного впливу реклами в соціологічних теоріях глобальної модернізації та глобальної залежності.

Насамперед зазначимо, що глобальна поширеність реклами. її прогресуюча інтернаціоналізація та безпосередня причетність до інноваційних інформаційних технологій слугують важливими пізнавальними стимулами для перегляду усталених традиційних поглядів на рекламу. Загалом не ставлячи під сумнів питання важливої суспільної значущості реклами, сучасні вчені у своїх працях намагаються аргументувати концептуальну позицію, згідно якої феномен сучасної реклами вже не доречно розглядати та інтерпретувати як стимул розвитку торгівлі та практик масового споживання. Так американські соціологи Н.Аберкомбі, С.Хіл та Б.С.Тернер аргументовано доводять, що в XXI столітті реклама суттєво змінює своє цільове і функціональне призначення - вона реально витупає вже не технологічним засобом пропаганди споживчих якостей різних товарів, а постає як важливий транснаціональний інституціональний чинник конструювання певних життєвих стилів індивідів та соціальних груп. «Якщо майже до кінця XX століття реклама намагалась переконати споживачів у корисності, ефективності або надійності продукту що рекламується, то зараз вона намагається зв’язати продукт з уявленнями людей про певний життєвий стиль, тобто її виробники усе частіше вважають, що споживачів більш цікавить стиль, а не корисність продукту» [1, с.273].

Вочевидь, що орієнтація реклами на пропаганду певних інтернаціоналізованих стилів життя, а «не корисності продукту» потребує концептуального осмислення певного кола важливих проблем.

По-перше, надзвичайно важливою постає проблема пояснення причин глобалізації рекламних практик – тобто потребує свого осмислення проблема масштабного поширення (експансії) реклами практично в усіх типах сучасних соціальних систем.

По-друге, потребує нового осмислення конструктивістська суспільна місія реклами, яка як раз і полягає у тому, щоб провокувати та створювати новий інтерес» різних соціальних суб’єктів до різноманітних товарів та послуг, спрямованих на інноваційне оновлення суспільного життя.

По-третє, акцент на пристосуванні змісту рекламних повідомлень до «уявлень людей про певний життєвий стиль» не означає вирішення важливого питання мінімізації маніпулятивного впливу реклами на поведінку споживачів. Тому важливим постає дослідження проблеми гуманізації рекламних практик в контексті ідентифікації та інтерпретації їх органічного зв’язку з феноменом «надлишкового споживання».

Зазначимо, що конструктивне концептуальне вирішення означеного кола проблем обумовлено певними теоретико-методологічними суперечностями, які загалом пов’язані з введенням в контекст новітніх наукових дискусій концепту глобалізації.

Так прийнято вважати, що глобалізація є провідною тенденцією розвитку сучасної цивілізації. На думку переважної більшості сучасних вчених - економістів, політологів, культурологів, соціологів - глобалізацію слід розуміти як основоположний транссистемний фактор, що визначає порядок та характер

взаємозалежного співіснування у єдиному цивілізаційному просторі різних соціально-історичних систем – систем аграрно-індустріального, індустріального та постіндустріального типу.

Водночас, слід констатувати, що теоретичні погляди соціологів стосовно розуміння сутності та функціональної природи глобалізації суттєво відрізняються. Саме цією обставиною можна пояснити появу двох концептуально протилежних соціологічних теорій глобалізації:

1) соціологічної теорії глобальної модернізації;

2) соціологічної теорії глобальної залежності.

На думку відомого американського соціолога Дж,Масіоніса саме ці дві теорії формують основні способи концептуального пояснення нерівного розподілу багатства та влади в сучасному світі. Так *соціологічна теорія глобальної модернізації* – « це модель економічного та соціального розвитку, у межах якої глобальна нерівність пояснюється технологічними та культурними відмінностями між суспільствами» [2, с.415] *Соціологічна теорія глобальної залежності* – « це модель економічного та соціального розвитку, яка пояснює глобальну нерівність історично обумовленою експлуатацією бідних країн багатими» [2, с.419].

Приймаючи до уваги позицію, Дж. Масіоніса, доцільно підкреслити, що зафіксовані соціологом концептуальні відмінності двох теорій глобалізації потребують певної конкретизації.

Приймаючи до уваги дану обставину, ми вважаємо доцільним вказати узагальнюючу точку зору [3,с.20-23], згідно якої соціологічна теорія глобальної модернізації спрямована на дослідження глобалізації як: 1) конструктивного стимулу і шансу розвитку для усіх типів соціально-історичних систем через абсорбцію досягнень науково-технічного та культурного прогресу; 2) тенденції посиленої інтернаціоналізації, суспільного життя, спричиненої впливом дій нових соціальних суб'єктів - транснаціональных корпорацій і організацій; 3) процесу гомогенізації соціальних порядків, який формує уяви про сучасний світ як цілісну глобальну соціальну систему. Соціологічна теорія глобальної залежності являє собою систему різнорідних концептуальних версій конфліктологічного та драматургічного теоретизування. Основоположним принципом даної теорії можна вважати принцип нездоланності існуючих економічних, політичних та культурных нерівностей. Даний принцип, як відомо, є найбільш значущим конструктивним елементом теорії світ-системного аналізу І.Валерстайна, яка передбачає поділ сучасної цивілізації як глобальної соціальної системи на «центр», «напівпериферію» і «периферію».

Фіксація концептуальних відмінностей між двома типами означених теорій, на наш погляд, є важливим пізнавальним стимулом для більш детального аналізу маніпулятивного соціального впливу сучасних рекламних практик в контексті ідентифікації та інтерпретації їх органічного зв'язку з феноменом «надлишкового споживання».

У даному зв'язку доцільно згадати вже відому точку зору, сформовану в працях Ж.Бодрійяра. На думку вченого в сучасному суспільстві як «суспільстві споживання» рекламу доцільно розуміти як особливу антигуманну симулятивну віртуальну практику маніпулятивного характеру, глобальна експансія якої пояснюється посиленням впливу сучасних інформаційних технологій. В перспективі такого розуміння, реклама інтерпретується як деструктивний чинник

«символічного обміну», який виконує функцію заміщення реальних об'єктів віртуальними знаками, наслідком чого є втягнення людей у світ нав'язаних зовні псевдоцінностей – «симулякрів», які мають виразні ознаки владного примусу. Тому «симулякри – як пояснює Бодрійяр - це не просто гра знаків, в них втілені особливі соціальні відносини, а також особлива інстанція влади» [4, с.116].

Важливо враховувати, що саму появу «суспільства споживання» Ж.Бодрійяр розглядає як важливий і цілком закономірний наслідок процесу модернізації капіталізму як світової системи. Проте у праці «Суспільство споживання» вчений доводить, що властива капіталістичній системі орієнтація на накопичення багатства і надлишкове, надмірне і марнотратне споживання є виразом не лише специфічної ознаки капіталістичного порядку, але й важливим закономірним проявом загальноісторичної тенденції, яка має виразний соціологічний зміст. «Усі суспільства завжди витрачали, розбазарювали, витрачали і споживали зверх того, що необхідно в силу тієї простої причини, що лише у споживанні надлишку індивід, як і суспільство відчуває себе не лише просто існуючим, але й дійсно живущим» [5, с.67].

Зазначимо, що Бодрійяр рішуче не погоджуються з позицією багатьох соціологів (Т.Парсонс, Дж.Гелбрейт, Д.Рісмен та ін.), які слідуючи настановам М.Вебера, вірять в раціональний устрій капіталістичної системи і саму здатність людини як вільного агента ринкових відносин раціонально формувати свої споживчі пріоритети. Фокусом активності сучасної людини, доводить вчений, є процес постійного і загалом ірраціонального оновлення власних потреб – процес, який здійснюється в умовах зростаючого соціалізаційного впливу реклами як особливого різновиду «соціальної дресури». «Суспільство споживання - пояснює Бодрійяр - це також суспільство навчання споживанню, соціальної дресури в споживанні, тобто воно є новий і специфічний спосіб соціалізації, який виникає у зв'язку з виникненням нових продуктивних сил і монополістичною перебудовою економічної системи, якій притаманна висока ефективність» [5, с.111].

Ірраціональність рекламного впливу на людей як споживачів, на думку Бодрійяра, полягає у створенні суспільної атмосфери споживчого консенсусу, який виявляється у стереотипізованих «надекономічних» сприйняттях запропонованого спектру товарів та послуг як соціального подарунку. «Соціальна функція реклами полягає у тому, щоб охопити в одній і тій же надекономічній перспективі ідеологію дару» [5, с.209]. Саме така подарункова презентативна соціальна місія реклами перетворює її на важливу соціокультурну технологію нав'язування людям надлишкових псевдопотреб, а також перетворює її на комунікативну технологію, що культивує покірливе ставлення людей до зовні нав'язаних економічних імперативів споживання.

У праці французького соціолога Г.Дебора «Суспільство спектаклю» автором представлений ґрунтовний аналіз технологічних способів залучення людей як споживачів до зовні нав'язаних різних псевдоцінностей та псевдопотреб. Вчений констатує, що сучасне «суспільство споживання» доцільно означити як «суспільство спектаклю». Так масштабне залучення людей до «надлишкового споживання» товарів та послуг загалом формує деструктивну соціальну тенденцію, яка знаменує культурний розрив з домінуючим ціннісними імперативами «справжніх потреб» як певних соціокультурних складових конкретної епохи. Водночас у свідомості споживачів, як вважає Дебор, зникають

когнітивні засоби, що забезпечують диференціацію «справжніх потреб» та псевдопотреб. Домінуюча модель сучасного масового споживання, як доводить вчений, загалом обумовлює стабільне відтворення театралізованих абстрактно-споглядальних зразків споживчої поведінки. «Псевдопотреба, нав'язана сучасним характером споживання не може бути протиставлена справжній потребі чи бажанню, яке формується суспільством і історією. Але надлишковість товару виступає тут як абсолютний розрив в органічному розвитку суспільних потреб» [6, с. 153].

Вочевидь, що означений Дебором атрибутивний для «суспільства споживання» процес генези, стабільної репродукції та зростаючий вплив на людей «псевдопотреб» потребує певних пояснень.

Насамперед, варто вказати, що виникнення самих псевдопотреб є результатом проникнення «ринкової індустрії» в сферу культури. Тому закономірним наслідком культурної модернізації капіталістичного суспільства, як відзначали ще Т.Адорно і М.Горкхаймер, стало виникнення комерціалізованої «культурної індустрії», суттєвим компонентом якої став медіаринок. Процес сучасної глобалізації медіаринку, як справедливо зазначає Ф.Джеймісон призводить до поступового витіснення масових уявлень стосовно розуміння змісту реального ринку товарів та послуг. Таким чином відбувається заміна стереотипізованих уявлень про фізичний ринок на його медіаобрази. «Звісно поступове зникнення фізичного ринку й тенденція ототожнювати товар з його образом (чи брендом чи логотипом) є втіленням іншого, більш тісного симбіозу між ринком та медіа, в якому межі стираються (вельми характерним для постмодерну способами) і на місце попереднього відокремлення речі та поняття (або економіки і культури, базису й надбудови) поступово приходить нерозрізнення рівнів Розрекламована на ринку продукція стає змістом медіаіміджу, тому один і той самий референт належить до обох сфер. Це цілком відрізняється від простішої ситуації, у якій до серії інформаційних сигналів (новини, фейлетони, статті) прикріплюється висновок, що рекламує непов'язаний комерційний продукт»[7, с. 310].

В теперішній «ситуації постмодерну», як підкреслює Джеймісон, комерціалізовані медіа самі виконують специфічну соціальну місію товарного оречевлення (реїфікації) гедоністичних медіа образів, тому «вже не комерційна продукція в рекламі перетворюється на образи, а радше сама розвага та оповідні процеси комерційного телебачення своєю чергою реїфікується й перетворюється на значну кількість товарів» [7, с. 311].

Близької точки зору притримується і відомий німецький соціолог Н.Луман, який вказує, що в умовах посилення глобальної економічної конкуренції національних та транснаціональних корпорацій суттєво розширюється пропускна здатність засобів масової комунікації, які не просто поширюють інформацію, а реально перетворюються на важливого агента конструювання та інтерпретації образу споживання як імперативу сучасного суспільного життя. На думку Н.Лумана саме сучасні медіа інститути є відповідальними за нав'язливу глобальну поширеність рекламних повідомлень, оскільки саме ці інститути, постійно створюючи прецеденти нових способів дезорієнтуючого, спокусливого та подразливого впливу на споживачів, реально забезпечують «безперервне утворення та переробку подразнень» [8, с. 152].

У праці «Час і система раціональність» Н Луман зазначає, що саме такі нові способи дезорієнтуючого, спокусливого та подразливого впливу медіа на споживачів створюють «прогалини у стійкому стані благ», формують ризики для майбутніх прогресивних змін, які реально забезпечують стабільність соціальної основи як «сумарної константи» глобального капіталізму. «Процеси виробництва і придання можуть відкинути у минуле, від якого вже позбулася релевантна історія, коли для сучасних операцій втрачає значимість те, які прогалини наявні у стійкому стані благ: коли він вже не залежить від вдячності і вже не залежить від заслуг, оскільки втрачається принцип сумарної константи» [9, с. 152].

Зазначимо, що Е.Гіденс також наголошує на тому, що на ризики глобальної модернізації існуючої капіталістичної системи обумовлюється тим, що глобалізація – це не один процес, а складне поєднання цілого ряду процесів. «Було б невірними думати, що глобалізація зачіпає лише такі великі системи, як світові фінанси. Глобалізація торкається того, що знаходиться «десь там» далеко і не повязана з життям конкретної людини. Це явище знаходиться у « безпосередній близькості» і від нас, впливаючи на самі інтимні і приватні аспекти нашого життя»[10, с. 29]. Реальну складність життя людей у сучасному глобалізованому світі на думку Гіденса, можна пояснити труднощами адекватного сприйняття комплексного та трансформаційного характеру глобалізації. Саме тому у сприйнятті більшості цей світ є плинним, ризикованим та «висклизаючим» (runaway world). Однак, незважаючи на актуалізацію ризикових ситуацій, глобальна капіталістична система має значні ресурси для подальшого розвитку. «Сучасний капіталізм вторгається у майбутнє завдяки тому, що оцінка майбутніх прибутків та збитків, а значить і ризику, перетворюється у безперервний процес» [10, с. 41.].

На думку А.Турена, подальший прогрес глобальної капіталістичної системи забезпечить інтенсивний розвиток науки та технологій. Однак він вважає, що найбільші ризики системи виникають у сфері споживання. Стихійний характер процесу споживання призводить до зниження інтегративного потенціалу взаємодій та комунікацій між людьми. Антиризикові зусилля, які спрямовані на відновлення даного потенціалу перетворюють сучасне суспільство споживання на «програмоване суспільство». Реальна драма та головні ризики розвитку такого «програмованого суспільства», як доводить Турен, полягає у радикальних змінах суспільної ролі інформації, яка перестає бути організаційною основою процесів обміну і набуває характеру рекламного повідомлення. «Інформація все більшою мірою не визначається як обмін, а переважно визначається як емісія – можливо сказати: реклама чи пропаганда, якщо б ці слова не мали б зневажливого смислу» [11, с. 136].

Узагальнюючи зміст наведених точок зору, ми вважаємо доцільним підкреслити, що в соціологічних теоріях глобальної модернізації реклама розглядається як важливий чинник формування інтернаціоналізованих стилів життя людей. Водночас реклама є і чинником соціального ризику, оскільки вона через ЗМІ виконує завдання маніпулятивного характеру, провокуючи надлишкове споживання. Поширене використання вченими поняття «суспільство споживання» здебільшого носить метафоричний характер, оскільки незрозумілим є визначення основних онтологічних ознак даного поняття. Так неясно, чи є суспільство споживання окремою фазою розвитку постіндустріальних (інформаційних)

соціумів, чи воно є специфічним онтологічним типом суспільства, у якому сфера споживання є провідною?

Зазначимо, що в концептуальних межах соціологічної теорії глобальної залежності рішуче заперечується сама постановка питання стосовно можливого прогресу існуючої глобальної капіталістичної системи. З точки зору І.Валерстайна, поділ сучасної цивілізації, як світової системи глобального капіталізму, на «центр», «напівпериферію» і «периферію» є наочним виразом глибинної кризи, вихід з якої поки що є неясним. Однак вчений переконаний у тому, що «сучасна світ-система як система історична вступила в завершальну стадію кризи і навряд чи вона буде існувати через п'ятдесят років» [12, с. 5].

Таку ж позицію розділяє і відомий британський соціолог Л.Склейр, який підкреслює, що умовах прогресуючої кризи глобального капіталізму ведеться інтенсивний пошук технологічних засовів збереження даної системи. Одним із таким технологічних засобів, на думку Склейра, є сучасна реклама, яка являє собою особливу вкрай суперечливу експансіоністську культурно-ідеологічну транснаціональну практику, яка виконує важливе цільове завдання збереження та підтримки функціональної стабільності глобального капіталізму як системи організації сучасного світового соціального порядку. «Культурно-ідеологічний проект глобального капіталізму – як зазначає Л.Склейр – полягає наступному. Необхідно переконати людей у доцільності споживання зверх традиційно усталених потреб. Тим самим увіковічнюється ідея накопичення капіталу заради отримання приватної виголи. Іншими словами , саме це забезпечує уявлення про глобальну капіталістичну систему як довічно дану»[13, с. 343].

У праці У.Бека «Влада і контрвлада у добу глобалізації. Нова світова політична економія» автором також наголошується на важливості врахування обставини глобальної нестабільності сучасного соціального світу: «Світ перетворився на небезпечне своєю нерівністю місце – причому і для багатих у західних метрополіях» [14, с. 63]. Особливо важливим, як вважає вчений, є питання розуміння причин легітимізації існуючих деструктивних глобальних нерівностей. У перспективі дослідження цього питання реклама постає як важливий елемент сучасної «мегагри» світової політики», яка сприяє збагаченню розвинутих країн за рахунок бідних.

Зазначимо, що на соціально-гуманітарний вимір такої «мегагри справедливо вказує і З.Бауман. Вчений наводить низку аргументів, які вказують на рекламу та технологічний засіб розвитку персоніфікованих практик споживання, оскільки саме реклама, як спеціалізований соціальний інститут, виконує завдання редукції більшості соціальних параметрів життєдіяльності людини до процесу споживання. З одного боку, сучасна реклама, як стверджує З.Бауман, формує нові соціальні якості індивідів – бути вільними агентами глобалізованого споживчого ринку, а з іншого – вона є наочним проявом соціально орієнтованого економічного корпоративного інтересу, спрямованого на культивування серед споживачів певних стереотипізованих моделей споживчої поведінки. «У намаганні добитися такої поведінки людей, яка необхідна для подовження функціонування глобальної економіки, покластися можна лише на свободу, причому у тому її вигляді, яка виявляється на споживчому ринку і розвивається в умовах ненадійності, обумовлених стихійною дією ринкових сил» [15, с. 153].

Висновки. 1. Глобальна поширеність реклами, її прогресуюча інтернаціоналізація та безпосередня причетність до інноваційних інформаційних технологій є важливими пізнавальними стимулами для перегляду усталених традиційних поглядів на рекламу. Феномен сучасної реклами в соціологічних теоріях глобальної модернізації та глобальної залежності досліджується не як стимул розвитку торгівлі та послуг, а як важливий соціокультурний чинник розвитку масового споживання в аспекті конструювання певних життєвих стилів індивідів та соціальних груп. 2.В соціологічних теоріях глобальної модернізації та глобальної залежності аргументується важливість дослідження суперечливого характеру взаємообумовленості процесів «надлишкового споживання» та маніпулятивного впливу реклами. Як важливий чинник формування нових життєвих стилів, реклама загалом позитивно сприяє оперативному впровадженню в суспільне життя інноваційних змін і є ефективним технологічним засобом здійснення інституціонального впливу на споживачів в аспекті протидії суспільній стагнації. Водночас реклама э суперечливим явищем, оскільки вона, як спеціалізований соціальний інститут, стимулює «надлишкове споживання», спонукаючи різні категорії споживачів до задоволення псевдопотреб. 3.Основні концептуальні відмінності між соціологічними теоріями глобальної модернізації та глобальної залежності полягають у аргументах стосовно розуміння перспектив історичного розвитку сучасної глобальної капіталістичної світ-системи. Саме тому сучасні рекламні практики загалом доцільно розглядати як важливі інструментальні засоби подолання певних кризових тенденцій глобального та локального характеру.

Література

1. Аберкомби Н., Хилл С., Тернер Б. С. Социологический словарь /Н.Аберкомби, С. Хилл, Б.С. Тернер . / Пер с англ. ред. С.А.Ерофеева - Казань: КГУ, 1997.- 420с.
2. Масионис Дж. Социология. / Джон Масионис. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 754с.
3. Судаков В.И. Тенденции системной трансформации украинского общества в концептуальных координатах социологических теорий глобальной модернизации и глобальной зависимости /В.И.Судаков.// Проблеми розвитку соціологічної теорії: Матеріали У1 та У11 Всеукр. наук.-практ. конф. – К.: Логос, 2010.- С.17-24.
4. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть / Жан Бодрийяр .- М.: «Добросвет», 2000. – 387с.
5. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры. /Жан Бодрийяр. - М.: Республика, 2006 - 269с.
6. Дебор Г. Общество спектакля / Ги Дебор. – Пер с фр. / Пер. С.Офертаса и М.Якубович.- М.:Логос, 2000.- 184с.
7. Джеймісон Ф. Постмодернізм, або Логіка культури пізнього капіталізму / Фредерік Джеймісон. – Прер з англ.. П.дениска.- К.: Вид-вл « Курс, 2008.- 504с.
8. Луман Н. Реальность массмедиа /Никлас Луман. / Пер. с нем. А.Ю.Антоновского – М.: Праксис, 2005.- 256с.
9. Луман Н.Час і система раціональність /Ніклас Луман. / Перекл. з нім. – К.: Центр учбової літератури, 2011. - 224с.
10. Гидденс Э. Ускользающий мир: как глобализация меняет нашу жизнь /Энтони Гидденс. - М.: Весь мир, 2004. –120с.
11. Турен А. Возвращение человека действующего. Очерк социологии / Ален Турен. – М.: Научный мир, 1998. – 204с.
12. Валлерстайн И. Конец знакомого мира: социология XX1 века / Иммануил Валлерштайн. - М.: Логос, 2004. – 368с.
13. Склєйр Л. Культурно-идеологические транснациональные практики /Л.Склэйр // Назаров М.М. Массовая коммуникация и общество. Введение в теорию и исследования. - М.: «Аванти плюс», 2003. С.343-353.
14. Бек У. Влада і контрвлада у добу глобалізації. Нова світова політична економія / Ульріх Бек; пер. з нім. О.Юдіна. – К.: Ніка- Центр, 2011.- 408с.
15. Бауман З. Индивидуализированное общество / Зигмунт Бауман. - М.: Логос, 2002. – 390с.

УДК 316.2

Нахабич Н.С.

Київський університет імені Тараса Шевченка факультет соціології, студентка 2 курсу ОКР "магістр"

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА ДОВІРИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН

В статті аргументовано, що особливістю довіри є те, що вона є одним із факторів соціальної інтеграції і виступає основою дотримання будь-яких правил нормативної регуляції суспільного життя. Суб'єктивне благополуччя досить складний концепт, що певною мірою пов'язаний з довірою. Наразі, саме суб'єктивні оцінки благополуччя, щастя, задоволеності є одними з найважливіших ідентифікаційних характеристик того чи іншого суспільства. Взаємозв'язок цих процесів дозволяє виокремити специфічні характеристики європейських суспільств.

Ключові слова: *довіра, суб'єктивне благополуччя*

В статье аргументировано, что специфика доверия проявляется в том, что оно является одним из факторов социальной интеграции и выступает основой для соблюдения каких-либо правил нормативной регуляции общественной жизни. Субъективное благополучие довольно сложный концепт, и, в определенной степени, связан с доверием. Сейчас именно субъективные оценки благополучия, счастья, удовлетворенности являются одними из важнейших идентификационных характеристик того или иного общества. Взаимосвязь этих процессов позволяет выделить специфические характеристики европейских обществ.

Ключевые слова: *доверие, субъективное благополучие*

The trust phenomena is substantiated as a basic factor of social integration that enables the possibilities of normative regulation of the human life. Subjective well-being is rather complex concept that in some way connected with the trust. Now, that subjective well-being, happiness, satisfaction, etc. are some of the most important identification characteristics of any society. The investigations of the relationship of these processes creates cognitive opportunities for the meaning of the specific characteristics of European societies.

Keywords*: trust, subjective well-being*

Актуальність. Соціальна довіра традиційно розглядається соціологією як основа соціального порядку. Довіра, в такому випадку, виступає регулюючим фактором соціальної діяльності. Співвіднесення довіри та суб'єктивного благополуччя є важливим елементом для розуміння та інтерпретації основних соціальних процесів та явищ, а взаємозв'язок між ними є важливою характеристикою соціуму. Адже довіра – як напівсвідоме почуття індивіда та суб'єктивна оцінка благополуччя, яка виявляє найменші зрушення та негаразди, може слугувати індикатором латентних проблем, які навіть неможливо спостерігати безпосередньо. До проблеми виникнення та функціонування довіри у соціумі в різні часи зверталися такі мислителі, як Г. Гроцій, Дж. Локк, І. Кант і Е. Дюркгейм. Довіра розглядалася ними в контексті аналізу «договірної» основи суспільних відносин. Пізніше, даний концепт розробляється П.Блау, Дж. Хомансом в рамках теорії соціального обміну. Т. Парсонс відводив можливості індивідів "покладатися" один на одного значну роль в регулюванні соціальних систем всередині соціуму. Активно дослідження із використанням даного поняття почали проводитись у 80-х роках XX сторіччя і були пов'язані з такими відомими постатями як Б. Барбер, Е. Гідденс, Н. Луман, А. Селігмен, С. Айзенштадт, Ф.

Фукуяма, П. Штомпка. Кожен з цих дослідників намагався пояснити ту специфічну соціальну роль, яку завжди відігравала довіра у суспільстві.

Мета статті – оцінити взаємозв'язок між довірою та суб'єктивним благополуччям як специфічну характеристику сучасних європейських суспільств.

В даній статті ми зосередимо основну увагу на синтетичних концепціях, ґрунтуючись в першу чергу на концепції П.Штомпки [13, 19]. Це обґрунтовано тим, що Штомпка намагався створити синтетичну концепцію, яка, на нашу думку, в повній мірі розкриває сутність даного явища. В своїй праці 'Trust: a sociological theory', Штомпка приходить до такого загального визначення: "Довіра - це ставка у відношенні майбутніх непередбачених дій інших". Він пропонує розглядати довіру з точки зору трьох аспектів:

1) довіра - як характеристика особистості;

2) довіра - як культурна риса окремого соціуму;

3) довіра - як характеристика відносин.

В залежності від того, про який саме аспект іде мова, вона формується за рахунок індивідуального чи колективного досвіду, а також як ступінь відповідності, в якій мірі відносини заслуговують на довіру. Виходячи з наведеного визначення довіри виокремлюються два компоненти, як, на його думку, і складають довіру: 1) особливі очікування (у відношенні того, як поведе себе інший в якійсь майбутній ситуації); 2) переконаність, упевненість в відповідній дії (ставка). Звернемось до основних контекстів, в яких доречно розглядати довіру. Більшість науковців схиляються до думки про два основні виміри даного явища: міжособистісного та соціального. Якщо коротко розділити, то міжособистісна довіра виникає безпосередньо при взаємодії індивідів і характеризується в таких термінах як «передбачуваність» та «надійність». Тематика міжособистісної довіри розробляється перш за все в рамках праць соціальних психологів. Інший аспект – соціальна довіра, що виникає по відношенню до соціальних систем. Даний тип довіри забезпечує, перш за все, виконання та дотримання законів, слугує основою соціально-правового регулювання країни, створює засади економічної, політичної сфер життя. На думку Ентоні Гіденса, такий тип довіри можна описати в терміні «довіри до абстрактних систем», що є індикатором розвиненості суспільств. Проте, в кінцевому підсумку довіра завжди виражається по відношенню до індивідів і їх дій (продуктів їх діяльності).

Таким чином, можна побачити, що довіра може проявлятись на різних рівнях:

- як впевненість, що «інші», в кращому випадку, будуть діяти в інтересах індивіда, а в найгіршому випадку, не будуть свідомо і добровільно чинити зло. Цей аспект висвітлює довіру з точки зору саме міжособистісної довіри, в рамках взаємодії між індивідами.
- як віра в те, що слідування певним інституціональним практикам і процедурам принесе найкращі результати – довіри до політичних систем та соціальних інститутів.

Поняття суб'єктивного благополуччя є одним з центральних понять при вивченні таких характеристик як щастя, здоров'я, рівень життя, тощо. Так, наприклад, дане поняття розглядається Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ) в якості основного для визначення здоров'я.

Специфічною рисою трактовки даного питання є те, що воно розробляється переважно в рамках психологічної науки, при цьому відповідні концепції в соціології менше розроблені. Так, психологи визначають суб'єктивне благополуччя (subjective well-being*)* як позитивний емоційний стан задоволеності собою, своїм життям, оточуючим світом і своїм місцем у ньому, традиційно описується в термінах душевної рівноваги.

В соціологічній науці суб'єктивне благополуччя має дещо іншу специфіку дослідження та використання**.** Даний концепт використовується для дослідження та пояснення структурних змін у соціумах. Саме завдяки оцінці динаміки суб'єктивного благополуччя можуть бути зроблені висновки щодо того, чи наявні позитивні або негативні зміни в окремому суспільстві. Адже при використанні об'єктивних показників (таких як ВВП, тощо), дуже важко врахувати соціокультурну специфіку окремих суспільств та співставити дані. В Україні розроблений власний Інтегральний Індекс соціального самопочуття (ІІСС), який ґрунтується на суб'єктивних оцінках найважливіший сторін життя індивіда та слугує інструментом моніторингових досліджень саме для оцінки внутрішньоструктурних зрушень. Інглхарт використовує поняття суб'єктивного благополуччя для обґрунтування та пояснення, перш за все, процесів модернізації у світі. Більше того, він використовує для цих цілей і концепт міжособистісної довіри. Так, згідно своєї концепції, Інглхарт виділяє ряд постматеріалістичних цінностей (зокрема, задоволеність життям, роботою, дозвіллям, сімейним життям, а також схильність довіряти іншим), що безпосередньо включені в структуру громадянської культури. «Довіра до інших» - це елемент культури, що зумовлює можливість об'єднання громадян в асоціації та групи за інтересами, без діяльності яких, у свою чергу, стає неможливою демократія. Таким чином формується класичний погляд, що суспільство, яке ґрунтується на великому і різноманітному спектрі громадських об'єднань і організацій, характеризується високим рівнем соціальної довіри. Шляхом участі в регулярних і тісних контактах з іншими на добровільній основі індивіди відкривають для себе основи довіри, взаємності, співробітництва, співчуття до інших, і розуміння загальних інтересів і спільного блага. [15]

Яким чином відбувається взаємозв'язок довіри з суб'єктивним благополуччям? В якому випадку благополуччя є важливим фактором виникнення довіри, а в якому не відіграє зовсім ніякої ролі?

Інглхарт і Патнем підкреслюють тісний зв'язок між соціальною довірою, щастям і благополуччям. Так, у роботі Р. Інглхарта [9], був проведений аналіз 43 суспільств на підставі даних другої хвилі World Values Survey. Він виявив, що суб'єктивне благополуччя та міжособистісна довіра сприяють високому рівню демократії. В свою чергу Патнем зазначав наступне: «На відміну від довіри, недовіра більше поширена серед тих, хто програв - індивідів з низьким рівнем освіти, низькими доходами і низьким статусом, і тих, хто висловлює невдоволення своїм життям. Недовіру також прагнуть виражати жертви злочинів і насильства, а також розлучені» [5]. Тобто, мова йдеться саме про тих, хто навряд чи оцінює своє суб'єктивне благополуччя як високе.

Інша концепція ґрунтується на понятті добровільних організацій. Зазвичай, добровільні організації мають метою свого існування вирішення важливих соціальних проблем. Індивід, котрий вступає в таку організацію, повинен мати

відповідно ціннісні орієнтації та установки, що збігаються з конкретним напрямком діяльності окремої організації. Стаючи членом цієї організації він має певні очікування щодо того, що його діяльність та активність може принести користь та вирішення проблемних питань. Таким чином, коли досягається певний ефект, індивід отримує стимул і в подальшому довіряти соціальним організаціям. Отже, теоретично існують два компоненти довіри, кожен з яких корелює з суб'єктивним благополуччям – міжособистісний та соціальний.

Розглянемо взаємозв'язок між довірою та суб'єктивним благополуччям як специфічну характеристику сучасних європейських суспільств. Концепти довіри та суб'єктивного благополуччя можуть бути пов'язаними між собою на основі гіпотези про їх роль у формуванні та підтриманні демократії. Так, Інглхарт зазначає що «… виявляємо напрочуд сильні залежності між макрорівневими характеристиками - такими, як стабільна демократія, і мікрорівневими - такими, як наявність між індивідами довіри, терпимості, як значущість для них постматеріальних цінностей і суб'єктивне благополуччя» [17]. Для перевірки цієї гіпотези про обумовленість демократії постматеріальними цінностями, на основі даних отриманих у третій хвилі Європейського соціального дослідження [2], ми обрали два типи країн – країни «старої демократії», котрі за об'єктивними показниками лідирують в рейтингах демократичності (наприклад, рейтингах впливового журналу The Economist – Норвегію, Швейцарію) та країни, що належать до пострадянського простору (Україну, Росію). Окрім того, це дало нам змогу перевірити також елементи теорії успіху та благополуччя, в рамках якої, суспільство в якому більше успішних людей характеризується більшим ступенем довіри, а індивіди при цьому визначають своє благополуччя як високе. Таким чином, використовуючи основні індикатори «успіху» (дохід, соціальне становище, соціальна активність, освіта, задоволеність життям, задоволеність роботою) та простеживши їх зв'язок з суб'єктивним благополуччям та довірою ми отримаємо підтвердження або спростування даної теорії.

Використовуючи факторний аналіз для даних кожної з чотирьох країн методом головних компонентів з обертанням варімакс було виокремлено в кожній країні чотири фактори, що мають однакову структуру. Оскільки в усіх чотирьох країнах фактори структурно подібні, то це дає нам змогу порівнювати країни в просторі отриманих факторів. Так, для Норвегії сукупно пояснена дисперсія складає 74,5%, для Швейцарії, в свою чергу, при виокремленні даних чотирьох компонент сукупно пояснена дисперсія складає 73,7%. Розподіл факторів в Україні також демонструє нам відповідне наповнення по чотирьом факторам, однак при цьому сукупно пояснена дисперсія складає 79,6%. Відповідно, виокремлення 4 факторів у Росії пояснює 77,5% сукупної поясненої дисперсії. На об'єднаних даних для всіх чотирьох країн було виділено 4 фактори, які пояснюють 81,4% загальної дисперсії змінних.

В результаті, в кожній зазначеній країні, при використанні факторного аналізу для виокремлення основних типів людської довіри, було отримано 4 структурно подібні елементи.

Кожен з цих факторів представляє собою індекс окремого типу довіри всередині якого елементи розподілені відносно факторних навантажень:

- Довіра до політичних інститутів (довіра до парламенту, довіра до політичних партій, довіра до політиків)

- Довіра до міжнародних організацій (довіра до ООН та довіра до Європарламенту)
- Довіра до правоохоронних органів (довіра до суду та довіра до поліції)
- Міжособистісна довіра (довіра до інших людей, віра в чесність людей та віра в допомогу від інших)

Розглянемо, яким чином вони відрізняються між собою. І в Росії, і в Україні, найбільш корелює з першим фактором довіра до політичних партій. На другому місці в першій компоненті довіра до політиків. Це є достатньо цікавим ефектом, адже специфікою цих двох країн є те, що їх політичні партії визначаються лідером, а не навпаки – політика лідера спрямовується партією. Друга компонента має більші навантаження в Україні, де на першому місці змінна – віра у чесність інших людей. В Росії ж найбільш корелює з цим фактором довіра до інших людей. Третя компонента в Україні більше корелює з довірою до суду, а в Росії – з поліцією. Четверта компонента більш виражена в Україні, проте і там, і там найбільша кореляція її з довірою до ООН.

В методології порівняльних досліджень присутня проблема пов'язана із незалежністю (або, скоріше, відсутністю незалежності) між окремими об'єктами аналізу, яку називають також проблемою Гальтона. Для встановлення, чи відрізняються середні значення індексів в чотирьох обраних для аналізу країнах був проведений одно факторний дисперсійний аналіз, де незалежною змінною виступають країни, а залежними – індекси довіри, побудовані раніше. Окрім того, таке порівняння дає змогу визначити, чи є відмінності між цими даними значущими, та встановити міру цієї відмінності. Отримані результати представлені на рисунку 1. На графіку середніх дуже добре простежується тенденція довіряти в залежності від країни, а також в залежності від того, до якого блоку – старої демократії чи пострадянських країн ми їх відносимо.

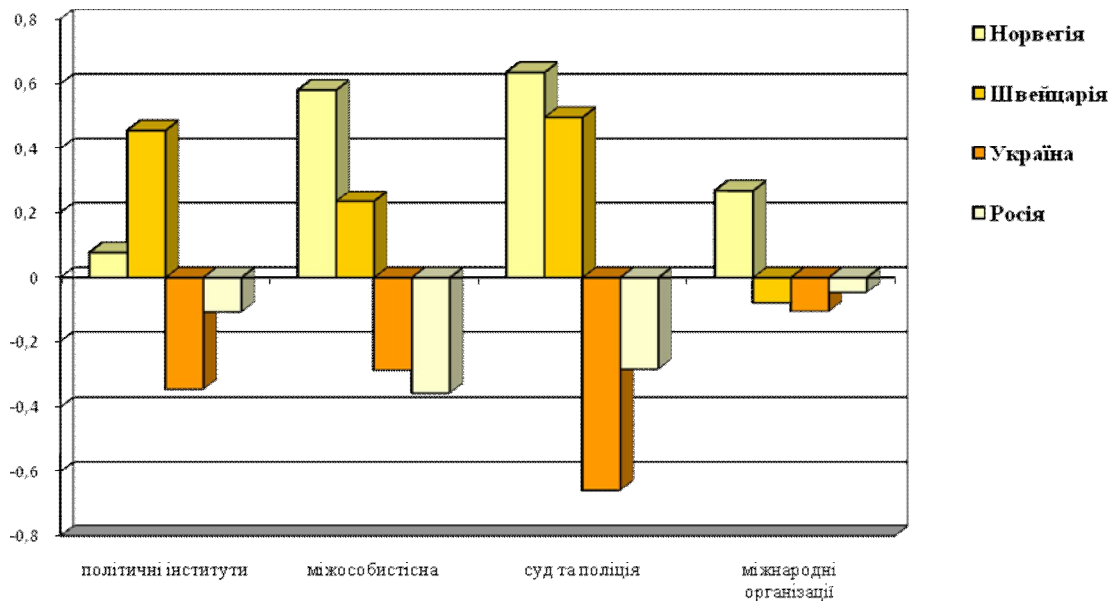


Рис. 1 - Графік середніх значень компонентів довіри в чотирьох країнах

Серед зазначених країн, найбільший рівень довіри до політичних інститутів у Швейцарії, а найменший – в Україні. Така ситуація може бути пов’язана зі

специфікою діяльності політичних систем. Так, в Україні на час проведення дослідження був наявний великий ступінь розчарування, що був викликаний нездійсненими надіями на Помаранчеву революцію. Ступінь міжособистісної довіри найбільший в Норвегії, а найменше значення у Росії. Довіра до суду та поліції найбільш виявляється у Норвегії, а найбільше не довіряють в Україні. Всі ці відмінності між групами є значущими на рівні 0,01.

В рамках довіри до політичних інститутів можна побачити, що Норвегія демонструє досить низькі показники, це може бути пов'язане з політичними негараздами у 2000 - 2005 роках (відставка всього уряду, прихід до влади робітничої партії та створення тимчасового уряду, опозиційна діяльність коаліції), які начебто мали закінчитись виборами 2005 року та принести стабільність, проте фінансова криза могла підірвати довіру до політиків ще в більшій мірі.

Для множинних порівнянь був використаний критерій Тьюкі, для довірчої імовірності 0,95. При розгляді міжособистісної довіри утворилось три елементи, в одну з яких об'єднались Україна та Росія. Це означає, що рівень міжособистісної довіри мешканців України та Росії не є значущо різним в рамках обраних країн.

При характеристиці ступеню довіри до міжнародних організацій утворилось лише два елементи. Україна, Росія та Швейцарія в даному випадку характеризується скоріше недовірою до ООН та Європарламенту, в той час як жителі Норвегії демонструють невеликий, проте позитивний рівень довіри до даних організацій. При значущості 0,05 довіра до політичних інститутів та довіра до суду та поліції різниться в рамках кожної країни, утворюючи відповідно по чотири компоненти.

Яким же чином ми можемо встановити зв'язок між різними типами довіри та успіхом? Соціальний успіх, на думку Ньютона, може слугувати передумовою високого рівня довіри в індивіда. Основні ж характеристики успіху пов'язані з рівнем освіти, матеріальною забезпеченістю, суб'єктивним благополуччям. Для того, аби перевірити дану гіпотезу був проведений кореляційний аналіз між різними типами довіри та відповідними індикаторами.

Освіта. Так як кожна країна має свої стандарти освітніх рівнів, за індикатор рівня освіти нами було обрано загальну кількість років, що респондент витратив на офіційну освіту. За допомогою попарних кореляцій за коефіцієнтом Пірсона була отримана кореляційна матриця за допомогою якої була встановлена взаємозалежність між будь-яким типом довіри та освіти респондента, яка має слабкий характер. В Норвегії вона взагалі є не значущою при розгляді кореляції з довірою до міжнародних організацій, в Росії та Україні є незначущим зв'язок освіти з довірою до політичних інститутів, а також відсутній подібний зв'язок з міжособистісною довірою у Росії.

Слабкий зв'язок наявний між освітою та довірою у Норвегії – до політичних інститутів, в Україні – до суду та поліції, в Швейцарії – до міжнародних організацій та в рамках міжособистісної довіри.

Як індикатор матеріального забезпечення нами було обрано питання про задоволеність респондентом своєю матеріальною забезпеченістю. Це пов'язано перш за все з тим, що економічні показники різняться між країнами, і таким чином, точні цифри прибутку індивіда можуть не репрезентувати внутрішню картину. Так, в середньому за 11 бальною шкалою (від «зовсім незадоволений» до «повністю задоволений»), українці та росіяни оцінили рівень задоволеності на

4, в той час як мешканці Норвегії та Швейцарії на 8 дали відповідні оцінка на 8 балів. Ці два блоки країн значно відрізняються не лише за середнім значенням, але й за тенденціями щодо визначення власного положення всередині країни. Так, у відповідях на дане запитання в блоці країн «старої демократії» найчастіше зустрічаються 8, 9 та 7 і при цьому дуже невелика частка становить інших варіантів. Блок пострадянських країн, представлених Україною та Росією відрізняється за оцінками в тому, що тенденція до відповідей тримається на приблизно однаковому рівні в інтервалі від «дуже не задоволений» до 7-8 балів. Тобто, ми маємо дві зовсім відмінні між собою картини, одна демонструє різкий «сплеск» на високих балах і характерна для Норвегії та Швейцарії, а інша має тенденцію до невеликої кількості високих оцінок, і тримається на інших рівнях приблизно рівномірно.

За допомогою попарних рангових кореляцій за коефіцієнтом Спірмена була отримана наступна кореляційна матриця. (таб.1)

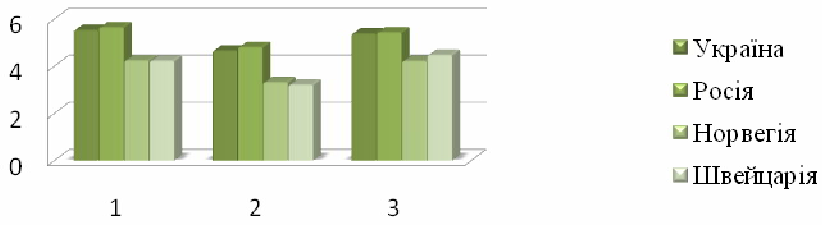
Як можна побачити, суб'єктивна оцінка матеріального забезпечення більше впливає на довіру індивідів, аніж освіта. Проте, взаємозалежність залишається слабкою. Найбільше матеріальний стан впливає на міжособистісну довіру швейцарців. Цікавим є і те, що кореляція між довірою до політичних інститутів росіян та українців у залежності від матеріального забезпечення за критерієм Спірмена на однаковому рівні.

Таблиця 1. Кореляційна матриця задоволеності матеріальним становищем та типу довіри за країнами

	Політичні інститути	**Міжособистісна довіра**	**Суд та поліція**	**Міжнародні організації**
Норвегія	0,104	0,182	0,132	0,077
Знч. на рівні	*0,01*	*0,01*	*0,01*	*0,01*
Швейцарія	0,071	0,235	0,154	0,02
Знч. на рівні	*0,01*	*0,01*	*0,01*	
Україна	0,128	0,166	0,105	0,117
Знч. на рівні	*0,01*	*0,01*	*0,01*	*0,01*
Росія	0,128	0,155	0,131	0,056
Знч. на рівні	*0,01*	*0,01*	*0,01*	*0,01*

Таким чином, матеріальна забезпеченість та освіта індивіда корелюють з будь-яким типом довіри, але не на такому рівні, щоб можна було вважати їх важливими факторами, що визначають спроможність чи не спроможність індивіда довіряти. Скоріше вони виокремлюють певні «схильності» індивідів в залежності від цих показників, які можуть як справджуватись, так і ні.

Можливо, участь індивіда в громадянських організаціях буде відігравати більш важливу роль у формуванні його орієнтацій щодо довіри? Теорія добровільних організацій ґрунтується на досвіді людини та характері її співіснування у світі з іншими. Спробуємо перевірити гіпотезу про обумовленість соціальним капіталом ступеню довіри за допомогою аналізу статистичної зв'язку між рівнем соціальної довіри, з одного боку, і членством та участю в громадських об'єднаннях, з іншого.

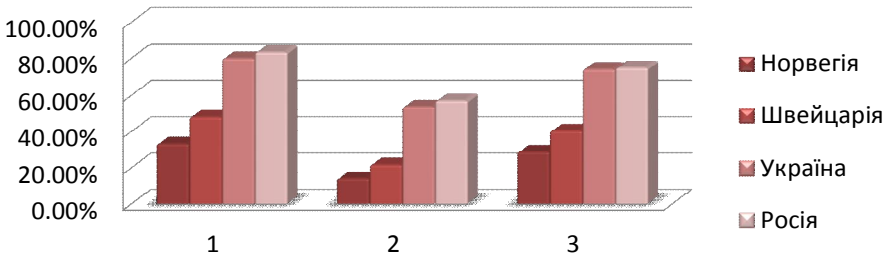


де, 1 - участь у добровільній громадсько-корисній діяльності або у діяльності благодійних організацій,
2 - участь у громадських організаціях,
3 - активна допомога іншим людям.

Рис. 2 – Участь та членство у добровільних організаціях для чотирьох країн

Як індикатор участі та членства був побудуван адитивний індекс на основі трьох змінних – участь у громадських організаціях, участь у добровільній громадсько-корисній діяльності або у діяльності благодійних організацій, активна допомога іншим людям. З графіку (рис.2) видно, що загальний рівень участі в країнах досить низький – значною є кількістю тих, хто не приймає участь у будь-якому виді подібної активності.

Відсоток респондентів, що не приймають участь у добровільний організаціях представлений на графіку нижче.



де, 1 - участь у добровільній громадсько-корисній діяльності або у діяльності благодійних організацій,
2 - участь у громадських організаціях,
3 - активна допомога іншим людям

Рис. 3 – Відсоток респондентів, що не приймають участь у добровільних організаціях

Найгіршу ситуацію із активністю ми спостерігаємо в Росії та Україні, де участь в організаціях знаходиться на дуже низькому рівні, а показники є приблизно однаковими. Найбільшу активність проявляє населення Норвегії, де кожен третій допомагає людям та є членом громадських організацій, і лише 10% не приймають участь у благодійних організаціях.

Нижче представлена матриця парних коефіцієнтів кореляції Пірсона між активністю та довірою в чотирьох країнах(таб.2).

Як можна побачити з таблиці, зв'язок є дуже невеликий і зворотній. Саме так, негативна кореляція характеризує зв’язок участі та довіри до політичних інститутів у Норвегії, міжособистісної довіри у Швейцарії, довіри до суду та поліції в Україні. Адже, це перш за все пов’язано з тим, чому індивід приймає участь в діяльності тієї чи іншої громадської організації. До такої поведінки спонукає перш за все розуміння неможливості офіційними установами вирішити певні соціальні проблеми. Саме тому, досить логічним може бути висновок про те, що індивіди,

які приймають участь в подібних організаціях, з самого початку не довіряють тим чи іншим регулюючим органам.

Таблиця 2. Кореляційна матриця участі у добровільних громадських організаціях та типу довіри за країнами

	Політичні інститути	Міжособистісна довіра	Суд та поліція	Міжнародні організації
Норвегія	-0,136	-0,06	-0,077	0,009
Знч. на рівні	*0,01*	*0,05*	*0,01*	
Швейцарія	0,013	-0,139	-0,02	-0,062
Знч. на рівні		*0,01*		*0,01*
Україна	-0,067	-0,062	-0,163	-0,08
Знч. на рівні	*0,01*	*0,01*	*0,01*	*0,01*
Росія	-0,037	-0,086	0,009	-0,035
Знч. на рівні		*0,01*		

Таким чином, гіпотеза про те, що участь впливає на довіру індивідів підтверджується, хоча і на досить низькому рівні. Проте треба зважати, що такий зв'язок є оберненим, тобто чим більша участь – тим меншою є довіра.

Як вже було зазначено, довіра та суб'єктивне благополуччя на думку Інглхарта становлять основу постматеріалістичних цінностей, що в свою чергу сприяють розвитку демократії. Для того, аби дослідити, чи дійсно можна говорити про зв'язок цих двох факторів, необхідно побудувати індекс суб'єктивного благополуччя.

Основою для побудови такого індексу стали три індикатори задоволеності: задоволеність тим, як складається життя, задоволеність матеріальним становищем та задоволеність життям в цілому. Відповідні розподіли для чотирьох країн представлені у додатках.

Таблиця 3. Матриця факторних навантажень побудови індексу суб'єктивного благополуччя для чотирьох країн

	Норвегія	Швейцарія	Україна	Росія	Загалом
Задоволеність життям в цілому	,824	,837	,812	,834	,886
Задоволеність тим, як складається життя	,886	,851	,860	,882	,895
Задоволеність матеріальним становищем	,820	,847	,864	,851	,904
Дисперсія	71,202	71,397	71,535	73,218	80,109

Факторним аналізом методом головних компонент з обертанням варімакс було виокремлено однофакторне рішення, що включало в себе всі перелічені вище компоненти. Дана процедура була проведена для даних кожної країни окремо і потім для об'єднаних для всіх чотирьох країн даних. Таким чином був обчислений індекс суб'єктивного благополуччя. Частка пояснення сукупної дисперсії складає 80,1%.

Як можна побачити з таблиці 3 індекс суб'єктивного благополуччя має достатньо сталі факторні навантаження для всіх чотирьох країн.

Для перевірки взаємовпливу суб'єктивного благополуччя та довіри було використано низку парних кореляцій за Пірсоном. Кореляція є значущою на рівні 0,01 і знаходиться на середньому рівні. Найбільший вплив (для всіх чотирьох країн) суб'єктивне благополуччя здійснює на міжособистісну довіру. На другому місці після міжособистісної довіри знаходиться довіра до суду та поліції. Показовим для України є рівень зв'язку довіри до міжнародних організацій та рівнем суб'єктивного благополуччя. Він є найбільш високим серед всіх чотирьох країн і пов'язаний, імовірно, з переорієнтацією цінностей більш благополучних громадян на євроінтеграцію та закріплення зв'язків з міжнародними організаціями та інституціями. Проте, довіра до міжнародних організацій є досить різною в чотирьох країнах. Це може свідчити про неоднозначність сприйняття та розуміння сутності діяльності подібних соціальних інституцій.

На представленому графіку (Рис.4) ілюструється, яким чином можливі варіації між різноманітними видами довіри в залежності від країни, де мешкають респонденти. Блок країн «старої демократії» є менш однорідним за структурою зв'язку, причому в Швейцарії зв'язок є найбільш вагомим серед усіх чотирьох країн. Певною мірою це пов'язано з особливостями функціонування соціальних інститутів в цій країні.

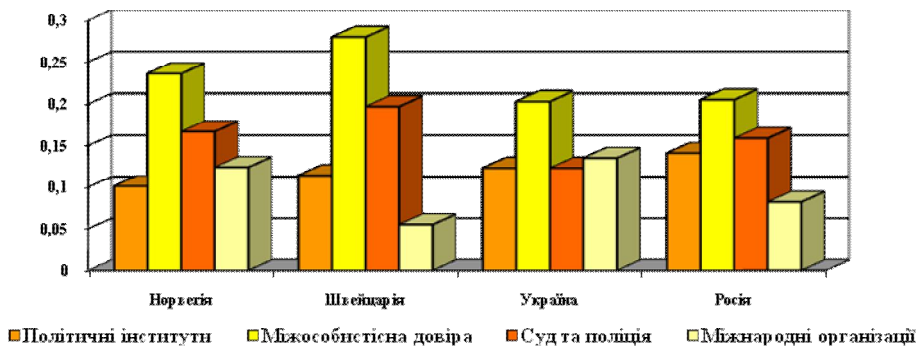


Рис. 4 – зв'язок типів довіри та суб'єктивного благополуччя за країнами

Що стосується України та Росії, то вони є подібними за структурою даного зв'язку, лише довіра до міжнародних організацій в Росії є значно нижчою. Ця особливість може бути пояснена за рахунок особливостей міжнародної політики даної країни та особливостей діяльності медіа, що акцентують увагу на індивідуальності та самостійності Росії, а також спроможності її самостійно вирішувати власні проблеми. На противагу Росії, в Україні на той час активно обговорювались можливості до включення у міжнародні проекти, входження у Європейський союз, НАТО. Основні акценти робились на тому, що подібні кроки призведуть до покращення якості життя та відкриють нові можливості. Саме тому, в даному випадку виникає таке розмежування.

Таким чином, ми можемо говорити про те, що існує достатньо сильний та значущим зв'язок між суб'єктивним благополуччям та довірою.

Висновки. 1. На думку більшості вчених, саме довіра являється запорукою соціального порядку. Проте, і недовіра може виступати таким регулятором. Індивіди поєднуються проти когось, кому не довіряють і довіряють власній спільності. Таким чином відбувається поділ на «своїх» та «чужих», в наслідок чого виникає і не лише соціальна структура, а й відповідна усталеність яка для

неї характерна. Довіра може поділятись на два основних напрямки дії: довіри до соціальних систем (котра може в свою чергу поділятись на довіру до конкретних елементів цих систем), а також міжособистісна довіра (котра може бути направлена на індивіда – як конкретну людину, так і на індивіда як носія специфічних характеристик).

2. В соціології суб'єктивне благополуччя використовується як індикатор, що визначає стан розвитку соціуму «з середини». Інглхарт використовує концепт суб'єктивного благополуччя, щастя та довіри виокремлюючи орієнтації на постматеріалістичні цінності в сучасних розвинених демократичних країнах. Зв'язок між цими двома концептами намагаються встановити дві теорії – теорії соціального успіху та теорії громадянської участі. В рамках першої теорії успіх визначається як отримання певних благ – гарної освіти, матеріального благополуччя. Успішна людина є і суб'єктивно благополучною, більше довіряє іншим людям та суспільним інститутам, адже в неї є позитивний досвід справдження надій. В рамках другої теорії довіра та благополуччя поєднується активністю суб'єкта, котрий включається до участі в роботі волонтерських програм та громадських організацій. Такі організації фінансуються та підтримуються загалом за рахунок благополучних людей, які допомагають більш незахищеним членам суспільства та в результаті збільшують і свій рівень довіри до суспільства та інших людей.

3. Здійснена емпірична перевірка основних гіпотез про зв'язок довіри та суб'єктивного благополуччя, висунутих в рамках названих теорій участі та успіху, встановила значущий зв'язок між різними типами довіри та освітою, матеріальним становищем (теорія соціального успіху), участю в громадських організаціях (теорія участі та членства). Отримані зв'язки є досить слабкими, подекуди знаходяться на середньому рівні. Крім того був встановлений статистично значущий зв'язок між різними типами довіри та суб'єктивним благополуччям. Показовим є те, що характер такого зв'язку не залежить від країни (є однаковим як для «старих демократій», так і для пострадянських країн).

Література

1. Christian Welzel , Ronald Inglehart, Agency, Values, and Well-Being: A Human Development Model,[Електронний ресурс] – режим доступу http://www.worldvaluessurvey.org/wvs/articles/folder_published/publication_584/files/SIR.pdf
2. European Social Survey [Електронний ресурс] – режим доступу: www.eropeansocialsurvey.org.
3. Russell Hardin. The street-level epistemology of trust[Текст]//Politics and Society – 1993, p. 505-529.
4. Regulation and Distrust [Електронний ресурс]// Philippe Aghion, Yann Algan, Pierre Cahuc, Andrei Shleifer – режим доступа http://ideas.repec.org/p/nbr/nberwo/14648.html
5. Robert Putnam. Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community[Текст]// New York: Simon and Schuster. - 2000. С. 138
6. Ronald Inglehart. Changing Values among Western Publics from 1970 to 2006[Текст]// West European Politics 31:1-2, 2008. - 130-46
7. Ronald Inglehart, Hans-Dieter Klingemann. Genes, Culture, Democracy and Happiness[Електронний ресурс] – режим доступу http://www2000.wzb.eu/alt/iw/pdf/genecult.pdf
8. Development, Freedom, and Rising Happiness. A Global Perspective (1981–2007) [Текст]// Ronald Inglehart, Roberto Foa, Christopher Peterson, and Christian Welzel/ Perspectives on Psychological Science, 2008. № July. С. 264—285
9. Ronald Inglehart. Modernization and Postmodernization [Текст]//Princeton, 1997., с. 181.

10. Ruth O'Shea, Caroline Bryson, Roger Jowell. Comparative Attitudinal Research in Europe [Електронний ресурс] – режим доступа http://europeansocialsurvey.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1&Itemid=80
11. Kenneth Newton. Social and Political Trust, [Електронний ресурс] – режим доступа http://essedunet.nsd.uib.no/cms/topics/2/
12. Штомпка П. Формирование социологического воображения. Значение теории [Текст]// Социологические исследования. — 2005. — № 10. — С. 64—72.
13. Sztompka P. Trust: A Sociological Theory[Текст]// Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
14. Алексеева А. «Уверенность, обобщенное доверие и межличностное доверие: критерии различения» [Текст]//«Социальная реальность» – 2008. – № 7. – С. 85–98.
15. Вельцель Христиан, Инглхарт Рональд. Человеческое развитие и "взрыв" демократии: вариации изменений режимов среди 60 обществ[Текст]// Социология: теория, методы, маркетинг: Научно-теоретический журнал. - Киев: Институт социологии НАН Украины, 2008. - N1. - С. 85-118
16. Гидденс Э. Последствия модернити [Текст]// Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология. — М., 1999. — С. 101—122.
17. Р Инглхарт. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся[Текст] // Полис, 1997, № =4. С. 18 - 28
18. Фреик Н.В. Концепция доверия в исследованиях П.Штомпки[Текст]// Социс- 2006.-№11.
19. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества[Текст]//Пер. с польск. СМ. Червонной/ — М.: Логос, 2005. — 664 с.

УДК 316.47

Жуков В.І.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка факультет соціології, кандидат педагогічних наук, доцент

ПРАКТИКИ «PATH DEPENDENCY» У ТРУДОВИХ ВІДНОСИНАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ ЯК ПРОЯВ ЦІННІСТНИХ ОРІЄНТАЦІЇ ПОСТРАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті зроблена спроба дати відповідь на запитання про те, чому в Україні, як і в решті країн пострадянського простору, інституціоналізація трудових відносин в полі ринкової економіки не виправдала суспільних очікувань. Чому такі інституціональні інновації, як соціальний діалог не виявився ефективним.

Ключові слова: *залежність від траєкторії минулого досвіду, подвійна інституціоналізація, трудові відносини, соціальний діалог*

В статье сделана попытка дать ответ на вопрос о том, почему в Украине, как и в ряде стран постсоветского пространства, институционализациія трудовых отношений в поле риночной экономики не оправдала общественных ожиданий. Почему институциональные инновации, такие как социальный диалог оказались не эффективны.

Ключевые слова: *зависимость от траектории предыдущего опыта, двойная институционализация, трудовые отношения, социальный діалог*

The article aims to answer the question why in Ukraine, as in other post-Soviet countries, institutionalization of labour relationships in market economy sphere didn't justify mass social expectations. Why such institutional innovation as social dialog is not effective.

Keywords: *path dependency, industial relations, social dialogue*

Актуальність. Перехід українського суспільства: від радянського до пострадянського, зумовлений соціальними змінами, призвів за Петером Штомпкою до зміни структури системи, тобто чотирьох мереж зв'язків між елементами (взаємодіями, інтересами, нормами та ідеями), утворюючи нові

структури: взаємодій, інтересів, норм, ідей [1, с. 456], які відобразились також у нових нормах, правилах соціальної поведінки, у створенні нових організацій та формуванні відповідних інститутів. Соціальні зміни, для частини населення, стали причиною породження культурної травми, особливий прояв, якої відбувся в конфліктному дисонансі між радянською та пострадянською культурами, на колективному та суспільному рівнях, у формі всеохоплюючих непотизму та корупції.

Транзитивний стан України, як й інших пострадянських країн, сприяв втраті здатності традиційними соціальними інститутами, що обслуговували ці суспільства, виконувати функції забезпечення стійких зв'язків і відносин на рівні соціальних організацій, а створення нової організаційної інфраструктури лише актуалізувало значення попередніх структур і цінностей, що відтворилися за допомогою старих соціальних мереж [2, с.54].

Соціальна практика пострадянського українського суспільства підтверджує феномен «змін без змін» або за Майклом Буровим «транзит без трансформації» [3].

Створення феномену «змін без змін» породжує відповідну проблему, яка найбільш вдало висвітлюється за допомогою інволюційної теорії розвитку «залежності від минулого досвіду» - *«path dependency»*, що актуалізує значення попередніх структур і цінностей, відтворюваних за допомогою соціальних мереж. Цей термін запозичений з економічної теорії, а саме з її неоінституціонального напрямку (еволюційної економіки). В економіці поняття «*path dependency»,* зміст якого найчастіше перекладається як «залежність від попереднього розвитку», звертає увагу на інституціональні зміни і в першу чергу на роль інститутів у змінах технічних систем.

Основні засади цієї теорії були закладені економістами-істориками Полом Девідом и Брайаном Артуром у середені 1980-х років, з метою пояснення явищ, що супроводжують формування господарського порядку в контексті інституціональних змін. Формування теорії «*path dependency»,* розпочалось з 1985 р., коли П. Девід опублікував невелику статтю, у якій розглядав історію створення стандарту клавіатур друкувальних пристроїв. Він доводив, що добре нам знайома «Qwerty- клавіатура» друкувальних машинок стала результатом перемоги менш ефективного стандарту над альтернативним більш ефективними [4].

Подальше дослідження економістами-істориками різних технічних стандартів (наприклад, відстань між рейками в європейських країнах і в Росії або система загального права в англосаксонських країнах та система цивільного права в континентальній Європі тощо), доводило надзвичайно широке поширення «Qwerty-ефектів» у багатьох галузях господарського життя. Під «Qwerty-ефектами» в сучасній економічній літературі розуміють усі види порівняно неефективних, але стандартів, які стійко зберігаються, претендуючи на певне історичне значення. Термін «Qwerty-Ефекти», «*path dependency»* – залежність від попереднього розвитку, частіше використовують в рамках аналізу інституціональних інновацій [5, с.37].

Економісти вважають, що обидва напрямки спорідненні тим, що підкреслюють високу інерцію суспільного розвитку, яка унеможливлює швидку зміну як використаних технологій, так і пануючих норм. Так П. Дєвід й Б. Артур, в

теорії залежності від попереднього розвитку основну увагу звертають на інерційність розвитку, акцентуючи увагу – на тому, чому саме *інституціональні інновації далеко не завжди можливі*. П. Девід дав наступне визначення «path dependency»: «залежність від попереднього розвитку – це така послідовність економічних змін, при якій важливий вплив на можливий результат можуть виявити віддалені події минулого, причому скоріше випадкові події, ніж систематичні закономірності» [4].

Зазначимо, що Старк і Брюжт запропонували теорію «залежності від траєкторії розвитку». «Намагаючись впоратися з надзвичайною невизначеністю економіки, що трансформується, актори виявляють і перетворюють ресурси. Не звертаючи уваги на змушену дихотомію «ринок-ієрархія», вони створюють нові форми власності, які розмивають границю між державною й приватною власністю; розмивають границі між фірмами, а також границі легітимних принципів» [6]. Автори наголошували, що для проведення успішної політики реформатори повинні уникати як ультралібералізму, так і ультрастейтизму, визнавати роль інституціональних мереж і мережевих підприємств, що може сприяти проведенню більш гнучких і менш витратних (економічно й соціально) реформ. А залежність від траєкторії розвитку вони розглядали як можливість досягнення чогось нового, як рекомбінацію кращого в старому й новому. На їх думку, у постсоціалістичних країнах немає необхідності копіювати західні моделі як такі або зберігати лише старі форми, у них існує можливість для креативної адаптації. На думку фінського соціолога Йоко Нікула, ця теорія відкидає спрощенські ідеї неолібералізму (і теорії модернізації), які розглядають транзит як процес соціальної імітації й копіювання. Замість цього теорія залежності від траєкторії розвитку стверджує, що майбутнє не визначене й минуле не має прямого впливу на майбутнє постсоціалістичних країн. Теорія досліджує сучасні умови й те, як вони впливають на можливі майбутні рішення. Згідно із цією теорією минуле дає акторам в постсоціалістичних країнах інституціональні ресурси для сьогодення. Таким чином, теоретики говорять не про транзит, а про трансформацію, яка відноситься до реорганізації, рекомбінації, реконфігурації тощо [7, с.136].

Таке реформування у різних постсоціалістичних країнах, за Й.Нікула відбувалось у відповідних формах «звільнення від соціалізму»: у Польщі воно було компромісом, у ГДР – колонізацією, в Румунії – чимось начебто революції, у Чехословаччині – капітуляцією, а в Болгарії – обмеженою виборчою конкуренцією. Ці траєкторії розвитку також позначалися на формі проведення приватизації державної власності у кожній із країн [тамож, с.136]. Саме «креативна адаптація», за Старком і Брюжт стала основним результатом залежності від траєкторії розвитку кожної з наведених країн.

Окремий напрямок залежності від траєкторії розвитку був визначений, ще у 2000 році М. Буравим, який підсумовуючі майже 10-річний шлях Росії надав достатньо вичерпну характеристику змін, що відбулися: «Економічні реформи повернули старі форми виробництва, суспільство пішло в себе, партія-держава перетворилася у феодальний лад. Так, перехід до ринку є, але без, очікуваних економічних, соціальних, політичних змін: без нагромадження капіталу, без суспільства й держави, націлених на розвиток» [3, с.3].

Щодо України, то наприкінці першого десятиріччя XXI ст. було закінчено інституціональне конструювання інфраструктури, аналогічної за формою західній соціальній ринковій економіці, але за своєю контекстуальною основою усе більш наближеної до неофеодальних відносин на кшталт ієрархічної піраміди, на вершині якої розмістився патрон, з нище розташованими своїми васалами (бізнес-клієнти) і з масою населення в підґрунті піраміди, як головного ресурсу економіки скоріше традиційного, ніж навіть індустріального суспільства [2,с.64]. Виникає проблема, визначити який з факторів соціальних змін сприяв розвитку залежності від траєкторій минулого досвіду українського суспільства «повернутись» до його квазіфеодального стану. Тому як гіпотезу, ми висуваємо припущення, що саме залежність від минулого, виявилась тією ціннісною орієнтації, значної частини українського суспільства, що стала на заваді його прогресивного розвитку.

Мета статті полягає у визначенні соціальних практик, що дозволять сформувати на тлі амбівалентного типу української особистості пріоритет цінностей активізму на протилежність патерналізму.

Дуглас Норт і його послідовники у своїх дослідженнях намагаючись дати відповідь на питання: яка природа залежності сьогодення від траєкторії попереднього розвитку «*path dependency»,* та як стають можливими у цілому інституціональні інновації, виявляють вплив правових інновацій і зміни трансакційних витрат на соціально-економічний розвиток. Тому Д.Норт вважає, що інститути — це "правила гри" у суспільстві, або, висловлюючись більш формально, створені людиною обмежувальні рамки, що організують взаємини між людьми. Отже, вони задають структуру спонукальних мотивів людської взаємодії — будь то в політиці, соціальній сфері або економіці [8, с.17].

У соціології соціальне явище - «*path dependency»,* більш широко розтлумачене, парадигмою «соціального інституту», і вживається як складова наступних соціальних теорій:

- *«залежності від минулого розвитку»(«path dependency»)* (*L. Bruszt,* M.Granovetter, D.Stark) [6,9,10];
- *«інституціональних матриць»* (К.Полані, С.Кірдина) [11,12] ;
- «подвійної інституціоналізації» (Є.Головаха, Н.Паніна) [13];
- «інституціональних викривлень» (І.Ігошин) [14];
- «кентавризму» (Е.Тощенко) [15].

До наведених соціологічних теорій слід додати ще й економічну теорію «інституціональних пасток» В.Полтеровича [16].

Усі названі теорії поєднує те, що на думку О.Куценко, «принципово суспільство не змінити, тому що неможливо подолати залежність від базових інститутів і культури» [17, с.18].

Найбільш вдале пояснення соціальному явищу «*path dependency»,* в сучасній український соціології, було надане у 2001 р. Є.Головахою та Н.Паніною, як «подвійна інституціоналізація». Неможливо не погодитись з їх думкою, що в Україні співвіснує дві взаємовиключних інституціональних системи, одна з яких близька до сучасної західної моделі суспільного, устрою і цілком готова до декларованої євроінтеграції, а друга виглядає більш відсталою з погляду сучасних модернізаційних процесів, ніж та, яка була в Україні на старті незалежності [13, с.44].

Автори пояснюють це дією закону *подвійної інституціональної системи перехідного* суспільства, сутність якого полягає у тому, що витіснені на периферію інституціональні домінанти можуть тривалий час перебувати в резерві, набуваючи ностальгічної легітимності в тому випадку, коли легалізовані нові інститути виявляються неефективними [тамож, с.47].

Під соціальним інститутом загалом розуміються «впорядковані і відносно стійкі соціальні утворення (організації), які підтримують офіційно або конвенціонально прийняті правила, що регулюють соціальну поведінку в певній сфері суспільного життя на основі вимушеної чи добровільної згоди більшості членів суспільства з наявністю даних соціальних організацій правил» [18, с.6]. Виходячи з такого розуміння соціального інституту, інституціоналізацію автори визначають як процес становлення нових соціальних інститутів у таких аспектах:

- процес становлення та прийняття суспільством нових формальних правил;
- створення організаційних структур, відповідальних за артикуляцію і порядок дотримання даних правил;
- формування такого ставлення масових суб'єктів до формальних правил і організаційних структур, яке відображає згоду людей з даним інституціональним порядком.

У зв'язку з вищенаведеним Є.Головаха пропонує наступні інституціональні атрибути – легальність, легітимність й інституціональну інфраструктуру [18, с.37].

Розглянемо залежність від траєкторії минулого досвіду, відповідно до закону подвійної інституціоналізації, як один з основних факторів побудови трудових відносин у сучасній Україні.

Протягом 1990-х років тривав новий для українського суспільства багатомірний процес формування трудових відносин, з одного боку, характерний для ранніх стадій капіталізму й тому неадекватний соціальному ринковому господарству, а з іншого, за своїм контекстом, продовжував найгірші традиції радянських трудових відносин (державний патерналізм замінив патронно-клієнтелізм роботодавця, непотизм став масовим явищем на усіх рівнях влади і бізнесу і як результат – тотальна корупція). Впровадження ринкової інфраструктури було підтримано організаціями соціальних партнерів і законодавчо легалізоване. Однак, виявилось, що створена «система ринкових відносин», не здатна здійснювати функції, необхідні для підкріплення декларативно прийнятих норм і цінностей економічної демократії. «Соціальне партнерство» як ідеологія трудових відносин, що була започаткована у 1993 р. і замінена у 2005 р. новою її формою «соціальним діалогом», не змінила формального ставлення більшості соціальних партнерів (влада і роботодавці) до суті соціального діалогу, який усе більше ставав засобом поступової монополізації ринкового простору проолігархічними організаціями соціальних партнерів, при пасивному споглядданні залежних, слабко організованих і незахищених як найманих робітників, так і представників малого і середнього підприємництва. Соціальний діалог в Україні перетворився на засіб легалізації результатів первинної фази нагромадження капіталу, й відповідно «перекрученою» формою, «симулякром», як соціальних ринкових, так і трудових відносин.

Трудові відносини – це усталені форми соціальної взаємодії акторів цих відносин – роботодавців, найманих працівників і держави, та їх організацій з питань зайнятості, заробітної плати, умов праці та соціального страхування, засобами колективно-договірного регулювання або протестних дій з метою досягнення соціального консенсусу на відповідних рівнях від виробничого до соціетального.

Соціальний діалог – тип трудових відносин і форма соціальної взаємодії акторів цих відносин. Першого із інституціональних атрибутів – *легалізації* соціального діалогу було формально досягнуто за 20 років існування незалежної України, коли, починаючі з 1991 і закінчуючи 2011 р. було прийнято 12 законів та 3 Укази Президента України. Формування наступного, інституціонального атрибуту – *інституціональної інфраструктури* соціального діалогу розпочалось з 1992 р. коли відповідно до статті 17 Закону України «Про зайнятість населення» було створено перший орган національного рівня на трипартійних засадах – Український координаційний комітет сприяння зайнятості населення. У 1993 року, вище наведеного Указу Президента України було створено Національну раду соціального партнерства – постійно діючий тристоронній консультативно-дорадчий орган. Сьогодні до цієї інфраструктури входять: Національна тристороння соціально-економічна рада та її територіальні тристоронні органи (26 одиниць), Національна служба посередництва та примирення (26 відділень), профспілки та їх об'єднання (143 всеукраїнських професійних спілок та 16 всеукраїнських об'єднань профспілок), об'єднання організацій роботодавців (21 об'єднання організацій роботодавців) [19]. Відповідно до існуючого світового досвіду можна констатувати, що *інституціональна інфраструктура* соціального діалогу в Україні побудована.

Однак, як свідчать дослідження [20-24] діалог між соціальними партнерами, який вибудовується в Україні вже більше 20 років, незважаючи на розбудову вищезгаданої інституціональної інфраструктурі, ще не досяг рівня, за якого він може сприяти соціальній інтеграції суспільства, суспільному згуртуванню, запровадженню принципів відкритості і прозорості процесів формування ціни та умов праці в Україні тощо. Ні держава, ні роботодавці (власники), ні більшість профспілок не беруть на себе реальної відповідальності за занижену ціну праці і злиденні соціальні стандарти в Україні. На цей час соціальний діалог ще не став дієвою і невід'ємною складовою економічної і політичної системи суспільства. Діяльність соціальних партнерів у межах діалогу зберігає переважно формальний характер, усі принципові питання економічної політики (в т.ч. ціни праці) та соціальної політики вирішуються фактично одноосібно державою, точніше – обмеженим колом крупних власників, які мають можливість безпосередньо впливати на державні рішення.

Щодо легітимності інституціональної системи трудових відносин, то слід погодитись з думкою Є. Головахи, що «Більшість громадян України перебувають у стані амбівалентності стосовно інституціональних утворень, легальність яких не підкріплена правом і мораллю, що проявляється в масовій згоді жити в такому інституціональному просторі, де легальність забезпечується самим фактом узаконеного існування нових інститутів, а легітимність — збереженням мімікрованих старих інститутів, які здійснюють традиційну регулятивну функцію і спираються на збережені елементи соціальної інфраструктури, старі соціальні

позиції та рольові приписи» [18, с.49]. Відповідно до тенденції подвійної інституціональної системи перехідного суспільства, старі радянські культурні норми трудових відносин («нормативний колективізм», «державний патерналізм» тощо), як інституціональні домінанти, що втратили силу, повинні були бути витиснуті на периферію новими («соціальне партнерство», «соціальний діалог», «колективний договір») легалізованими, як більш ефективними, що засновані на економічній активності, й раціоналізмі, у поєднанні індивідуальних цінностей та колективних інтересів, у комбінації з такими демократичними цінностями, як, наприклад, солідарність трудящих, які повинні були привести до економічної демократії й становленню України як пострадянської держави загального добробуту або соціальної держави.

Однак форми і методи за якими відбувалось формування ринкової економіки в Україні виявились неефективними і тому старі інституціональні домінанти, наприклад, адміністративно-командне управління, що тривалий час перебували в резерві, набуваючи ностальгічної легітимності стають усе більш актуальними.

Аналіз структури духовних цінностей людей, які зайняті у промисловому виробництві, лише доповнює висновок про перевагу радянської ментальності в їх психології, ціннісних орієнтаціях та установках. Вітальні цінності у поєднанні з гуманізмом і цінностями спілкування є серцевиною духовного життя людей сучасного промислового виробництва в Україні навіть за умов загострення економічної кризи та посилення настроїв ринкового прагматизму [22, с.338]. На заваді цьому стоять багато спротивів і негативних явищ: 1) з одного боку, щорічно скорочується чисельність членів профспілок, з іншого - на новоутворених підприємствах, як правило, недержавної форми власності їхні власники забороняють створення профспілкових осередків; 2) існуючі профспілки неефективно захищають права та інтереси їхніх членів; 3) профспілковий рух не позбавився «свого радянського гнобителя», нинішня влада продовжує чинити на нього сильний тиск; 4) рядові профспілчани відзначають традиційну радянську безвідповідальність профспілкових лідерів перед всім загалом; 5) має місце страх перед безробіттям, викликаний скороченням робочих місць; [23, с.285]. Опосередковано це можна підтвердити результатами соціологічного моніторингу Інституту соціології НАН України за останні 20 років. Якщо у 1992 р. позитивне ставлення до приватного підприємництва (бізнесу) в Україні мало 28,6%, а негативне – 4,9%, то 2010 р. позитивне ставлення мали вже – 18,8%, а негативне, відповідно – 6,9%. Серед бажаючих працювати у приватного підприємця у 1992 р. було 26,7 %, небажаючих – 25,2 %; то у 2010 р. небажаючих стало – 28,3 %, тоді як бажаючих – 21,6 % [25].

Висновки. 1.Норми, правила соціальної поведінки та очікування певних результатів є основою соціальних утворень – організацій та інститутів, що регулюють цю поведінку. Створення феномену соціальних «змін без змін» породжує відповідну проблему, яка найбільш вдало висвітлюється за допомогою інволюційної теорії розвитку «залежності від траєкторії минулого досвіду» - *«path dependency»*, що актуалізує значення попередніх структур і цінностей, відтворюваних за допомогою соціальних мереж. Однак форми і методи, за якими відбувалось формування ринкової економіки в Україні, виявились неефективними

і тому старі інституціональні домінанти, що тривалий час перебували в резерві, набуваючи ностальгічної легітимності стають усе більш актуальними.

2. Подвійна інституціоналізація виявилась тією формою залежності від минулого досвіду, що найбільш відповідає інтересам сучасних бізнесових кіл та конформісько налаштованої частини населення, що актуалізує вимогу повернення до форм суспільної діяльності авторитарно-патерналістського, неофеодального суспільства.Тому вважаємо, що незалежно від певних недоліків цієї теорії, саме залежність від минулого досвіду, особливо на соціетальному рівні, можна розглядати як цінність, що виступає одним з найважливіших факторів формування сучасних трудових відносин в Україні.

3. Вагомою причиною ситуації, що створилась, став «розвиток залежного від минулого досвіду», актуалізуючи значення попередніх структур і цінностей, які відтворені за допомогою «нових» соціальних акторов (мереж). Пост-комуністичні інститути створились на руїнах інститутів державного соціалізму. Цей «конфліктний дисонанс» між радянською та пострадянською культурами, на колективному та суспільному рівнях, призвів до розповсюдження різних форм непотизму та корупції.

Література

1. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества [Текст]: / П.Штомпка Пер. с польск. С.М.Червонной. – М.: Логос, 2005. – 664с.
2. Жуков В. Тенденції і протиріччя інституціоналізації діяльності суб'єктів трудових відносин у сучасній Україні / В.Жуков // Соціологія / Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 3. – С. 53-65.
3. Буравой М. Транзит без трансформации: инволюция России к капитализму / М.Буравой // СОЦИС. – 2009. – № 9. – С.3-12.
4. *David P.A.* Clio and the Economics of QWERTY // American Economic Review. 1985. V. 75. № 2.
5. Латов Ю.В. Теория зависимости от предшествующего развития / Ю.Латов//Экономический вестник Ростовского государствен-ного университета, 2005. – Т.3. – № 3. – С.36-43.
6. Stark D., Bruszt L. Postsocialist Pathways. Transforming Politics and Property in East Central Europe. N.Y.: Cambridge University Press, 1998.
7. Никула Й. Теория зависимости от траектории развития и постсоциалистический переход / Й.Никула // Мир России. 2005. – № 1. – С. 135–143.
8. Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики [Текст]: / Д.Норт. Пер. с англ. А.Н.Нестеренко; предисл. и науч.ред. Б.З.Мильнера. – М.: Фонд экономической книги «Начала», 1997. – 180с.
9. Грановеттер М. Экономическое действие и социальная структура: проблемы укорененности / М. Грановеттер // Экономическая социология www.ecsoc.msses.ru Том 3, № 3, 2002. – С.45-58.
10. Старк Д. Гетерархия: неоднозначность активов и организация разнообразия в постсоциалистических странах / Девид Старк // Экономическая социология: Новые подходы к институциональному и сетевому анализу. – М.: “Российская политическая энциклопедия” (РОССПЭН). 2002. – С.47-95.
11. Поланьи К. Великая трансформация: политические и экономические истоки нашего времени / К.Поланьи; перевод с английского А.А.Васильева, С.Е.Федорова и А.П.Шурбелева. Под общей редакцией С.Е.Федорова. – СПб.: Алетейя, 2002. – 320с.
12. Кирдина С.Г. Институциональные матрицы и развитие России [Текст]: / С.Кирдина. – Новосибирск: ИЭиОПП СО РАН, 2001. – 308с.
13. Головаха Є., Пострадянська деінституціоналізація і становлення нових соціальних інститутів в українському суспільстві / Є. Головаха, Н.Паніна // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. 2001. – № 4. – С. 5-22.
14. Игошин И.Н. Институциональные искажения в российском обществе [Текст]: / И.Игошин. – М.: Издательство Директмедиа Паблишинг, Кнорус, 2003. – 152с.

15. Тощенко Ж.Т. Кентавр-проблема в познавательной и преобразующей деятельности человека / Ж.Тощенко // СОЦИС. 2005. – № 6. – С.3-14.
16. Полтерович В. М. Институциональные ловушки: есть ли выход? / В.Полтерович // Общественные науки и современность. 2004. – № 3. – С. 5 - 16.
17. Куценко О. Формирующийся институциональный дизайн и социальные неопределенности в современной Украине / О.Куценко // Проблеми розвитку соціологічної теорії: соціальна інтеграція та соціальні нерівності в контексті сучасних суспільних трансформацій: Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції / Соціологічна асоціація України; Факультет соціології Київського національного університету імені Тараса Шевченка; Інститут соціології НАН України: Під заг. ред. Куценко О.Д., Судакова В.І. – К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет". 2009. – С. 16-27.
18. Головаха Є. Інституціональні зміни в Україні: шлях до кризи і шляхи виходу з неї [Текст] / Є.Головаха // Українське суспільство. Двадцять років незалежності. Соціологічний моніторинг : У 2-х т. Т. 1. Аналітичні матеріали. / За ред. д.е.н. В.Ворони, д.соц.н. М.Шульги. – К.: Інститут соціології НАН України, 2011. – 576с.
19. http://www.ntser.gov.ua/ua/home.html - офіційний сайт Національної тристоронньої соціально-економічної ради України
20. Балабанова Н.В. Социальный диалог. Социальное партнерство. Социальное государство. Монографія. [Текст] / Н.Балабанова, В.Жуков, Є.Пилипенко. Академія праці і соціальних відносин. – 2002. – К.: – 189 с.
21. Жуков В.І. Соціальні трансформації без іновацій: колективно-договірне регулювання в Україні / В.Жуков // Соціологічні дослідження. Збірник наукових праць Східно-українського національного університету Вип.9. – Луганськ. 2011. – С. 77-89.
22. Промышленное предприятие и его люди: проблемы социально-экономического поведения [Текст] /Под общ. ред. В.М.Вороны, Е.И. Суименко. – К.: Ин-т социологии НАН Украины, 2001.– 352с.
23. Сучасний стан, проблеми та тенденції соціально-трудових відносин в Україні: спроба соціального конструювання. [Текст] ЦСЕ Інституту соціології НАНУ. – К.: 2003. – 360с.
24. Шангіна Л. Соціальний діалог як важлива частина “доброчинного кола добробуту” – формування заробітної плати / Л.Шангіна // Національна безпека і оборона. 2010. – №7(118), Український центр економічних і політичних досліджень імені Олександра Разумкова. – К.: 2010. – С. 61-71с.
25. Українське суспільство. Двадцять років незалежності. Соціологічний моніторинг [Текст]: У 2-х т. Том 2. Таблиці і графіки / За ред. д.е.н. В.Ворони, д.соц.н. М.Шульги. – К.: Інститут соціології НАН України, 2011. – 480с.

УДК 3.316.7

Боровський О.О.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка факультет соціології, кандидат соціологічних наук, асистент

ІДЕОЛОГІЧНІ МАРКЕРИ ПОЛІТИЧНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ГРОМАДЯН

У роботі розкривається спроба встановити особливості політичної ідентифікації населення сучасної України за допомогою дослідження прихильників певних політико-ідеологічних уявлень.

Ключові слова: *Політична ідентичність, соціологічний моніторинг, ESS, шкала лівих-правих орієнтацій*

В работе раскрывается попытка установить особенности политической идентификации населения современной Украины при помощи исследования сторонников разных политико-идеологических представлений.

Ключевые слова: *Политическая идентичность, социологический мониторинг, ЕСИ, шкала левых правых ориентаций*

The paper presents an attempt to set a particular political identification of the population of modern Ukraine through research supporters of certain political and ideological beliefs.

Keywords*: Political identity, sociological monitoring, ESS, scale left-right orientation*

У мові політиків і науковців до сьогодні вельми поширені та ***актуальні*** такі маркери політичного й ідеологічного простору, як «правий» і «лівий» або «центр». Незважаючи на те, що спроба його структуризації за допомогою цих маркерів багато в чому є результатом лише теоретичної абстракції, елементи «правої» і «лівої» ідеології в тих або інших пропорціях і поєднаннях присутні в свідомості громадян як маркери політичної ідентичності [див.: 1,2].

Загалом під політичної ідентичністю соціологи розуміють ототожнення індивідів з певною політичною позицією або належність до певної політичної позиції. Структура політичних відносин формує певні позиції, які відрізняють суб'єктів політики як щодо влади, так і між собою. Тому, виокремлюючи різних суб'єктів політики, можна говорити про політичну ідентичність, як про належність до них. Загальноприйнятою в практиці соціологічних досліджень є розгляд політичної ідентичності як належності до прихильників певних політико-ідеологічних уявлень [3,с. 30].

Мета даної роботи – встановити особливості політичної ідентифікації населення сучасної України за допомогою дослідження прихильників певних політико-ідеологічних уявлень.

В інструментарії соціологічного моніторингу Інституту соціології НАН України репрезентуються такі політико-ідеологічні течії, як комуністична, соціалістична, соціал-демократична, "зелена", ліберальна, християнсько-демократична, національно-демократична, націоналістична. Водночас кожну політико-ідеологічну течію можна ідентифікувати як ліву, центристську чи праву.

У нашому випадку з лівими політико-ідеологічними течіями ідентифікуються комуністична і соціалістична течії; з центристськими – соціал-демократична, "зелена", ліберальна; з правими – християнсько-демократична, національно-демократична і націоналістична. Отже, респонденти, виходячи зі своїх уподобань, повинні були вибирати з перелічених одну найближчу для себе течію. Їх джерелом виступають особистий життєвий досвід, практична реалізація політичних програм, участь у політичному житті, вплив мас-медіа тощо. Таким чином, респонденти мають у своєму розпорядженні як теоретичні, так і практичні підстави для продукування самоідентифікації з тими чи іншими політико-ідеологічними течіями. Опитаних громадян, які змогли здійснити політико-ідеологічну самоідентифікацію, можна кваліфікувати як "лівих", "центристів" і "правих". Ті ж громадяни, які в ході опитування не змогли або не побажали визначити свою політико-ідеологічну позицію, зараховувалися до групи "неідентифікованих" респондентів.

Основні результати. Емпіричні дані моніторингу за 2012 рік представлені в роботі А. Ручки [див.:3], розкривають особливості сучасної політико-ідеологічної

самоідентифікації українських виборців. Нижче наводяться дані цього розподілу і аналізу. (%):

	1994	***2012***
“Ліві”	22	20
“Центристи”	9	14
“Праві”	10	13
“Неідентифіковані”	59	53

Наведені дані свідчать, що основною особливістю політико-ідеологічної самоідентифікації громадян України є те, що значній кількості опитаних як у 1994 р., так і 2012 р. було важко визначити свою прихильність чи симпатії до існуючих політико-ідеологічних течій. Із усіх опитаних у 1994 р. (N = 1800) лише 41% змогли себе ідентифікувати з існуючими політико-ідеологічними течіями. У 2012 р. (N = 1800) таких респондентів стало більше (47%). Цікаво, що в цьому році серед “неідентифікованих” респондентів було 24% тих, які висловилися, що жодна політико-ідеологічна течія їм не підходить; ще 28% серед “неідентифікованих” зазначили, що вони ще остаточно не визначили своєї позиції з даного питання; нарешті 48% серед “неідентифікованих” відповіли, що вони не розуміються на політико-ідеологічних течіях.

За період 1994–2012 рр. спостерігається деяке скорочення кількості “лівих”. Водночас протягом даного періоду збільшилась частка “центристів” і “правих” разом. Якщо у 1994 р. частка “лівих” переважала частку “центристів” і “правих” разом, то у 2012 р., навпаки, частка “центристів” і “правих” разом переважає кількість “лівих”. Окрім усього іншого, привертає до себе увагу статистично значуще зростання за цей період “центристських” політико-ідеологічних уподобань.

На підставі отриманих даних А. Ручка, робить припущення, що “ліво–права” атрибуція населення в сучасній Україні зберігається і стає все більш вагомою позиція «центристів» [3,с. 32].

В політично стабільних суспільствах стала партійна структура і культура спілкування політиків з населенням формує у людей більш-менш зрозумілі уявлення про існуючі політичні орієнтації, які втілюються у партіях та їх діях. В таких суспільствах люди знають, чим відрізняються праві від лівих, консерватори від лібералів і соціал-демократів.

На території ж України, де старі інтереси і орієнтації в значній мірі зруйновані, а нові тільки складаються, ще не визначились домінуючі соціальні цінності, і часто досить важко уловити різницю між програмами і партіями; де є невизначеність в розумінні можливостей і шляхів економічного, соціального і політичного розвитку країни, вибір на емоційно-чуттєвому рівні здійснюється значно в більшій мірі, ніж у країнах з розвиненою демократією.

Ми бачили на виборах 2010 та 2012 років, що в реаліях усі українські політичні сили – і праві, і ліві, і центристи, - декларували своєю метою досягнення “загального блага”, відрізнялася тільки методика цього декларування. Загалом, українське партійне поле формується переважно з партійних субститутів. На відміну від політичних партій, партійні субститути не є засобом артикуляції інтересів електорату, а, скоріше, виражають вузькоегоїстичні інтереси окремих малих груп, а отже, не виконують функцію соціального представництва.

В рамках українського політичного поля партійні субститути можуть проявлятися у формі персоналізованих груп інтересів, так званих

«горизонтальних партій», що складаються з декількох груп інтересів, які ситуативно сформували політичну силу задля отримання можливості делегувати власних представників до органів державної влади. Такі утворення формуються переважно навколо лідера, що призводить до виходу на перший план лідерського характеру самої партії, а отже – електоральний вибір відбиває скоріше переваги певного лідера, ніж політичної програми.

Наприклад, Ендрю Вілсон та Сара Бірч вважають, що в Україні, починаючи з 1991 року, склалася гібридна партійна система, що містить, принаймні, чотири елементи:

- ідеологічну мотивацію і вертикальну репрезентацію інтересів;
- необхідність репрезентації корпоративних інтересів, що сприяє створенню "віртуальних" партій, які слугують механізмом конвертації економічного капіталу в політичний і навпаки;
- бажання применшити електоральну спроможність конкуруючих груп шляхом створення "партій-спойлерів";
- дрібний політичний популізм, радикалізм, який лежить в основі диванних або таксі-партій (ці партії називаються так, тому що їх члени можуть "вміститися" на дивані чи у таксі) [5;с.53].

Водночас, на нашу думку, політичні партії є динамічними інститутами, вони еволюціонують внаслідок зовнішніх і внутрішніх чинників. Маркери "спойлер", "диванна", "картельна" відносяться не до сутнісних, а радше – до функціональних характеристик партій, що означає можливість зміни функції якоїсь із партій у політичному (і безпосередньо в електоральному) процесі. Сутнісна характеристика партій полягає насамперед у їх спроможності брати участь у політичному процесі, тобто в боротьбі за владу та її розподілі. Тому різні політичні партії на різних етапах свого розвитку можуть мати різні функціональні характеристики. В умовах нестабільної соціальної структури суспільства та вироблення взаємоперехресних соціальних зв’язків складно досягти адекватної агрегації і вертикальної репрезентації стійких колективних інтересів, а відтак й існування ідеологічних партій як релевантних політичних сил.

Як зауважує Ю. Шведа, незважаючи на те, що ступінь ідеологічної дистанції між впливовими політичними партіями України на початку 2000-х років на програмному рівні зменшився, однак він лишався досить істотним. Дослідник пояснює це, насамперед, боротьбою за владу світоглядно різних еліт [4;с.170].

Разом з тим, треба відзначити, що в українському суспільстві має місце значна регіональна і вікова поляризація поглядів населення стосовно ключових засад розвитку держави. Тому можна стверджувати, що в Україні ще не склалася сукупність універсальних політичних ідентифікацій, що є основою для агрегації та репрезентації колективних інтересів, на яку може спиратися ідеологічна артикуляція політичних партій.

Слід зазначити, що за даними опитувань у межах Європейського соціального дослідження, у 2011 р. українці виявилися прихильниками центральної позиції на шкалі партійної ідентифікації (див.: Таб.1).

У 2011 р. більш налаштованими, ніж українці на підтримку правих політичних орієнтацій були громадяни *Угорщини, Фінляндії, Ізраїлю, Польщі* та *Швеції*. Прихильників лівої політичної ідентифікації виявилося найбільше серед громадян країн *Німеччини, Іспанії, Франції, Словаччини* та *Словенії.*

Таблиця 1 - Індекс лівих – правих політичних орієнтацій (середній бал за шкалою: 0 – «ліві», 10 – «праві») 2011р.

Країна	Середній бал	Стандартна похибка
Німеччина	4,54	0,034
Іспанія	4,64	0,048
Франція	4,70	0,057
Словаччина	4,77	0,062
Словенія	4,85	0,075
Хорватія	4,87	0,067
Ірландія	4,96	0,036
Португалія	4,97	0,056
Бельгія	4,98	0,048
Великобританія	5,07	0,042
Греція	5,11	0,046
Швейцарія	5,12	0,053
Кіпр	5,14	0,101
Україна	**5,14**	**0,068**
Латвія	5,15	0,065
Російська Федерація	5,19	0,048
Данія	5,20	0,056
Чехія	5,30	0,052
Нідерланди	5,30	0,048
Болгарія	5,38	0,057
Естонія	5,43	0,051
Норвегія	5,49	0,054
Швеція	5,54	0,060
Польща	5,63	0,057
Ізраїль	5,68	0,062
Фінляндія	5,71	0,047
Угорщина	5,97	0,065
ЗАГАЛОМ	***5,17***	***0,011***

** Дані Європейського соціального дослідження (ESS)5 хвиля, 2011р.*

Висновки. Загалом дані Європейського соціального дослідження підтверджують припущення А.Ручки про те, що переважна частина населення в Україні ідентифікує себе з широким центром існуючих політико-ідеологічних течій, але і “ліво–права” атрибуція населення буде зберігатися. Відповідно до цього, в партійних ідентифікаціях на лідируючі позиції будуть висуватися партії, які не мають однозначної ідеологічної спрямованості (ПР, Батьківщина, УДАР тощо).

Водночас привертає увагу той факт, що зараз жодна з партій в політичному просторі Україні, не репрезентує постматеріальну (екологічні, феміністські і ін.), ідеологічну платформу. Наразі така політична ідентифікація не володіє політичною релевантністю, що пояснюється як організаційною й технологічною нерозвиненістю таких партій (особливо на фоні політичних невдач попереднього періоду), так і незрілістю суспільних відносин на постматеріальних розмежуваннях [див.; 4]. Аналогічне твердження стосується й ліберальної основи партійних ідеологій.

Ще одне застереження при визначенні ідеологічних маркерів політичної ідентифікації, полягає в тому, що деідеологізовані партії в Україні є не менш (а подеколи й – більш) електорально успішними, ніж партії з сильною ідеологічною артикуляцією, особливо такий висновок вірний щодо деідеологізованих партій

лідерського типу. Поточна практика таких партій виявляється більш "політично гнучкою", що відіграє свою роль в побудові та зміцненні парламентських коаліцій. Водночас оцінювання політичних перспектив деідеологізованих (в їхньому власному означенні – "центристських" або "прагматичних") партій потребує історично ширшої емпіричної платформи відповідно до більшої кількості виборчих циклів.

Що стосується найближчої у часі перспективи, то подальша монополізація політичного поля, яка вивершується на базі фактичної руйнації моделі розподілу влади, утвореної на базі конституційних змін 2004 року, та за рахунок посилення адміністративного чинника, здатна створити умови для трансформації Партії регіонів у "всеосяжну" партію, яка спиратиметься на корпоративізм. Це у свою чергу негативно впливатиме на політичну спроможність інших релевантних політичних сил і за умови посилення чинників деконкурентності політичного поля може призвести до перетворення системи поміркованого плюралізму, що склалася в Україні в останні роки (2007-2012), на півторапартійну систему, де домінантна партія претендує на статус "всеосяжної". Такий хід подій, у свою чергу, не сприятиме конкурентності політичного поля, здатен завадити інституціоналізації партійної системи та з врахуванням інших політичних чинників – поставити під питання успіх демократичних перетворень в Україні.

Задля подальшого збагачення соціологічних досліджень політичної ідентифікації в Україні варто здійснити оцінку відповідності ідеологічного позиціонування партії її політичній практиці. Дані таких досліджень, що самі по собі видаються достатньо об'ємними і складними у реалізації, були б корисними не лише з пізнавальної точки зору, а й з практичної, слугуючи підвищенню рівня обізнаності громадян щодо політичного розвитку та сприяючи формуванню адекватних політичних очікувань і установок.

Література

1. *Соціокультурні* ідентичності та практики. – К. : Ін-т соціології НАН України, 2002. – С. 237–258.
2. *Вишняк О.* Політична система України в соціологічному вимірі: динаміка членства в політичних партіях та партійної ідентифікації громадян / О.Вишняк // Українське суспільство. Двадцять років незалежності. Соціологічний моніторинг: У 2-х т. Т. 1. Аналітичні матеріали / за ред. В.Ворони, М.Шульги. – К. : Ін-т соціології НАН України, 2011. – С. 160–178.
3. *Ручка А.О.* Політико–ідеологічна самоідентифікація населення сучасної України // Українське суспільство 1992–2012. Стан та динаміка змін. Соціологічний моніторинг / За ред. В.Ворони, М.Шульги. К.:Ін–т соціології НАН України, 2012, С. 29-40.
4. Инглхарт Р., Вельцель К. Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития М.: Новое издательство, 2011. – 464 с.
5. *Шведа Ю. Р.* Трансформації партійної системи в контексті трансформації політичної системи в Україні // Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку. Збірник наук. праць. – Львів: Вид-во Національного університету "Львівська Політехніка". – 2007. – № 19.
6. *Wilson A., Birch S.* Political Parties in Ukraine: Virtual and Representational // Party Politics in New Democracies Edited by P. Webb and S. White. – Oxford: OUP, 2007. – P. 53.

УДК 316.422

Ковтуненко Е.С.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології, кандидат соціологічних наук, доцент

МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНИХ МІЖНАЦІОНАЛЬНИХ СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Порівняльне вивчення культур складає невід'ємну частину соціологічного дослідження, оскільки воно намагається виробити деякі загально значимі положення. У зв'язку з використанням методу міжнаціонального порівняння виникає завжди багато проблем методологічної обґрунтованості порівняльного дослідження, надійності отриманої інформації, побудови, проведення та аналізу даних. Мабуть, в кожному дослідженні виникає питання: чи діють закономірності в рамках однієї країни чи вони характерні й для інших держав, чи є надані дефініції загальними чи специфічними.

Ключові слова: *метод дослідження, порівняльне дослідження, інтеркультурне порівняння, соціальний показник*

Сравнительное изучение культур составляет большую часть социологических исследований, поскольку в результате мы можем получить некоторые общезначимые положения. В связи с использованием метода межнационального сравнения всегда возникает много проблем методологического обоснования сравнительного исследования, надежности полученной информации, проведения исследования и анализа данных. Возможно, в каждом исследовании возникает вопрос: действуют ли закономерности в рамках одной страны и для других стран, и есть ли понятия общими или специфическими.

Ключевые слова: *метод исследования, сравнительное исследование, интеркультурное сравнение, социальный показатель*

A comparative study of the cultures of most of the case studies, as a result, we can get some general interest provisions. In connection with the use of intercultural comparison is always a lot of methodological problems of comparative research study, the reliability of the information, research and analysis. Perhaps in each study raises the question: Are there laws in one country to other countries, and whether the concept of general or particular.

Keywords: *method of research, comparative study, intercultural comparisons of social indicators*

Актуальність. Логічний прийом порівняння давно вже використовується людством при пізнанні явищ оточуючого світу. За логічною структурою порівняння являє собою досить просту операцію, що складається з зіставлення об'єктів між собою. Результатом порівняння є ототожнення чи відрізнення предметів в цілому чи по окремим властивостям. Як прийом, порівняння можна віднести, по-перше, до числа оригінальних логічних прийомів – це означає, що порівняння по логічній структурі самостійно та не засноване на інших операціях. По-друге, можна сказати, що порівняння є в своєму роді досить простим елементом людської думки. Однак, не дивлячись на простоту своєї логічної структури, а може й дякуючи їй, цей прийом вважається універсальною властивістю людського мислення. Дані етнографії та антропології свідчать, що порівняння використовувалося ще на світанку людського мислення. В якості складової частини його можна зустріти в будь-якій логічній операції та пізнавальній процедурі.

Отже, ***метою*** даної статті є визначення основних методологічних та методичних проблем міжнаціональних порівнянь. Для цього потрібно вирішити деякі завдання: описати становлення методу міжнаціонального порівняння в

західній та вітчизняній соціології; методологічно обґрунтувати використання методу міжнаціонального порівняння; вказати критерії надійності інформації в порівняльному дослідженні.

Всі соціологічні дослідження передбачають порівняння конкретних випадків чи змінних, які є схожими в одному відношенні та несхожими в іншому. Термін "порівняльний метод" означає особливий інтерес дослідників до інституціональних та макросоціальних факторів, які аналізуються при порівнянні різних суспільств чи розповсюдженні якихось специфічних феноменів в різних суспільствах. Основне методологічне питання виявляється при цьому в наступному: чи є одиниці порівняння (суспільства в цілому, групи, релігії, інститути та інше) та показники, що вибрані для порівняння розходжень та подібностей, дійсно порівнюваними, та чи є правомірним використання цих одиниць та показників поза їх культурного контексту. Порівняльний метод не є ні особливою методологією, ні окремою теорією: скоріш це є деякий загальний підхід.

У дискусіях про порівняльні міжнаціональні дослідження, протиставляються дві стратегії дослідження: перша — виявлення статистичних закономірностей, інша — орієнтована на встановлення культурних та історичних розходжень. Тут мова йде перш за все про позиції інтерпретації двох основних типів отриманих результатів дослідження — подібностей і розходжень. Допускаючи при цьому, що теоретичні і методологічні преференції дослідників з більшим чи меншим ступенем ймовірності можуть знайти подібність між порівнюваними державами, допускаючи також, що ті параметри, які оцінюються як подібність на одному рівні аналізу, може розглядатися як сукупність багатьох розходжень на рівні більш докладного аналізу. Проте, головна проблема полягає в тому, як пояснити встановлену подібність, а також як інтерпретувати розходження, якщо вони будуть виявлені [4, 65].

Порівняльне вивчення культур складає невід'ємну частину соціологічного дослідження, оскільки воно намагається виробити деякі загально значимі положення. Хоча деякі соціологи й займають по цьому питанню позицію абсолютного релятивізму, більшість стверджує, що обґрунтоване знання інших культур, не дивлячись на пов'язані з цим складні методологічні проблеми, в принципі є можливим. Два питання можуть слугувати ілюстрацією проблеми порівняльного розуміння культур:

1) як ми можемо знати, що поняття "х" нашої культури (наприклад "честь", "безумство", "релігія") сприймаються саме як "х" в будь-який іншій культурі;

2) як ми можемо знати, що соціологічне пояснення "х" в рамках нашої культури буде вірним й по відношенню до іншої культури.

З такого роду проблемами визначення та пояснення й стикаються завжди міжнаціональні порівняння.

Послідовники таких філософів, як Л.Вітгенштейн та П.Уілч, стверджують, що найкращим засобом уникнути неправильного визначення є розуміння "х" з точки зору визначення ситуації досліджуваними діячами, оскільки в цьому випадку ми не розглядаємо їх поведінку на основі наших власних категорій. Однак подібна процедура може критикуватися на тій основі, що

1) вона передбачає таку “контекстуальну поблажливість”, при якій ніякий тип поведінки чи вірувань в рамках іншої культури не може вважатися ірраціональним, якщо він розглядається в межах власного культурного контексту;

2) соціологи та антропологи часто є в’язнями власної культури (чи її дискурсів), які виключають можливість достеменного розуміння суб’єктивного досвіду діячів в межах інших культур [1, 154].

Одного доброго наміру не використовувати при дослідженні інших культур сторонніх для них категорій недостатньо для того, щоб виключити момент необ’єктивності в дослідженні.

Встановлення подібності порівнюваних держав значно розширює сферу соціологічного знання. Більш того, виявлена шляхом порівняння подібність легко піддається соціологічній інтерпретації, тоді як міжнаціональні розходження пояснити значно важче. У тому випадку, якщо порівняльні дослідження соціальної структури й особистості в різних країнах дають подібні результати, в інтерпретації отриманих даних можна залишити без уваги існування яких-небудь розходжень у культурах, політичних і економічних системах і історичних умовах окремих країн, замість цього ми прагнемо розглядати універсальні соціально-структурні моделі. Але взаємозв'язок між соціальною структурою й особистістю в різних країнах міняється, тоді ми повинні визначити, які їх структурні особливості варто відбити у своїй інтерпретації.

З часів Еміля Дюркгейма з його відомими “Правилами соціологічного методу” (1895) порівняльний метод “як єдиний, що відповідає соціології”, якщо до нього відноситися з обачністю, є важливим інструментом в соціальних дослідженнях. Особливо характерним було для Дюркгейма те, що він дослідив зі всією ясністю та ретельністю відношення міжнаціонального порівняння до теорії. ”Порівняльна соціологія не є особливою галуззю соціології, вона є самостійною соціологією з моменту, коли припинила бути чисто дескриптивною й намагається після цього давати собі раду щодо фактів”.

З цією теоретичною орієнтацією порівняльний метод крокує вперед в цілому ряді особливостей, які відрізняють його від всіх інших методів, що панували до Дюркгейма. По-перше, чим особливо відрізняється порівняльний метод, він не так сильно намагається зображувати єдині форми окремих соціальних явищ, як набагато більше він намагається зобразити типи, що повторюються, та їх варіації, щоб встановити каузальні відносини. По-друге, відрізняється він внаслідок того, що минає всеохоплюючий синтез, який зображує універсалії культурного типу.

З Дюркгеймом розвивався метод міжнародного порівняння надзвичайно швидко. Так порівнювалися не тільки однакові інституції в різних суспільствах схожого типу, а особливо приймалося до уваги одночасне порівняння суспільств різного типу. При цьому на початку власної кар‘єри він залишив займатися генетичним принципом, щоб проробити загальні структурні принципи на різних ступенях розвитку соціальних феноменів. Ці дослідження продовжив Марсель Мосс, який теж розглядав метод міжнародного порівняння.

Внаслідок цього метод міжнародного порівняння надалі розвивався головним чином в руслі етнології та культурної антропології (Броніслав Маліновський, Річард Турнвальд), причому вони розвивали наявну критику певних видів соціології, які абсолютизували свідомо чи несвідомо точку зору

аналітиків та приписували однакові мотиви при поясненні соціальних явищ різних культур.

З особливою віртуозністю методом міжнародного порівняння користувалася Маргарет Мід, щоб проаналізувати певні сторони сучасної американської культури в контрасті з рядом відібраних культур з півдня. Вона особливо сконцентрувала свою увагу на проблемах підростаючої молоді, пубертету та статевого життя, щоб користуватися в кінці кінців методом міжнародного порівняння для аналізу культурних позицій чоловіків та жінок в сучасному індустріальному суспільстві [3, 17].

Отже, коли в соціальній науці говорять про міжнародне порівняння, то мають на думці правила порівняння між глобальними суспільствами, які відрізняються через їх культури. Під культурою розуміють сукупність моделей поведінки людей, які належать до певного суспільства, причому поведінка належить до абстрактної сфери, яка, з однієї сторони, залишає ясною відмінність від інших суспільств та, з іншої сторони, не так глибоко лежить, щоб не виявити пропорційності, розмірності всередині порівнювальних суспільств.

Оскільки висота використовуваних абстракцій визначається дослідником, він будує такі дефініції міжнародного порівняння, які виявляються операціональними визначеннями культурних понять.

Зокрема так визначені культури це власне предмет сучасної культурної антропології, проти якого соціологія принципово має на меті визначити загальні закономірності суспільного життя людей. Так, соціологія, наприклад, хоче давати загальні свідчення про бюрократичні організації, і це значить, що вона не зможе задовольнитися якими-небудь описаними констатаціями тільки, скажімо, про німецьку бюрократію. Хоча більшість представників обох дисциплін повною мірою усвідомлюють, що вони цю ціль до цього часу тільки деталізували, розчленували та взагалі ще ніколи не досягали.

Отже, найбільш важлива методологічна проблема полягає в тому, щоб визначити, чи є використовуваний у дослідженнях понятійний апарат дійсно еквівалентним. Проблема того, як ми довідаємося, що вивчаємо "однакові явища" у різних контекстах; як ми довідаємося, що наші спостереження і висновки в дійсності відносяться до "зовсім різних речей", що ми невиправдано відносимо до однакових концептуальних категорій? Чи ж, якщо вони представляються нам різними, чи дійсно вони є такими стосовно однієї і тієї ж (кількісно чи якісно вимірюваної) змінної, чи ж наш висновок про розходження досліджуваних явищ позбавлений наукового змісту?

Коли подібність між державами встановлюється, незважаючи на розходження в схемі дослідження, навіть незважаючи на дефекти самих досліджень, дуже мала ймовірність того, що подібні результати дійсно отримані при використанні різних методологічних підходів. Значна подібність результатів при методологічній відмінності могла б саме свідчити про "грубість" результатів. Але коли ми встановлюємо розходження між державами, тоді відмінність і недоліки дослідницьких побудов створюють інтерпретаційні складнощі — тобто абсолютно не можна бути упевненим, чи є удавані розходження дійсно існуючими або штучно нами створені.

Щоб уникнути можливості отримання різних результатів винятково за рахунок розходжень у використаних методах дослідження, що виявляються в

характері вибірки, у повноті використаних даних, у їх оцінці — варто розробити схему досліджень, що забезпечує можливість їх порівняння, забезпечити як мовну, так і концептуальну еквівалентність у пропонованих питаннях і в обробці одержуваних відповідей, і установити дійсно еквівалентні ознаки основних понять. Добре розроблена схема збору порівняльних даних повинна дозволити нам, наскільки можливо, домогтися того, щоб розбіжності, що спостерігаються не могли бути віднесені за рахунок розбіжностей у використовуваних методах досліджень. На жаль, ніколи не можна бути абсолютно впевненим у цьому. Найкраще, що можна зробити — це спробувати встановити перевірку допустимих погрішностей — тобто показати, наскільки це можливо, що методологічні невідповідності не настільки великі, щоб пояснювати ними розходження в отриманих результатах.

Необхідність пояснення відмінностей, як уже було сказано раніше, виникає тоді, коли досліджувані явища стають менш чіткими і більш важкими для сприйняття. Суть тут у тому, що якщо схожі результати варто пояснювати, виходячи з того спільного, що існує між країнами, ті дані, що не узгоджуються, варто пояснювати з позицій того, у чому країни — чи їх дослідження — відрізняються один від одного. Це, на жаль, не дає ключа до розуміння того, які саме з багатьох відмінностей між країнами (чи дослідженнями) лежать в основі розходжень в отриманих результатах. Невдача спроби відтворити отримані результати в контексті тієї ж самої культури звичайно приводить дослідника до необхідності з'ясувати стійкість, валідність і порівнянність методик, які використовуються в обох дослідженнях, виявивши їх можливі погрішності. Але невдача спроби підтвердити той самий результат у контексті іншої культури часто приводить до "відкриття" "культурних" розходжень, слідом за цим швидко розробляються незалежні їх інтерпретації для пояснення цих удаваних розходжень.

Отже, головною проблемою, як вважають західні соціологи, стає при цьому визначення “єдностей”, які потрібні як основа для порівняння. Специфічні теорії відходять на задній план, так як цей метод намагається надати поглиблене розуміння точки зору. Важливою теоретичною передумовою є повне розуміння, що більшість соціальних способів поведінки детермінується не інстинктами, а комплексом культурних уявлень, які впливають на загальний лад. В іншому ці культурні комплекси відрізняються в різних суспільствах; отже, перший наслідок цієї обставини є антропологічна відносність соціальних відносин. Так, залишається дуже важливим подолання упереджень, які пов’язують з приналежністю до індустріальних суспільств, що пізнали модифікацію відчуття етноцентризму. Якщо дилетант говорить, що всі суспільства відхиляють інцест, в той час коли він робить цей умовивід тільки з однієї “своєї” культури, то критичний спостерігач може сказати по цій справі, що всі відомі нам до сих пір суспільства знають певні власні методи урегулювання інцесту. Інцест може розумітися не тільки в нашому загально відомому сенсі як статтєві відносини між братом та сестрою чи батьками та дітьми, він може набувати й інших значень, які підпадають під умови приналежності до одного клану, але практично непомітною є фактична ступінь кровної спорідненості, яка між ними стоїть.

Як ***висновок*** можна сказати, що найбільш швидкий розвиток міжнародного порівняння йде у напрямку звільнення від присутньої, наявної в науці точки зору,

цим посилюється теоретична орієнтація та збільшується кількість форм порівняння. Теоретичний напрямок бере свій початок зі сфери свідомості по той бік порівняльного методу. Звісно, що ми можемо описувати різні мовні структури при посередництві якої-небудь однієї мови, але це є перш за все тільки крайньою, тимчасовою мірою. В основі потребується адекватний теоретичний фундамент однієї мови у лінгвістиці, яка з іншого боку є метамовою. Власне порівняння між окремою культурною системою та іншими зникає та замінюється системою понять, всередині якої певні явища впорядковуються певною понятійною структурою.

Порівняльна стратегія дослідження не є найкращою серед наукових методів тому, що вона має недоліки, пов'язані із самою природою цього методу (виявлення тотожності і розходжень) – надмірне встановлення розходжень, неповнота узагальнень (хоча теорія вимагає універсальності), відсутність порівнянних випадків (усі явища неповторні й унікальні). До того ж ця стратегія створює масу проблем для дослідника – порівнянності, недостачі кейсів і надлишку перемінних, еквівалентності, добору випадків і індикаторів і ін. Однак на переваги порівняльного методу неможливо не звернути увагу. Завдяки цьому методу можна пізнати світ, пояснити його за допомогою понять і теорій, зробити сміливі припущення, підтвердити чи спростувати гіпотези, оцінити події у своїй країні і закордоном та ін. Порівняння виступає могутнім знаряддям аналізу подібних явищ в різних державах.

Література

1.Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny. Soziale Indikatoren im internationalen Vergleich. Frankfurt – 1980. – 231 s.
2.Dieter Berstecher. Zur Theorie und Technik des internationalen Vergleichs. Stuttgart – 1970. – 123 s.
3.Johann-Ulrich Sandberger. Methodologische Probleme einer international vergleichenden Untersuchung zur Hochschulsozialisation. Konstanz – 1975. – 30 s.
4.Ragin Ch.C. The Comparative Method: Moving beyond Qualititive and Quantitative Strategies. – Berkeley, Calif.: University of California Press, 1987

УДК 316.2(004.738.5+77)+372.83

Петренко-Лисак А.О.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка факультет соціології, кандидат соціологічних наук

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «СОЦІОЛОГІЯ ІНТЕРНЕТ КОМУНІКАЦІЙ» В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-СОЦІОЛОГІВ

В статті йдеться про методологічне обґрунтування специфіки навчальної дисципліни «Соціологія Інтернет комунікацій», що входить до переліку навчальних дисциплін за вибором студента, який здобуває освітній рівень магістра соціології. В статті звертається увага на специфіку викладання даної навчальної дисципліни, її методологічні засади та теоретико-методологічні орієнтири.

Ключові слова: *соціологія, Інтернет, кібервіртуальний простір, соціологія Інтернету, навчальна дисципліна «Соціологія Інтернет комунікацій»*

В статье методологически обосновывается специфика учебной дисциплины «Социология Интернет коммуникаций», входящей в перечень учебных дисциплин по выбору студента, получающего образовательный уровень магистра социологии. В статье обращается внимание на специфику актуальности, объект-предметной сферы и особенностях преподавания данной учебной дисциплины, а также ее методологических основах и теоретико-методологических ориентирах.

Ключевые слова: *социология, Интернет, кибервиртуальное пространство, социология Интернета, учебная дисциплина «Социология Интернет коммуникаций»*

The specificity of teaching course «Sociology of the Internet communications» is methodologically proved in this article. This teaching course is entering into the list for student's choice, who receiving educational level as the master of sociology. In article the attention to specificity of actuality, object-subject sphere and features of teaching the given teaching course, and also its methodological bases and theoretical and methodological reference points is paid.

Keywords: *sociology, the Internet, cybervirtual space, Internet sociology, a teaching course «Sociology of the Internet communications»*

Актуальність. Розвиток нових комунікаційних технологій, зокрема Інтернету, як одного із значимих факторів, що визначають розвиток соціальних структур, соціальних відносин та стосуються відносин у багатьох сферах соціального життя, - кардинально змінив традиційні уявлення щодо суспільства та суспільні зв'язки як такі. Процеси інформатизації натепер охоплюють найрізноманітніші соціальні групи і спільноти. Відбуваються зміни в політичній (різноманітні політичні організації отримують великі можливості для донесення публіці своїх позицій та ініціатив), економічній (перерозподіляються доходи і фінансові потоки), правовій (змінюються традиційні норми поведінки і закони), професійній (виникають нові професії), міжособистісній (мобільні комунікації трансформують практики спілкування та отримання і передачі інформації) сферах. До того ж, зміна структур повсякденності також пов'язана з глобальними процесами, що відбуваються не тільки в розвинених країнах. Говорячи про соціальні проблеми, пов'язані з розвитком нових комунікативних засобів, передусім варто звернути увагу на факт того, як змінюється повсякденне життя індивідів. Нове технічне середовище породжує новий соціальний порядок не тільки на макрорівні суспільних відносин, але й на мікрорівні міжособистісних відносин і мезорівні міжгрупових стосунків.

Сучасне соціальне пізнання користується спеціальним поняттям для означення спільноти користувачів сучасної комунікативної системи – Інтернету — соціальна мережа. В мережі відбувається специфічний вид спілкування та комунікації. При масовому використанні комп'ютерних засобів комунікації відбувається процес трансформації суспільства, процес зміни повсякденності. Мережева спільнота Інтернету виступає в якості комунікативного та інтерактивного партнера для індивіда – суб'єкта комунікацій. Об'єднання користувачів в мережі Інтернет призвели до утворення якісно нового соціального простору, де комунікація та інтеракція суб'єктів можливі найрізноманітнішим чином, попри факт того, що комуніканти знаходяться за тисячі кілометрів один від одного, в різних соціальних середовищах та системах, проте мають змогу вступити у відносини в рамках новоутвореної комунікативної системи.

Соціологія Інтернету – це своєрідна terra incognita соціології, чому є пояснення. Фундаментальні дослідження ускладнені фактом стрімкої трансформації Інтернет технологій, швидкого розвитку супутніх до нього

технологій. Зрештою спектр робіт з соціології Інтернету переважно відображає прагнення встигнути зафіксувати характерні риси нової мережевої реальності та означити специфічний фаховий інтерес того чи іншого дослідника. Й досі феномен Інтернету вимагає всебічного соціологічного осмислення, що можливе в процесі достатнього накопичення знань про соціум в мережі. При чому, не менш важливою є необхідність та практична значимість зафіксувати знакові зміни, що визначатимуть вектори суспільного і соціального поступу в майбутнє.

Метою даної статті є виклад методологічного обґрунтування доцільності викладання навчальної дисципліни «Соціологія Інтернет комунікацій» студентам, які здобувають соціологічний фах. Новизною курсу «Соціологія Інтернет комунікацій» є той факт, що дана дисципліна порівняно нова, проте яка швидко розвивається й вже отримала визнання в західній науці як дослідницький напрям, в той час в Україні вона поки що надто слабко розкрита саме з соціологічної точки зору.

Соціологія Інтернету об'єктом дослідження на загал визначає аналіз соціального простору, що формує Інтернет мережі, а предметом вивчення – соціальні процеси, відносини і взаємозв'язки, що виникають в рамках мережевого соціального простору. До методологічних основ соціологічного дослідження Інтернету, як відносно молодого напряму в розвитку соціології, входить, по-перше, об'єктна сторона дослідницького і освітнього характеру, а саме - соціальний аналіз інформаційно-комунікативного середовища, що формується в суспільстві, а предметна сторона означена вивченням аудиторії Інтернету та форм соціокультурної взаємодії між індивідами при обміні особистісною та соціальною інформацією. По-друге, з моменту появи Інтернету вчений світ, в тому числі й соціологи, вивчають Інтернет саме як особливий, специфічний тип реальності.

Соціологія Інтернету стала визнаним науковим напрямом завдяки роботам Б. Уелмана та його школи [1]. В теоретико-методологічному відношенні соціологія Інтернету, як і будь-який новий напрям соціального знання, формується в умові «розмежування повноважень» між вже існуючими та визнаними науковими дисциплінами (соціологією (зокрема її спеціальними та галузевими соціологіями), філософією, комунікативістикою, лінгвістикою, кібернетикою).

Вивчення віртуальних комунікацій пов'язане з досить традиційною тематичною сферою: організацією знання, конструюванням ідентичностей, формуванням соціальних груп тощо. Але в даному випадку вся ця проблематика досліджується з врахуванням соціальних наслідків, спричинених використанням сучасних інформаційно-комунікативних технологій. На сьогодні в рамках соціології Інтернету вивчаються:

- особливості розвитку соціального простору Інтернету;
- характерні риси користувачів мережі та соціальних груп, що формуються ними;
- формування та розвиток Інтернет-спільнот;
- соціальна структура та соціальна стратифікація Інтернет-спільнот;
- вплив Інтернету та Інтернет-спільнот на соціальні інститути та соціальні процеси фізичної реальності;
- становлення і розвиток інформаційного суспільства тощо

Розвиваються також суміжні з соціологією сфери вивчення Інтернету, як інформаційно-комунікативної технології, а саме, розглядаються правові, психологічні, філософські, економічні та інші аспекти Інтернету. Соціологічна ж інтерпретація Інтернету пропонує погляд щодо можливих сукупних соціальних (політичних, психологічних, економічних, правових тощо) ефектів, про зміни систем цінностей і пріоритетів соціального розвитку.

Говорячи про Інтернет як об'єкт соціологічного дослідження, ми розглядаємо інформаційне середовище як існуючу об'єктивну реальність, що має іманентні закономірності розвитку та форми існування і функціонування. В той же час, що притаманне науці, соціологія прагне виділити свій предмет у вивченні Інтернету як об'єкту дослідження. Інтернет спричинив в суспільстві зміни, що передусім виявилися у впливі на комунікативну мережу зв'язків, котра складається між людьми в тому чи іншому суспільстві. Тому, базовим підґрунтям для вивчення сутності і специфіки даного явища виступають поняття «комунікації» та «соціальної комунікації». Соціальна комунікація займає особливе місце в житті не лиш сучасного суспільства й кожного окремого індивіда зокрема. З нею прямо чи опосередковано в усі часи соціальної еволюції пов'язані практично всі сфери суспільного життя. Сучасні ж інформаційні і телекомунікаційні технології з їхнім стрімко зростаючим потенціалом та швидко зменшуваними витратами відкривають значні можливості для нових форм соціального співробітництва як в рамках окремих сфер суспільного життя, так й суспільства в цілому. Спектр таких можливостей постійно розширюється, попри географічні кордони соціальних спільнот. Найперспективнішими більшістю науковців вважаються економічна, наукова та культурна сфери.

Соціологія Інтернет комунікацій, як теорія середнього рівня соціологічного знання, розглядає соціологічні аспекти Інтернет комунікацій та мобільних комунікацій як сучасних видів інформаційної взаємодії, в тому числі між людиною і технічними посередниками процесів сучасної комунікації. Важливість викладання студентам соціологічної спеціальності курсу навчальної дисципліни «Соціологія Інтернет комунікацій» обґрунтована зростаючою роллю Інтернет комунікацій, як соціальної детермінанти та домінанти соціальних змін. Важливим є представлення ним відмінностей означених комунікативних систем за їхнім цільовим призначенням на сучасному етапі соціального поступу. Об'єктом уваги є соціальний аналіз інформаційного середовища, що сформувалося й формується в сучасному суспільстві, а предметом вивчення – аудиторія Інтернету і форми соціокультурної взаємодії між людьми, як суб'єктами комунікацій, при обміні інформацією на основі використання електронних технологій і сучасних інформаційно-комунікативних пристроїв.

Метою навчальної дисципліни «Соціологія Інтернет комунікацій» є формування у майбутніх суспільствознавців системних знань щодо специфіки та особливостей Інтернет комунікацій як сучасного виду інформаційної взаємодії. Також, маючи на меті навчити студентів основним методам і сформувати обізнаність в проблематиці соціологічних досліджень Інтернету, ознайомити з сучасними тенденціями соціологічного теоретизування в даному напрямі, задачами навчального курсу є:

- розгляд теоретичних та методологічних підходів до дослідження Інтернету як соціального явища;

- характеристика Інтернету як об’єкту та інструменту досліджень;
- ознайомлення студентів з особливостями методів вивчення сайтів, їхнього тематичного наповнення, охоплення аудиторії;
- означення перспективних напрямів дослідження Інтернету задля вирішення комунікативних проблем;
- практичне закріплення отриманих знань щодо соціологічних досліджень Інтернету.

Тож, в результаті вивчення дисципліни «Соціологія Інтернет комунікацій» студенти володітимуть наступними знаннями, вміннями та навичками:

- знатимуть основні теоретико-методологічні засади соціологічного дослідження сучасних типів комунікацій, а саме Інтернет комунікацій,
- ознайомляться зі світовою практикою досліджень Інтернет комунікацій,
- вмітимуть формувати дослідницькі задачі в межах проблематики сучасних комунікацій,
- володітимуть основами застосування надбань дослідників сучасних комунікацій в межах власних дослідницьких практик.

В результаті вивчення курсу студенти:

- знатимуть теоретичні моделі і концепції електронних комунікацій, розроблені в різноманітних соціальних дисциплінах (економіці, соціології, маркетингу, психології тощо);
- матимуть уявлення про емпіричні дослідження та реальні соціальні процеси в цій сфері в Україні і світі;
- вмітимуть розробляти та реалізовувати програму емпіричного дослідження з даної теми;
- володітимуть навичками використання емпіричних даних.

Характеризуючи зв'язок «Соціології Інтернет комунікацій», як навчальної дисципліни, з іншими навчальними курсами, слід зазначити, що засвоєння даного курсу передбачає наявність у студентів загальних уявлень щодо комунікації, її як об’єкту та предмету соціологічної уваги, відповідного проблемного поля. В силу даної обставини, дана дисципліна базується на такій дисципліні, як «Соціологія комунікацій». Крім того, для адекватного розуміння матеріалу, що надаватиметься в рамках курсу «Соціологія Інтернет комунікацій», студенту варто мати певні знання в галузі соціальної психології та знань, отриманих студентами в рамках вивчення курсів «Соціологія масових комунікацій», також корисними будуть знання з таких дисциплін, як «Соціологія культури», «Соціологія громадської думки», «Сучасні соціологічні теорії» та «Соціологія засобів масової інформації» (чи «Соціологія журналістики»).

Основними поняттями та описуваними ними відповідними явищами, що розглядатимуться в курсі вивчення навчальної дисципліни «Соціологія Інтернет комунікацій» є

- Інтернет,
- Інтерактивні комунікації (в т.ч. блогосфера),
- Інтернет комунікації,
- Мобільні комунікації (в т.ч. мобільна телефонія),
- Мобільність (як переміщення суб’єктів, об’єктів, ідей, смислів),
- Інтернет ЗМІ,

- Мобільні ЗМІ,
- Інтернет журналістика,
- Інтернет реклама,
- Флешмоб, смартмоб, буккросинг та т. ін.,
- Інтернет спільноти.

Говорячи про Інтернет як про форму електронних комунікацій, що виступають об'єктом соціологічного дослідження, інформаційне середовище розглядається як існуюча об'єктивна реальність, котра має свої закономірності розвитку і форми існування. В то же час, як й інші науки, соціологія намагається виокремити свій предмет у вивченні Інтернету, кібервіртуального середовища та мобільних комунікацій як об'єктів дослідження.

Оскільки електронні комунікації мають специфічні характеристики, як то, анонімність комунікації в кібервіртуальності, - що іноді ускладнює науковий аналіз отримуваних даних. Тож, з яких позицій варто підходити до вивчення (кібер)віртуальних процесів в Інтернет середовищі? Сьогодні це питання в науці знаходиться в стані пошуку відповіді. Інша проблема, що пов'язана з електронними комунікаціями, – це інформаційна культура. Сьогоднішня наука майже нею не займається, та й чи варто говорити про це у вільному інформаційному просторі? Мабуть, що так. Проте постає питання, як це здійснити практично? На ці та інші питання, ми намагатимемось дати відповіді в процесі вивчення навчальної дисципліни «Соціологія Інтернет комунікацій».

Одним з центральних напрямків в сфері соціологічного вивчення Інтернету варто вважати так звану кіберсоціологію, що здобула визнання та розвиток в західній науці в 1990-ті роки, а в Україні – в 2000-ні роки. «Кіберсоціологія — некомерційна мультидисциплінарна галузь знання, що використовує технології веб-дизайну та має на меті критичний аналіз проблем, пов'язаних з Інтернетом, кіберпростором, кіберкультурою та життям інтернет-спільноти. Інші назви даної галузі — інтернет-соціологія, веб-соціологія, віртуальна соціологія» [2, С. 406]. Соціологія кіберпростору представлена такими темами, як віртуальні спільноти, гіпертекстова революція, постмодернізм і кіберпростір, фізика та метафізика кіберпростору, гендер в кіберпросторі, віртуальна суб'єктивність та фрагментація особистості, комп'ютери та майбутнє приватного та суспільного життя, кіберкапіталізм тощо.

Поняття «кіберпростір» пов'язане з терміном «віртуальна реальність». Кіберпростір є електронною мережею, в якій розгорнуті часткові віртуальні реальності. Через поняття кіберпростір часто визначають мережу Інтернет, смисловий варіант віртуальної реальності, де домінуюче положення займають логіко-мовні апперцептивні структури інформації. Вперше кіберпростір описав в 1985 р. У. Гібсон в науково-фантастичному романі «Нейромант» як «єдину, узгоджену галюцинацію мільярдів людей» [3], що є глобальним мультикористувацьким віртуальним середовищем. Кіберпростір ґрунтується на віртуальності як перманентній ознаці. Тому, аби розрізнити віртуальний простір з поміж його чисельних варіацій, та означити повноцінно сутність особливого простору на основі кібернетичних технологій, ми використовуватимемо термін «кібервіртуальність», що визначає електронно-технічний тип віртуальності, яка являє собою результат технічної творчості соціальних суб'єктів з використанням ними комп'ютерної техніки і технологій та інформаційно-комунікативних

технологій з суміщення об’єктивної та уявної реальностей. Кібервіртуальність є характерною ознакою кібервіртуального простору, який, будучи результатом людської уяви та творчої фантазії (як джерел віртуального) і науково-технічних знань, використаних на практиці та втілених у фізичні об’єкти (ПК, мобільні пристрої та мультимедійні технології), - представлений системою із внутрішніми соціально-технічними закономірностями процесів зв’язку і відносин між соціальними суб’єктами та об’єктами й управління цими процесами, в межах соціальної та технічної еволюції суспільства. Кібервіртуальний простір, будучи частиною репрезентативного інформаційного простору, своєю характерною ознакою має маніпулювання соціальними практиками, які здійснюються в його межах.

Форми організації навчального процесу, що варто застосовувати в процесі викладання курсу «Соціологія Інтернет комунікацій» мають бути такими, що вимагатимуть застосування методів залучення студентів до їх активної участі у навчальному процесі. Мають використовуватися різноманітні форми лекційних та семінарських занять. Так, в лекціях варто подавати поглиблене та логічно стрункe пояснення головного змісту теми, що вивчається, тоді як під час семінарських занять, де студентами здобуваються знання в ході дискусій і полеміки, відповідно варто до класичного представлення доповідей з опрацьованих студентами першоджерел додати аналітичні завдання та кейс-методу. Під час окремих семінарських занять студентам пропонується виконати творчі контрольні роботи (сумарне число творчих контрольних робіт складає модульний контроль), в яких студенти демонструватимуть ступінь оволодіння тематичним матеріалом з відповідної теми курсу.

Забезпечення у студентів високого рівня знань з курсу «Соціологія Інтернет комунікацій» передбачає організацію самостійної роботи студентів, в процесі якої студент вчиться визначати теоретичні або методологічні засади, головні поняття та похідні категорії, з’ясовувати базові положення концептів, що використовуються в дослідженні Інтернету. Складовою самостійної роботи студента є виконання ним індивідуального науково-дослідного завдання.

Ефективне засвоєння студентами змісту курсу «Соціологія Інтернет комунікацій» неможливе без опрацювання ними першоджерел, довідкових видань, міжгалузевих публікацій та наукової літератури. Дана робота має вестися студентами самостійно під керівництвом викладача, який спрямовує студентів на глибоке опрацювання складових курсу, на ґрунтовні роздуми щодо його основних аспектів та ідей. Аналітичні досягнення та підсумки опанування першоджерел презентуються під час семінарських занять і у презентації результатів виконання індивідуального дослідницького завдання.

Змістове навантаження навчальної дисципліни «Соціологія Інтернет комунікацій» представлено тематикою, що покликана структурувати предметну область даного напряму як навчальної дисципліни, а саме це: основні теоретичні концепції інформаційного суспільства; історія створення та становлення Інтернету; з’ясування сутності кібервіртуального простору як особливого соціального, психологічного і культурного середовища, а також соціальних аспектів поведінки індивідів в кібервіртуальному просторі і специфіки взаємодії індивідів в Інтернеті; методи та методологія соціологічних досліджень в Інтернет просторі та за використання Інтернет технологій.

Висновки. Підсумовуючи сказане, вважаємо, що знання, здобуті студентами-соціологами сприятимуть їх практичному розумінню того, що феномен кіберпростору – важлива дослідницька задача та глобальна тема дискурсу для соціологів XXI ст. Поява та розвиток комп'ютерного світу є соціальним механізмом переходу від суспільства модерну до суспільства постмодерну – інформаційного суспільства, суспільства інтелектуального капіталу, «багатоопційного» суспільства. Комп'ютерні технології творять принципово нові форми соціальної інтеракції, котрі з об'єктивних обставин не були описані та вивчені родоначальниками соціологічного напряму першої половини XX ст., тож ця місія покладається на нове покоління вчених. Комп'ютеризація та поява кібервіртуального простору поступово стають важливим аспектом дебатів в соціології. Отже, сучасна соціологічна освіта, що мусить звертатися до останніх тенденцій розвитку та функціонування суспільства, зокрема становлення науки і техніки, високих технологій, повинна відслідковувати ознаки визрівання та тенденцій розвитку та впровадження нових потужних технологій, здатних принципово вплинути на характер існування та розвитку соціумів. В рамках цього напряму соціології студенти розумітимуть значимість соціологічних досліджень, що концентруються на вивченні впливу високих технологій на функціонування та розвиток соціумів та окремих людей; використанні високих технологій в соціології – в якості основи для вирішення чисто дослідницьких задач (це і обробка інформації, і опитування населення, маркетинг, моделювання соціальних процесів тощо); вивченні можливостостей для соціологічного аналізу нових та високотехнологічних проектів. Отже, основна мета навчального дисципліни «Соціологія Інтернет комунікацій» ознайомити студентів з найважливішими теоретичними концепціями та практичними дослідженнями в сфері соціології електронних комунікацій, зокрема Інтернет комунікацій, вважатиметься досягнутою, в разі оволодіння студентами знаннями щодо поняття, функцій та особливостей розвитку Інтернет комунікацій, їхнього впливу на особистісну та соціальну сфери суб'єктів Інтернет комунікацій.

Література

1. Computer networks as social networks: Collaborative work, telework, and virtual community [Wellman B., Salaff J., Dimitrova D., Carton L., et all] // Annual review of sociology. – Vol. 20. – Palo Alto: Annual Review Co., 1996. – P. 213-238.
2. Добреньков В. И. Фундаментальная социология: Теория и методология / В. И. Добреньков, А. И. Кравченко. – В 15 т. – Т. 1. — М.: ИНФРА-М, 2003. – 908 с.
3. Гибсон У. Нейромант: Фантаст.роман / Гибсон Уильям; [пер. с англ. Е. Летова, М. Пчелинцева]. — М.: Аст; СПб.: Terra Fantastica, 2000. — 317 с. // Режим доступу: http://www.lib.ru/GIBSON/gibso01.txt.

УДК 303.432

Горбачик О.А.

Київський міжнародний інститут соціології старший науковий співробітник

СТАНДАРТ МЕТАДАНИХ ДЛЯ ФАЙЛІВ В ІНТЕРНЕТ ЯК АЛЬТЕРНАТИВА ОРГАНІЗАЦІЇ КОМП'ЮТЕРНИХ АРХІВІВ СОЦІАЛЬНИХ ДАНИХ

Стаття присвячена розгляду проблеми стандартизації метаданих для опису даних емпіричних соціологічних досліджень. Зроблений висновок про те, що стандарт метаданих у сукупності із відповідними інструментальними засобами призведе до ситуації, коли потенційно придатні для аналізу дані будуть знаходитися значною мірою поза електронними ресурсами архівів та банків соціологічних даних.

Ключові слова: *метадані, емпіричне соціологічне дослідження, архів соціальних даних, стандарт опису даних, пошук в Інтернет, аналіз соціальних даних*

Статья посвящена рассмотрению проблемы стандартизации метаданных для описания данных эмпирических социологических исследований. Сделан вывод о том, что стандарт метаданных в совокупности с соответствующими инструментальными средствами приведет к ситуации, когда потенциально пригодные для анализа данные будут находиться в значительной мере вне электронных ресурсов архивов и банков социологических данных.

Ключевые слова: *метаданные, эмпирическое социологическое исследование, архив социальных данных, стандарт описания данных, поиск в Интернет, анализ социальных даннях*

Article is devoted for the problems of standards development for metadata describing empirical sociological research data. Author concludes that metadata standards with necessary and relevant information instruments will lead the situation when appropriate for analysis datafiles will rather often locate out of the resources of social databanks and social data archives.

Keywords: *metadata, empirical sociological research, social data achieve, data description standard, search in the Web, social data analysis*

Актуальність. В світі накопичено багато емпіричних даних, що характеризують різні соціальні об'єкти. Спектр простягається від результатів опитувань окремих респондентів до агрегованих показників перебігу певних соціальних процесів або стану справ в країнах та регіонах. Продукують ці дані органи державної статистики, академічні інститути та університети, державні або незалежні аналітичні агенції тощо. Значна частина цих даних знаходиться або у вільному доступі або принаймні є доступною дослідникам для некомерційного використання. В зв'язку із цим важливими є питання коректного використання цих даних. В світі розробляються та удосконалюються закони про авторське право, про персональні дані тощо. Актуалізуються питання професійної етики, правил використання зібраних в ході дослідження даних. Загальновизнаною є практика, коли дослідницький план кожного проекту обов'язково має бути схвалений незалежною експертною комісією (Institutional Review Board, IRB), що опікується охороною прав людей, які брали участь у дослідженні. Зокрема в Україні експертизу для соціологічних проектів здійснює Комісія з професійної етики Соціологічної асоціації України.

Все більшу роль у діяльності дослідників, що працюють у галузі соціальних наук, відіграє Інтернет. З одного боку Інтернет забезпечує середовище для професійного спілкування та спільної роботи в рамках колективів, що є розпорошеними по всьому світу. Саме "завдяки" Інтернет з'явилося поняття

віртуальної лабораторії і поширення набула дистанційна співпраця фахівців. З іншого боку сам Інтернет стає середовищем для проведення досліджень і джерелом емпіричних даних. Мова йде не тільки і не стільки про те, що традиційне для емпіричних соціологічних досліджень збирання даних переноситься у середовище Інтернет (web-опитування, фокус-групи в електронних чатах, контент-аналіз в комп'ютерних архівах газет або стрічках новин тощо), але про те, що на різних електронних сторінках знаходиться у різному вигляді (у різному форматі) багато різних даних емпіричних соціальних досліджень (масових та експертних опитувань, маркетингових досліджень, економічної та соціальної статистики тощо), що є придатними для цікавого та плідного вторинного аналізу. Мова йде про дані як кількісних так і якісних досліджень. Інтернет забезпечує дуже дешеву та ефективну інфраструктуру доступу до різноманітних за форматом та обсягом даних. В сучасних умовах зберігання даних в Інтернет (на віддалених файлових серверах або у "хмарах") є не тільки дешевим, але досить надійним та безпечним. Інколи навіть говорять про нову еру соціальних досліджень, що характеризується значним обсягом оцифрованих та практично безкоштовних емпіричних даних, які лише треба знайти, відібрати, погодити із задачами конкретного дослідження та включити до відповідного аналізу. Часто доступ до таких соціальних даних в Інтернеті є безкоштовним або дуже дешевим і єдиною справжньою перешкодою до активного використання цих даних є те, що зазвичай ці дані є слабо та нестандартно описаними. Є дані, але не вистачає "даних про дані", або як прийнято зараз говорити, не вистачає метаданих. Саме брак метаданих стає перешкодою до активного використання вже зібраних даних, до вторинного аналізу таких даних. Отже ***метою*** стаття є розгляд проблеми стандартизації метаданих для опису даних емпіричних соціологічних досліджень.

Вторинний аналіз використовується в дослідницькій практиці в світі все частіше. Зростає кількість публікацій, зроблених на аналізі емпіричних даних, взятих з публічно доступних архівів. Сучасні дослідження, особливо міжнародні порівняльні дослідження, є дуже дорогими. В той же час для вирішення поставлених дослідницьких питань часто можна скористатися даними, зібраними раніше фаховими дослідницькими колективами. В той же час не можна уникнути вторинного аналізу у випадку вивчення динаміки в часі, оскільки знання про минуле можна черпати виключно з проведених раніше досліджень. Саме тому зараз вторинному аналізу приділяють велику увагу. У випадку великих проектів, зокрема міжнародних порівняльних масштабних проектів, зібрані в ході виконання проекту дані обов'язково розміщуються у публічно доступних архівах. Доступ до даних в таких архівах здійснюється через Інтернет.

Однією з важливих цілей створення у ряді країн Європи архівів даних соціальних досліджень є надати можливість дослідникам та особливо студентам і аспірантам дані для вторинного аналізу. Як правило, архіви не займаються проведенням досліджень та збиранням даних, а є лише посередниками між тими, хто збирає (а отже "продукує") дані та академічною спільнотою. Можна виділити три основні групи "продуцентів" даних - це некомерційний сектор (держані установи/агенції, недержавні організації тощо), комерційний сектор (фірми, що займаються маркетинговими дослідженнями, опитуваннями громадської думки, експертними опитуваннями на замовлення тощо) та академічні дослідницькі

установи. Архіви не тільки зберігають дані та роблять їх доступними для інших дослідників чи колективів, але й виконують певну важливу роботу, що підвищує цінність даних. Мова йде про те, що:

- перед депонуванням дані в архіві піддають додатковим процедурам перевірки та очищення для забезпечення несуперечливості та цілісності даних;
- з даних видаляються залежності від специфічних програмних засобів та нестандартних форматів, щоб бути впевненим у технічній можливості читати та використовувати депоновані в архіві дані у майбутньому;
- виконується комплекс робіт по каталогізації та інтеграції даних, що депонуються в архіві, із іншими, вже доступними в архіві, даними; це дає змогу, зокрема, включити ці дані до можливих процедур ефективного пошуку;
- для даних створюється стандартна документація на електронних носіях.

Отже, значну частину роботи сучасного архіву складає саме опис даних, тобто створення метаданих. Саме метадані забезпечують ефективний пошук, надають можливість вірно інтерпретувати дані, забезпечують включення даних у "науковий обіг".

Потрібно зазначити, що необхідність у чіткому та по можливості стандартизованому опису результатів експериментів, експедицій, опитувань тощо є характерною для багатьох наук. Іншими словами, метадані потрібні не тільки в сфері емпіричних соціальних досліджень. Але в кожній конкретній сфері є своя специфіка і надалі ми будемо спиратися на досить значний досвід роботи із метаданими саме в сфері емпіричних соціальних досліджень, який взагалі кажучи не обмежується тільки створенням архівів соціальних даних.

Часто визначають коротко, що "метадані це є дані стосовно даних" [1], тобто інформація про інформацію. Тобто це є структуровані дані, що виступають характеристиками певних сутностей (тих сутностей або ж ресурсів, опис яких цікавить дослідника, які представлені в базі даних тощо), та призначені для їх (сутностей) ідентифікації, пошуку, оцінювання, відповідного управління тощо. По суті метадані емпіричного соціального дослідження представляють собою всю сукупність документів, що описують не тільки зібрані в ході дослідження дані але й багато процедурних та контекстних деталей дослідження. В цій сукупності можна виділити, зокрема, наступні блоки (підмножини):

- структурні метадані, що описують структуру даних. Мова йде про перелік змінних, про можливі визначені зв’язки між змінними, про те яка змінна займає яку колонку в таблиці тощо;
- описові метадані, що описують час та спосіб збирання даних, особливості та властивості вибірки, показники якості вимірювання тощо;
- метадані опису управління даними, що фіксують замовника та власника даних, обмеження доступу до даних, правила використання та посилання на дані в публікаціях тощо;
- метадані про поведінку учасників дослідження (наприклад, про поведінку респондентів під час проведення інтерв’ю), що часто називають "параданими".

Важливо зазначити, що метадані призначені не тільки і не стільки для людей скільки для комп'ютерної обробки. Це висуває досить жорсткі вимоги до формалізації та структурування метаданих. Причому кожен "різновид" метаданих

має своє призначення. Зокрема, структурні метадані призначені в першу чергу для організації читання, конкретного сприйняття, перетворення та навіть об'єднання файлів даних у різних форматах. В той же час метадані описові та про поведінку учасників дослідження в першу чергу спрямовані на забезпечення можливості оцінювання якості даних.

Часто критика використання метаданих для організації роботи із даними соціальних досліджень спирається на те, що сама структура метаданих не є чітко визначеною, метадані є залежними від контексту конкретного дослідження, а отже метадані погано піддаються стандартизації. В той же час саме стандартизація метаданих розкриває можливості розробки прийомів пошуку даних не просто в межах певного архіву, але в Інтернеті в цілому, тобто в середовищі наповненому слабо структурованими різнорідними інформаційними об'єктами. В цій частині концепція метаданих досить тісно пов'язана із концепцією семантичного Інтернету. Дискусії про доцільність та ефективність використання метаданих все ще тривають і в той же час паралельно розробляються моделі метаданих та відповідні інструменти, що претендують на роль стандартів, зокрема Data Documentation Initiative [2], Dublin core [3], Statistical Data and Metadata Exchange [4] та інші. Стандарт для представлення, інтерпретації та обробки метаданих є необхідним для того, щоб дозволити створити автоматичну систему управління та обробки метаданих, яка могла б на основі малоформалізованих запитів здійснювати пошук даних, інтеграцію даних з ряду джерел та побудову агрегованих даних, оцінку якості відібраних даних тощо.

Метадані не тільки містять інформацію, що використовується при пошуку даних. Також в метаданих може фіксуватися мета дослідження (включаючи і дослідницькі гіпотези), процедурні (яким чином відбувалося дослідження) та контекстні особливості дослідження. Зокрема мова може йти про час, місце, про події, що відбувалися безпосередньо перед та під час дослідження тощо. Метадані можуть стосуватися як дослідження в цілому, так і окремих складових дослідження. Зокрема, мова може йти про окрему змінну у файлі даних, про блок змінних або ж про спрямований на вивчення певної проблеми дослідницький модуль. При цьому такий опис пов'язаний із цією складовою безпосередньо і таким чином, що вилучення або копіювання цієї складової веде до копіювання і відповідних метаданих. Дані завжди копіюються виключно із відповідними метаданими (це стосується і частин даних). Тільки за таких умов залишається можливість потім аналізувати скопійовані дані, здійснювати об'єднання та агломерацію, коректно використовувати дані, здійснювати пошук у результатах пошуку, здійснювати коректні перетворення одного формату в інший тощо.

Більше того, метадані можуть накопичувати також історію аналізу та історію обчислень. Зокрема, для змінної важливим може бути чи відображає вона первинну (забрану в ході спостережень) інформацію чи є певним чином обчисленою. У другому випадку важливим може бути не тільки яким чином змінна була обчислена, але й те, які характеристики вона отримала в результаті саме такого обчислення. Наприклад, для змінної V_{123} може бути вказано, що вона є обчисленою як середнє значення змінних V_{24}, V_{28}, V_{32}, V_{36}, V_{40} і коефіцієнт надійності альфа Кронбаха для такого адитивного індексу

дорівнює 0,85. Подібна інформація може бути дуже важливою для вторинного аналізу.

Саме метадані надають сенс (інтерпретацію) числовим даним. Іншими словами, дані у соціальних науках стають доступними для аналізу, для роботи лише через метадані. Без відповідного опису (в тому числі і неформалізованого, звичайною мовою) дані часто представляють собою лише послідовність чисел, що майже позбавлена сенсу. Крім того без адекватного, добре структурованого опису дослідження та, можливо, певних його частин неможливим є автоматизований пошук цього дослідження. Дослідження стає незапитаним, не цитується, не використовується в роботах інших фахівців, а отже певною мірою вилучається з наукового обігу.

Концепцію метаданих можна також розглядати як розширення та розвиток концепції так званих "самодокументованих" файлів даних, що стосується не тільки даних емпіричних соціальних досліджень. Метадані містять інформацію про певні ресурси (зокрема, про ресурси банку даних). Метадані можуть "вбудовуватися" безпосередньо у самі ресурси, або ж можуть бути розташованими у окремих документах, які є окремими від ресурсів, що їх описують метадані, та існують паралельно та незалежно від цих ресурсів. Безпосередньо ресурси банку даних призначені для сприйняття (аналізу) або людиною або певною комп'ютерною програмою. В той же час метадані призначені для організації пошуку та автоматичного створення плану аналізу. Метадані дають можливість здійснювати певні логічні виведення (робити логічні висновки) про властивості ресурсів і на основі цих висновків будувати схеми пошуку та/або схеми аналізу.

Техніка гіперпосилань стала настільки звичною користувачам Інтернету, що нас вже не дивує можливість зв'язати фразу у власному тексті із фотокарткою або главою книги, що знаходиться у бібліотеці на іншому континенті. Якщо на початку, коли тільки створювався Інтернет та відповідні протоколи зв'язку, гіперпосилання використовувалися для того, щоб зв'язати між собою два текстових фрагменти або у одному документі або ж у двох різних документах, то зараз гіперпосилання зв'язують між собою будь-які "оцифровані" об'єкти – тексти, малюнки, звуки тощо. Якщо мова йде про емпіричні соціальні дослідження, то є принаймні два різновиди таких цифрових об'єктів, які є сенс зв'язувати такого роду посиланнями - це наукові тексти (звіти, статті, виступи на наукових зібраннях, книги тощо) та емпіричні дані (на яких, власне , і ґрунтуються наукові тексти). Для текстів є чудово відпрацьовані стандарти структурування та посилань, є відповідні програмні засоби (включаючи стандартні браузери, програми перегляду на зразок Acrobat Reader тощо). Крім того тексти є "самовизначеними" або "самодокументованими" об'єктами. Це означає, що зміст об'єкту є зрозумілим із самого цього об'єкту (зміст тексту є зрозумілим після того, як текст є прочитаним). В цьому сенсі тексти не потребують додаткового опису, хоча і для текстів використовують такі метадані, як ключові слова (полегшують пошук та класифікацію), класифікаційні коди (на кшталт УДК), резюме, інформація про авторів тощо. Зазвичай вся ця інформація міститься в самому тексті і може, при необхідності, бути знайдена в ньому спеціальними комп'ютерними програмами (є навіть програми автоматичного реферування

науково-технічних текстів), але явне виділення цієї інформації у вигляді метаданих дає можливість працювати із текстами більш ефективно.

Що ж стосується емпіричних даних, то ситуація у порівнянні із текстами є значно складнішою. Емпіричні дані не є "самовизначеними" або "самодокументованими", їх зміст стає зрозумілим лише за використання відповідних метаданих. Більшість комп'ютерних програм аналізу, що ведуть свій розвиток ще з 1980-х років, не орієнтовані на накопичення та автоматичну обробку метаданих і в кращому випадку містять можливість зберігати метадані призначені не для автоматичної обробки, а для інформування дослідника, що здійснює підготовку та аналіз даних. Зокрема, у пакеті SPSS, що по суті став стандартом де-факто для соціальних дослідників, є можливість зберігати мітки змінних та мітки окремих значень. Ці мітки призначені для інформування дослідника про зміст змінної або конкретного значення, але не призначені для автоматичної обробки. Є можливість надавати специфічну інтерпретацію певним значенням змінної, інтерпретацію "відсутнього значення", що автоматично веде до специфічних правил роботи із такими значеннями. Є можливість вказувати інформацію про шкалу змінної, але можливості використання такої інформації є дуже обмеженими. Натомність у вітчизняному пакеті статистичного аналізу даних ОСА, який створювався у другій половині 1990-х років, поряд із мітками змінних та окремих значень, а також із визначенням окремих значень як кодів "відсутніх значень" є також можливість визначати тип шкали змінної і цей тип шкали активно використовується під час обчислень. Є можливість вільного, орієнтованого на дослідника, коментування як кожної окремої змінної, так і файлу даних в цілому. Крім того пакет автоматично зберігає історію обчислення змінної та навіть певну інформацію про статистичні властивості обчисленої змінної (зокрема показник надійності для адитивного індексу). Автоматизація створення метаданих в процесі роботи із даними є важливою, оскільки тісно пов'язана із людським фактором. Зазвичай люди не хочуть спеціально займатися описом даних та створенням метаданих. Автори дослідження з більшим задоволенням та з більшою користю для власної кар'єри будуть писати публікації, що ґрунтуються на зібраних даних, ніж структурувати та формально описувати ці дані.

В деяких випадках метадані є включеними до самих даних, що може ускладнювати роботу із ними. Як приклад можна назвати наступне посилання на дату проведення опитування у тексті неформалізованого інтерв'ю - "опитування проведене за десять днів до президентських виборів 2010 року". Робота із таким посиланням, яке по суті є метаданими, є ускладненою, особливо якщо вести мову про автоматичну обробку. Тому навіть у випадку, коли відповідні метадані є безпосередньо частиною основного документу, корисним є використання принаймні спеціальних позначок (так званих "тегів"), які значно полегшують виділення метаданих із загального тексту.

Крім того предметом дискусії може бути і правильність (достовірність) інформації у метаданих. Адже ця інформація, як і будь-яка інформація, може бути не повною мірою достовірна. Свідомо або несвідомо до метаданих можуть потрапляти помилки або ж перекручення. Це ставить задачу перевірки цілісності, правильності, несуперечливості метаданих. Іншими словами ми маємо для метаданих виконати той самий обсяг робіт, що і безпосередньо для даних. Створюючи паралельно самій базі даних ще й базу метаданих ми по суті

подвоюємо і обсяг роботи і обсяг проблем. Адже для бази метаданих ми маємо вирішити комплекс тих самих проблем, які ми намагаємося вирішити для самих даних із використанням метаданих як інструменту. Звичайно полегшенням є те, що метадані мають формалізовану жорстку структура та невеликий (у порівнянні із самими даними, що їх метадані описують) обсяг.

З іншого боку метадані за необхідності частково дублюють дані, які вони описують. Ця робота може видаватися зайвою, бо люди не схильні виконувати ту ж саму роботу двічі (записувати те ж саме кілька разів різними словами, різними формальними мовами, з використанням різних інструментів). В цьому сенсі система створення, ведення та супроводу метаданих має бути необтяжливою. Бажано, щоб вона стала природною частиною самого процесу дослідження, допомагала досліднику (зокрема, прояснювала йому логічну структуру дослідження, взаємозв'язок певних компонентів дослідження тощо), а не виступала зовнішньою та непотрібною самому досліднику. Працювати лише заради того, щоб дослідження стало доступним іншим, витрачати на це свій час - це може бути поганою мотивацією для дослідника в плані ведення метаданих. Саме тому автоматизація створення метаданих, або принаймні їх частини, в процесі роботи із даними не тільки значно полегшує роботу з перевірки цілісності та достовірності, але й взагалі сприяє самому накопиченню метаданих.

З появою та розвитком Інтернет розпочалися роботи по створенню процедур (алгоритмів) уніфікованого пошуку та доступу до даних саме у середовищі всесвітньої мережі. Така діяльність потребує за необхідності високого рівня стандартизації не тільки та не стільки представлення даних, скільки стандартизації представлення метаданих, оскільки пошук даних та доступ до них (контроль доступу, визначення прав доступу, облік кількості звернень, тощо) здійснюється саме на основі метаданих. При цьому у проектуванні відповідних стандартів за модель представлення зібрання даних беруть не архів, а бібліотеку, що має у порівнянні із архівом більш прості, більш публічні умови доступу до інформації. Структура метаданих виступає як гнучка, що може із часом розвиватися та змінюватися. За таких умов метадані дають можливість зв'язати із набором даних (колекцією наборів даних) відповідні публікації, навчальні матеріали, описи історії та перспектив або планів аналізу тощо. Іншими словами такий підхід дозволяє створювати навколо даних поступово, крок за кроком, певне "інтелектуальне середовище". Такий розвиток є більш реалістичний, ніж одноразове створення відповідного середовища за визначеним планом. Метою ж такої діяльності із створення стандартів є не тільки розробка регламентуючих документів, але й створення публічно доступних програмних інструментів для організації процесів створення та розвитку середовища метаданих, для організації пошуку на основі метаданих, для організації коректного доступу до метаданих з метою вирішення різних задач по їх обробці.

В світі є кілька ініціатив із створення стандартів метаданих та комплексу відповідних документів. У сфері роботи із даними емпіричних соціальних досліджень безперечно одним з найбільш активних є відкритий консорціум DDI (Data Documentation Initiative) [3] - міжнародний проект, що має на меті створення стандарту представлення інформації із описом даних у соціальних науках (міжнародний XML стандарт для метаданих у соціальних науках). Проект розпочався у 1995 р. Інструментом для опису стандарту є мова XML. Версія 3.1

стандарту була оприлюднена у 2009 р. Стандарт фіксує форми для представлення, обміну та збереження інформації та спрямований на підтримку повного життєвого циклу даних соціального дослідження. Метою є створення таких структур метаданих, які б повністю були придатні для комп'ютерної обробки.

Важливим є тісний зв'язок між метаданими та відповідними даними. Досить розповсюдженою є ситуація, коли метадані зберігаються окремо від самих даних. Для роботи із такими метаданими, для пошуку із використанням метаданих використовується специфічне програмне забезпечення, відмінне від програмного забезпечення роботи із самими даними. Це пов'язано із тим, що, як зазначалося раніше, стандартні, найбільш розповсюджені та часто вживані пакети програм аналізу даних не містять можливостей не тільки працювати, але й зберігати метадані (формати даних не передбачають такого), а отже для зберігання метаданих та роботи із ними розробляють відповідне специфічне програмне забезпечення. Тому важливою ліяльністю консорціумів із розробки стандартів метаданих є створення інтегрованих спеціалізованих програмних засобів, що призначені для заповнення розриву між роботою із метаданими (пошук у метаданих, аналіз метаданих) та аналізом даних, що їх метадані описують. Прикладом може бути система NESSTAR [5], що дозволяє створювати метадані для опису емпіричних даних, публікувати в Інтернет описані таким чином дані та надавати доступ з метою статистичного аналізу до цих даних. Це проект значною мірою спирається на стандарт DDI. Більше того, тісний зв'язок метаданих та даних сприяє поліпшенню (полегшенню) інтерпретації результатів аналізу даних, оскільки опис саме тих частин даних, що аналізуються, є корисним для розуміння (інтерпретації) результатів статистичного кількісного аналізу.

Ідеальне (або ж близьке до такого) середовище для соціального дослідника, що активно використовує емпіричні дані, можна було б визначити наступним чином.

1. Всі емпіричні дані (статистика з різних джерел, дані емпіричних досліджень тощо) розміщені у мережі і є доступними on-line.
2. Існує та є доступною уніфікована універсальна пошукова система для роботи із ресурсами, через які можливим є доступ до даних (із архівами, банками та базами даних чи навіть зібраннями файлів досліджень окремих дослідницьких колективів).
3. Із емпіричними даними та/або їх частинами пов’язаний значний обсяг метаданих, що є основою для ефективного пошуку, виділення частин даних, конвертації даних, аналізу даних тощо
4. Дослідник має можливість виділять потрібні частини у знайдених даних та копіювати їх з мережі у потрібному форматі на свій локальний комп'ютер для подальшої роботи.
5. Спеціальні програми ("помічники дослідника", так звані knowbots [6]) відслідковують появу у мережі нових даних, що можуть зацікавити дослідника (у відповідності із визначеною та описаною засобами опису метаданих сферою інтересів дослідника), та інформують про це дослідника.
6. Метадані, пов’язані із даними емпіричного дослідження, містять посилання на всі публікації (звіти, статті, книжки, виступи на радіо або

телебаченні тощо), що базуються на цих даних, та посилання на відповідних дослідників та/або дослідницькі колективи.

7. За необхідності дослідник, що звернувся до даних, може самостійно додати власну інформацію до метаданих.

Ситуація, що існує зараз із використанням метаданих, не відповідає сучасним інформаційним технологічним можливостям. Далеко не всі дані є публічно доступними. Різні дослідницькі організації та навіть державні агенції мають різні правила публікації даних свої досліджень. В деяких випадках дані стають публічно доступними лише через певний час після завершення дослідження. В деяких випадках публікуються лише звіти в той час як безпосередні дані не виставляються в публічний доступ. Чи не єдиним виключенням із цих "традицій" є масштабний міжнародний порівняльний проект, що має назву "Європейське соціологічне дослідження" (ESS, European Social Survey) [7]. Дані цього проекту стають вільно публічно доступними в Інтернет одразу після завершення польового етапу опитування та депонування даних у Норвезькому архіві соціальних даних. Крім того досі немає єдиного стандарту метаданих, а отже відсутньою є уніфікована система пошуку та доступу до тих даних, що є цікавими та потенційно придатними до аналізу. Проблему також складають досить розповсюджене небажання дослідників та окремих колективів робити власні дані загальнодоступними (наукова конкуренція), певні юридичні (права інтелектуальної власності на дані) та комерційні (інформація має вартість і часто досить значну) перешкоди. Все це збільшує дистанцію між дослідником та потрібними йому ресурсами із статистичними даними. А якщо взяти до уваги ту вже загальновизнану думку, що справжня цінність даних відкривається (а також, на відміну від більшості матеріальних цінностей, зростає) через активне їх використання, то існуюча на даний момент ситуація не є задовільною.

Висновки. Використання стандарту метаданих надає можливість ефективно обмінюватися даними, поширювати дані за межі колективу, що створив ці дані, а це є важливим, зокрема, як для моніторингових так і взагалі для порівняльних досліджень. При цьому дослідник отримує інструмент, що дозволяє не тільки описувати дані соціального дослідження із максимально можливою повнотою (тобто створювати відповідні метадані), але й допомагає без значних та зайвих зусиль підтримувати відповідні метадані у актуальному стані. Якісні метадані не тільки забезпечують релевантний пошук даних, але й можуть бути використані для автоматичного планування аналізу даних. Важливим також є те, що оснащені якісними добре структурованими та стандартизованими метаданими результати емпіричного дослідження не обов’язково мають знаходитися в певно визначеному місці, наприклад у електронному архіві, а можуть бути розміщені в Інтернет на сторінці дослідницької групи або навіть на персональній сторінці окремого дослідника. Метадані у сукупності із інструментами пошуку та доступу, орієнтованими на відповідний стандарт, забезпечують включення таким чином розташованих даних дослідження у науковий обіг такою ж мірою ефективно, як і у випадку розміщення даних у публічних електронних архівах.

Стандартизація представлення текстів у електронному форматі у сукупності із інструментами пошуку та перегляду призвела до того, що досить часто невеликі електронні бібліотеки чи навіть приватні зібрання електронних текстів

конкурують за популярністю із великими бібліотеками. Так само стандартизація метаданих у поєднанні із децентралізацією зберігання даних емпіричних досліджень може з одного боку зменшити відстань між тими, хто продукує дані, і тими, хто їх використовує, а з іншого боку може призвести до різкого зростання в Інтернет кількості оцифрованих та потенційно придатних до аналізу емпіричних даних, що до певної міри може створити конкуренцію існуючим архівам соціальним даних.

Література

1. D.Marco, M.Jennings Universal Meta Data Models.- Wiley Publishing.- 456 pp.
2. http://www.ddialliance.org/what
3. http://dublincore.org/
4. http://sdmx.org/
5. http://www.nesstar.com
6. J.Ryssevik S.Musgrave The Social Science Dream Machine: Resource Discovery, Analysis, and Delivery on the Web // Social Science Computer Review, Vol. 19 No. 2, Summer 2001 p. 163-174
7. http://www.europeansocialsurvey.org

УДК 159.9.072.52, 316.6

Виноградов О.Г.

Національний Університет «Києво-Могилянська Академія», кандидат психологічних наук, доцент

РОЛЬ АКАДЕМІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА У САМООЦІНЦІ ОСОБИСТОСТІ

В статті розглядається можливий вплив особливостей академічного середовища на самооцінку в тестах особистості. Парадоксальні відмінності у відповідях на запитальник B5 студентів двох університетів пояснюються різницею у характеристиках їхнього академічного середовища. Регресійні рівняння для кожного з факультетів одного з університетів включають в себе фактори творчого клімату і практичності знань, які є важливими для студентів через суміщення навчання і роботи.

Ключові слова: *тести особистості, академічне середовище, інтеракціонізм*

В статье рассматривается возможное влияние особенностей академической среды на самооценку в личностных тестах. Парадоксальные различия в ответах на вопросник B5 студентов двух университетов объясняются разницей в характеристиках их академической среды. Регрессионные уравнения для ко-жного из факультетов одного из университетов включают в себя факторы творческого климата и практичности знаний, которые являются важными для студентов из-за совмещения учебы и работы.

Ключевые слова: *личностные тесты, академическая среда, интеракционизм*

The article discusses possible impact of academic environment characteristics on answers in tests of personality. Paradoxical differences of students in responses to B5 questionnaire are explained by differences in the characteristics of their academic environments. Regression equations for each faculty at a university include items of creative climate and practical knowledge that are important for students because of the need to combine education and work.

Keywords: *personality tests, academic environment, interactionism*

Дискусія про те, що саме пояснює більшу частку дисперсії поведінки – особистісні змінні чи ситуація (середовище) – наразі вийшла з моди. Ворогуючі сторони досягли майже одностайної думки, що це питання є псевдо-проблемою і зайняли проміжну позицію інтеракціонізму: важлива взаємодія між цими двома чинниками. Спроби спростувати основні аргументи Уолтера Мішела, сформульовані ним у монографії «Особистість і діагностика», пішли на користь домінуючій теорії рис: особистісні тести стали демонструвати більш високу валідність, досягнуто певного консенсусу щодо номенклатури важливих вісей міжіндивідуальних відмінностей, широкого вжитку набули масштабні крос-культурні дослідження. Тим не менше, незважаючи на суттєвий прогрес в сучасній західній психології особистості, фактично нічого не змінилося з точки зору конструювання і застосування особистісних тестів. Як і раніше, основним методом характеризувати особистість є обчислення інтегрального балу, який дозволяє позбутися впливу середовища, усереднюючи і деконтекстуалізуючи поведінку досліджуваного. Якщо в соціально-психологічних експериментах зазвичай індивідуальні відмінності і характеристики зовнішнього середовища

можуть бути представлені як рівноправні фактори, то традиційні засоби особистісної діагностики надають інформацію виключно про індивідуальні відмінності. На мою думку, реальний крок до справжнього, а не декларативного інтеракціонізму буде зроблений тільки тоді, коли діагност зможе отримувати за допомогою особистісних тестів також і інформацію про особливості тієї екологічної ніші, в якій типово розгортається поведінка досліджуваного.

Мета даного дослідження полягає в спробі надати опис особливостей академічного середовища, в якому відбувається життєдіяльність однієх з найпоширеніших категорій досліджуваних у психології – студентів вищих навчальних закладів.

Актуальність отримання такої інформації для діагностики визначається декількома факторами. По-перше, від особливостей особистої екології залежить розподіл тих ситуацій, з якими може стикатися досліджуваний, що обмежує прояв і формування певної поведінки. Наприклад, наявність в мікросередовищі досліджуваного яскравих лідерів може блокувати його власну лідерську поведінку. Відповідаючи на питання тесту про свої найтиповіші поведінкові прояви, досліджуваний в цьому випадку фіксує стан справ, який склався, іноді не підозрюючи про те, на що здатний в інших умовах. Таким чином, самооцінка в питаннях особистісного тесту завжди є відносною того середовища, в якому вимушений функціонувати досліджуваний. По-друге, психологічні дослідження останніх десятиріч вказують на те, що людина самостійно обирає і активно формує власне середовище (наприклад, обираючи кар'єру, коло спілкування і інтимного партнера). Зазвичай обрані і нав'язані обставини ніяк не диференціюються в особистісних запитальниках, що не дозволяє виокремити цю активну складову взаємодії особистості і середовища. По-третє, принаймні частина нашої поведінки зумовлена тими впливами, які цілеспрямовано здійснюють на нас люди з близького оточення. Вони допомагають обрати гідні цілі (іноді навіть нав'язуючи їх), впливають на нашу мотивацію, дають поради про те, яку лінію поведінки обрати. В результаті вимірювані особистісним тестом риси приписуються виключно досліджуваному, хоча насправді є властивостями соціалшьних систем, в які включений індивід. В будь-якому випадку діагноста повинна цікавити відповідь на питання про особливості середовища, в якому розгортається поведінка досліджуваного, оскільки вони мають безпосередній вплив на результати вимірювання (методичний аспект) і формування особистості (змістовний аспект).

В західній психології розроблено чимало інструментів, за допомогою яких вимірюються ті чи інші характеристики середовища, зокрема академічного. Так, Дж. Маєр з колегами склав самооціночний запитальник Life Space Scale з 522 питань, який намагається надати багатосторонній опис життєвого простору індивіда, зосереджуючись на об'єктивних, зовнішніх його аспектах [1]. В роботі [2] перераховується декілька запитальників (фактично, це набори шкал семантичного диференціалу), за допомогою яких описується суб'єктивне сприйняття студентами середовища вищого навчального закладу. Існують також численні стандартизовані міри організаційного клімату, які частіше використовуються соціологами, проте поки що всі ці інструменти мають описову мету і не спрямовані на покращення особистісної діагностики. У вітчизняній психології поки що не було систематичних спроб створити інструменти, які б

допомогли охарактеризувати особливості суб'єктивної екології досліджуваного і через її призму зрозуміти результати вимірювання особистіних змінних.

Вперше про методичний бік вимірювання особливостей середовища я замислився тоді, коли довелось аналізувати дані повторного тестування студентів через значний проміжок часу (два роки). Оскільки мене цікавило питання, як впливає процедура ретесту на результати, досліджувані повинні були переглянути і змінити свої відповіді, які дали в перший раз. По найбільш разючих змінах у відповідях на окремі питання я проводив з досліджуваними інтерв'ю, намагаючись з'ясувати можливі причини змін. Частина пояснень стосувалася помилок при користуванні п'ятибальною шкалою для фіксації відповідей. Інші, більш цікаві випадки, мали стосунок до змін ракурсу самооцінки. Одна з досліджуваних висловила цю зміну ракурсу такими словами: «На другому курсі я оцінювала себе скоріше у порівнянні з тим колом знайомих мені однолітків, з якими спілкувалася у себе вдома. На цьому тлі я виглядала як обдарована і яскрава людина з лідерськими якостями. Приїхавши до Києва і провчившись на факультеті психології чотири роки, я зрозуміла, що таких як я тут більшість. Я нічим суттєвим від них не відрізняюсь».

Другий поштовх до роздумів про вплив середовища на самооцінку респондентів надали результати аналізу дослідження, в якому порівнювалися особистісні риси студентів двох вищих навчальних закладів – Києво-Могилянської Академії і Національного університету імені Тараса Шевченка. В цьому дослідженні за період з 2005 по 2011 рік в опитуванні особистісним запитальником В5 взяли участь 769 дівчат (159 студенток-соціологів НаУКМА і 610 студенток-психологів КНУ). Наведу лише найбільш виразні відмінності у відповідях на питання тесту. На наступні питання студентки НаУКМА статистично значущо погоджувалися частіше, ніж студентки КНУ (в дужках наведено величину показника сили зв'язку V Крамера, для всіх результатів $p < 0,01$): c13. Я часто буваю неуважною (0,148); e08. Не люблю витрачати час на балачки (0,143); o06. Мені важко розуміти абстрактні ідеї (0,187); c15. Я б хотіла стати більш організованою (0,118); c20. Я часто роблю щось буквально в останню мить (0,119); o07. Мене не дуже приваблюють абстрактні ідеї (0,193); o08. В мене не дуже багата уява (0,136).

На наступні питання статистично значущо частіше відповідали згодою студентки КНУ: c17. Я дуже наполеглива і цілеспрямована (0,170); a11. Люди часто звертаються до мене по допомогу і підтримку (0,139); c01. В мене завжди все готове вчасно (0,175); c03. Я завжди, не відкладаючи, беруся за виконання неприємних домашніх обов'язків (0,186); o18. Я не дуже творча людина (0,195); o15. Мені дуже подобається філософія (0,222); o16. Я не люблю математику (0,216).

Таким чином, найсуттєвіші відмінності стосувалися головним чином двох факторів: відкритості новому досвіду і добросовісності. Звичайно, величина ефекту є скоріше малою, проте відмінності стабільно відтворюються для кожного року. Інтерпретуючи наведені результати, можна було б висунути припущення, що вибірки походять з двох різних сукупностей, які відрізняються рівнем відкритості досвіду і добросовісності: або спеціальність, яку обирають абітурієнти, або критерії вибору внз якимось чином пов'язані з цими двома особистісними факторами. Проте такий висновок видається сумнівним і малообґрунтованим. З

яких причин недобросовісні студентки мають віддавати перевагу НаКМА? Чому саме соціологія на противагу психології пов'язана з меншою відкритістю новому досвіду? На мою думку, між контингентом абітурієнтів, які вступають на факультет психології КНУ і факультет соціальних наук і соціальних технологій НаУКМА не повинно існувати значущих особистісних відмінностей, тим більше таких, які суперечать моїм спостереженням як викладача. Маючи можливість протягом багатьох років контактувати з представниками студентства двох зазначених факультетів, я переконався, що в НаУКМА навчальне навантаження і вимогливість до студентів значно вище, що позитивно позначається і на рівні їхніх знань і вмінь. Наприклад, вже на другому курсі я можу розраховувати на те, що студенти можуть прочитати матеріал англійською і самостійно в ньому розібратися. Виконуючи завдання по матметодам, вони часто пишуть повноцінний текст сторінок на 5-10, а не уривок на півсторінки, як це нерідко бувало в КНУ. Багато студентів НаУКМА суміщають навчання і роботу вже з другого-третього курсу.

Висновок про виявлені парадоксальні відмінності напрошується сам собою: більш напружене і вимогливе навчальне середовище створює у студентів уявлення про те, що вони постійно не встигають зробити вчасно потрібні завдання, ефективно організувати свій час. Інформаційне перевантаження ставить їх перед фактом власної нездатності і відсутності мотивації, про що респонденти чесно вказують у своїх відповідях. Необхідність працювати підсилює тиск, додатково примушуючи робити постійний вибір між тим, що може придатися в майбутньому, виявитися більш прагматичним, що виявляє себе у питаннях про ставлення до абстрактних ідей. Під «абстрактними» досліджувані мають на увазі ідеї, далекі від практики і можливості застосувати їх у своїй роботі. Саме через це могилянцям більше подобається математика, і менше – філософія. Таким чином ми, здійснюючи добре відому психологам фундаментальну помилку атрибуції, приписуємо результат виключно особистості досліджуваного, виносячи за скобку особливості контексту, в якому йому доводиться жити.Розмістивши на Фейсбуці повідомлення про дані і їх інтерпретацію, я отримав наступний коментар від студентки, яка одночасно навчалася на цих двох факультетах: «Наведені роздуми до інтерпретації данних мені здаються дуже справедливими. Я колись була в Університеті психологом, і одночасно в Могилянці культурологом із купою додаткових курсів із соціології. Те, що вважалось в Могилянці неробством, в Універі тягло на геніальність і заучництво найвищого ступеню. Чесно на 90 відсотків працювала, із захватом і захопленням на Подолі, результат і в бакалавраті і в магістерці вийшов гірше середнього, а в Універі отримала червоний диплом :)))».

Наступним кроком в дослідженні особливостей навчального середовища стало опитування студентів чотирьох факультетів НаУКМА стосовно їхньої оцінки різноманітних його параметрів. В Інтернет-опитуванні, яке проводилося навесні 2010 року, взяли участь 378 студентів факультету гуманітарних наук (116 респондентів), економічних наук (78), природничих наук (74), соціальних наук і соціальних технологій (120). Серед опитаних 78,6% були жінками.

Основну частину запитальника склали питання в форматі семантичного диференціалу з семибальною шкалою, які вимагали оцінити особливості навчання на даному факультеті, стосунки в групі, особливості сімейного

середовища і характер проведення вільного часу. Описові статистики по цим питанням наведені в таблиці 1.

Таблиця 1 - Відмінності факультетів за оцінками академічного середовища

Параметри оцінки	**фгн**	**фен**	**фпн**	**фснст**	**P**	**η²**
Працевл. за спеціальністю	*0,46*	*1,68*	*0,65*	*1,23*	*0,000*	*0,09*
Працевл. не за спеціальністю	1,51	1,37	1,22	1,43	0,452	0,01
Професія є необх. для сусп.	1,56	1,90	2,51	2,11	0,000	0,06
Легко вступити	*-0,30*	*-0,94*	*1,04*	*0,02*	*0,000*	*0,11*
Легко навчатись	-0,95	0,28	-0,64	-0,24	0,000	0,05
Отримання практичних знань	-0,34	-0,31	-0,46	0,51	0,000	0,05
Високий рівень навантаження	1,95	1,06	1,32	1,40	0,000	0,05
Творча атмосфера	*1,33*	*0,34*	*0,20*	*1,23*	*0,000*	*0,08*
Застосув. отриманих знань	0,91	0,72	0,69	0,90	0,758	0,00
Різносторон. навч. дисциплін	1,44	0,74	0,70	1,17	0,006	0,03
Цікавий процес навчання	*1,84*	*0,91*	*0,84*	*1,46*	*0,000*	*0,07*
Цікаве дозвілля	1,44	0,78	1,27	0,73	0,007	0,03
Мат. забезпечення кафедри	*-0,31*	*0,88*	*-1,39*	*0,39*	*0,000*	*0,19*
Престижна спеціальність	*0,03*	*2,40*	*0,27*	*0,93*	*0,000*	*0,21*
Некорумпованість	2,58	2,66	2,31	2,51	0,204	0,01
Якісна освіта	*2,22*	*1,53*	*1,12*	*2,03*	*0,000*	*0,11*
Гарний викладацький склад	*1,96*	*1,22*	*0,88*	*1,93*	*0,000*	*0,12*

Як можна побачити з таблиці 1, лише по трьох характеристиках між середніми значеннями оцінок студентів з різних факультетів не існують статистично значущих відмінностей: відсутність корупції (частина публічного іміджу НаУКМА, якою пишаються студенти), легкість працевлаштування не за спеціальністю (оцінка прояву цієї риси нижча) і можливість застосування отриманих знань (ця характеристика оцінена в середньому на рівні «слабко виражена»). Таким чином, прагнення до більш практичних результатів навчання є типовим студентів НаУКМА незалежно від факультету. Звертає на себе увагу також те, що практично для всіх факультетів характеристика «важко навчатись – легко навчатись» має найнижчі усереднені оцінки.

За іншими параметрами оцінки існують статистично значущі відмінності, проте варто зосередитися тільки на тих із них, які характеризуються найбільшою величиною ефекту (η², «ета в квадраті»). До таких належать: потенціал працевлаштування за спеціальністю (0,09), легкість вступу (0,11), творча атмосфера на факультеті (0,08), цікавий процесс навчання (0,07), високе матеріально-технічне забезпечення кафедри (0,19), престижність спеціальності (0,21), якість освіти (0,11), якість викладацького складу (0,12). Саме ці характеристики можуть бути використані для того, щоб диференційовано описати академічне середовище кожного факультету у порівнянні з іншими. Так, наприклад, типовий студент факультету соціальних наук і соціальних технологій вважає, що академічне середовище характеризується творчою атмосферою, отриманням знань і вмінь, які дозволяють легше знайти роботу за спеціальністю, цікавим процесом навчання, якісною освітою і гарним викладацьким складом.

Студенти факультету економічних наук вважають свою спеціальність найбільш престижною, можливість працевлаштування найвищою, на факультет важче вступити, матеріально технічне забезпечення кафедри є найвищим, проте оцінки якості освіти і викладацького складу є середніми. Легко уявити, як подібний контекст може здійснювати вплив на оцінку і самооцінку студентів: усвідомлення того, що навчаєшся на найбільш престижній спеціальності, яка дозволить легко знайти роботу, піднімає стандарти оцінки викладачів і процесу навчання, знижуючи при цьому вдоволення від учбової діяльності і власних успіхів.

Серед застосованих параметрів оцінки два займають особливе місце, оскільки можуть розглядатися не тільки як параметри опису середовища, але й в якості особистісних змінних: важко навчатися – легко навчатися і нецікавий процес навчання – цікавий процес навчання. Ці дві шкали в подальшому аналізі виступали залежними змінними, що характеризують інтегральні параметри пристосування особистості до середовища. Для дослідження того, які особливості академічного середовища визначають рівень особистого стресу, я будував рівняння множинної регресії окремо по кожному факультету, в яких незалежними змінними виступали всі інші характеристики оцінки академічного середовища.

Для факультету гуманітарних наук рівняння, що пояснює залежність легкості навчання від інших характеристик, включає в себе такі предиктори (в дужках наводиться стандартизований регресійний коефіцієнт): низький рівень навантаження – високий рівень навантаження (0,52), важко вступити – легко вступити (0,18), отримання теоретичних знань – отримання практичних знань (0,22). Скоригований R^2 складає 0,41, статистично значущий на рівні $p < 0,001$.

Для факультету економічних наук таке рівняння включає предиктори: низький рівень навантаження – високий рівень навантаження (-0,45), важко вступити – легко вступити (0,33), нетворча атмосфера – творча атмосфера (0,27). Скоригований R^2 складає 0,34, статистично значущий на рівні $p < 0,001$.

Для факультету природничих наук рівняння включає предиктори: низький рівень навантаження – високий рівень навантаження (-0,50), отримання теоретичних знань – отримання практичних знань (0,42), неякісна освіта – якісна освіта (-0,31). Скоригований R^2 складає 0,43, статистично значущий на рівні $p < 0,001$.

Для факультету соціальних наук і соціальних технологій рівняння включає предиктори: низький рівень навантаження – високий рівень навантаження (-0,50), важко вступити – легко вступити (0,40). Скоригований R^2 становить 0,53, статистично значущий на рівні $p < 0,001$.

Таким чином, в регресійних рівняннях різних факультетів присутні як однакові предиктори (рівень навантаження, легкість вступу), так і специфічні для кожного факультету (творча атмосфера, отримання практичних знань, якісна освіта). Слід зауважити, що загальні предиктори відбивають з різних боків рівень складності, з яким суб'єктивно та об'єктивно студент має справу у своєму академічному середовищі, тоді як специфічні предиктори стосуються тих параметрів середовища, які були оцінені як найнижчі (в абсолютному чи відносному сенсі).

Рівняння для залежної змінної «Нецікавий процес навчання – цікавий процес навчання» по кожному з факультетів має наступний вигляд.

Факультет гуманітарних наук: однотипність навчальних дисциплін – різносторонність навчальних дисциплін (0,37), низька можливість застосування отриманих знань – висока можливість застосування отриманих знань (0,27), неякісна освіта – якісна освіта (0,21), нетворча атмосфера – творча атмосфера (0,21), скоригований $R^2 = 0,57$, $p < 0,001$.

Факультет економічних наук: неякісна освіта – якісна освіта (0,41), низький потенціал у працевлаштуванні за спеціальністю – високий потенціал у працевлаштуванні за спеціальністю (0,27), отримання теоретичних знань – отримання практичних знань (0,25), важко вступити – легко вступити (0,18), однотипність навчальних дисциплін – різносторонність навчальних дисциплін (0,19), скоригований $R^2 = 0,67$, $p < 0,001$.

Факультет природничих наук: низька можливість застосування отриманих знань – висока можливість застосування отриманих знань (0,26), ваша професія не є необхідною для суспільства – ваша професія є необхідною для суспільства (0,47), неякісна освіта – якісна освіта (0,31), нетворча атмосфера – творча атмосфера (0,24), важко вступити – легко вступити (0,22) , скоригований $R^2 = 0,60$, $p < 0,001$.

Факультет соціальних наук і соціальних технологій: низька можливість застосування отриманих знань – висока можливість застосування отриманих знань (0,23), однотипність навчальних дисциплін – різносторонність навчальних дисциплін (0,25), неякісна освіта – якісна освіта (0,32), нетворча атмосфера – творча атмосфера (0,24), непрестижна спеціальність – престижна спеціальність (0,10), скоригований $R^2 = 0,69$, $p < 0,001$.

Для залежної змінної «цікавий процес навчання», як і для змінної «легкість навчання», спостерігається аналогічна картина наявності загальних і специфічних предикторів, проте частка поясненої дисперсії виявилася значно більшою. Звертає на себе увагу те, що творча атмосфера, різноманітність дисциплін і можливість практичного застосування здобутих знань (тобто, характеристики, безпосередньо пов'язані в відкритістю новому досвіду) є основними критеріями для передбачення внутрішньої мотивації навчання на всіх факультетах.

Висновки. В результаті проведених досліджень отримала певну емпіричну підтримку ідея про вплив особливостей середовища на інтерпретацію пунктів особистісних запитальників: підвищення рівня вимог супроводжується зниженням самооцінки добросовісності, а необхідність використовувати знання на практиці зумовлює зростанням ролі практичності і прагматичності з одного боку і творчості – з іншого.

Регресійні рівняння для пояснення особистісних змінних особливостями академічного середовища на кожному з факультетів виявили загальні і специфічні набори предикторів, при цьому специфічна частина може бути пов'язана з тими характеристиками середовища, якими в цілому студенти найменш вдовлені (творча атмосфера і практичне застосування знань).

В перспективі особистісні запитальники повинні включати в себе не тільки показники індивідуальних відмінностей (рис чи інших особистісних змінних), але й набір щкал для опису суб'єктивної екології досліджуваного.

Література

1. Mayer J. D. / John D. Mayer, Kevin M. Carlsmith, Heather Frasier Chabot // Describing the Person's External Environment: Conceptualizing and Measuring the Life Space. – Journal of Research in Personality. – 1998. – Vol. 32. – P. 253-296.

2. Adams, G. R. / Gerald R. Adams, Steven A. Fitch // Psychological environments of university departments: Effects on college students' identity status and ego stage development. – Journal of Personality and Social Psychology. – 1983. – Vol. 44. – No. 6. – P. 1266-1275.

УДК.159.9:316.6

Клапішевська С.А.

Інститут післядипломної освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка, студентка «Вентиляційні системи України», практичний психолог

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ШЛЮБОМ

Представлено аналіз головних підходів до аналізу проблеми задоволеності шлюбом. Показано, що задоволеність шлюбом тісно пов'язана з соціально-психологічним кліматом сім'ї, стійкістю та стабільністю шлюбу. Чинниками задоволеності шлюбом є психологічна сумісність партнерів, відповідність його рольовим очікуванням, соціально-психологічний клімат сім'ї.

Ключові слова: *задоволеність шлюбом, подружжя, чинники, соціально-психологічний клімат, сумісність, рольові очікування*

Представлен анализ главных подходов к анализу проблемы удовлетворенности браком. Показано, что удовлетворенность браком тесно связана с социальн-опсихологическим климатом семьи, стойкостью и стабильностью брака. Факторами удовлетворенности браком являются психологическая совместимость партнеров, соответствие его ролевим ожиданиям, социально-психологический климат семьи.

Ключевые слова: *удовлетворенность браком, супруги, факторы, социально-психологический климат, совместимость, ролевые ожидания*

The analysis of the main going is presented near the analysis of problem of satisfaction by marriage. It is rotined that satisfaction closely related marriage to the social psychological climate of monogynopaedium, firmness and stability of marriage. By the factors of satisfaction marriage is psychological compatibility of partners, accordance rolevim expectations of partner, soc³al'no-psikhologicheskiy climate to monogynopaedium.

Keywords: *satisfaction by marriage, married couples, factors, socialpsychological climate, compatibility, role expectations*

Актуальність. Питання психології міжособистісної взаємодії висвітлені в психологічній літературі досить широко (Л.Я.Гозман, А.І.Донцов, Б.А.Єремєєв, Ю.Н.Карандашев, Я.Л.Коломінський, В.М.Мясищев, М.М.Обозов, В.Н.Панферов, Н.І.Сарджвеладзе та ін.). Водночас подружня взаємодія є однією з найскладніших та актуальних проблем, яка привертає увагу психологів. Дослідники звернулися до дослідження сім'ї як малої соціальної групи порівняно недавно. Психологічні дослідження сім'ї характеризуються різноманітністю підходів, різноплановістю категорій, що використовуються, невизначеністю і надмірною широтою охоплення подружніх стосунків.

Донині в психолого-педагогічній літературі розроблялися проблеми, пов'язані з особливостями сучасної сім'ї (К.Вітек, С.І.Голод, В.Н.Дружинін, Л.В.Карцева, Л.Б.Шнейдер, Є.М.Черняк), функціями сім'ї (Ю.Є.Альошина, А.Н.Волкова, А.Н.Єлізаров, С.В.Ковальов, М.С.Мацківський, А.Г.Харчев, Е.Г.Ейдеміллер, В.В.Юстицький), розподілом подружніх ролей (Ю.Є.Альошина,

О.В.Антонюк, А.Н.Волкова, С.В.Ковальов, С.Кратохвил, В.П.Левкович, Е.Г.Ейдеміллер, В.В.Юстицький), сімейною структурою, сімейним лідерством (А.Я.Варга, С.И.Голод, Т.І.Димнова, С.Кратохвил, А.П.Ощепкова, В.Сатір, Т.М.Трапезнікова, Н.Ф.Федотова), спілкуванням в сім'ї (Ю.Є.Альошина, А.І.Антонов, О.О.Бодальов, Л.Я.Гозман, О.О.Кронік, М.М.Обозов, Ю.Б.Рюріков), подружніми конфліктами (С.Кратохвил, М.В.Малярова, В.А.Смехов, Е.Г.Ейдеміллер, В.В.Юстицький), проблемою задоволеності шлюбом (Г.Айзенк, Ю.Є.Альошина, М.Аргайл, С.І.Голод, В.В.Столін), проблемою подружньої сумісності (А.К.Дмитренко, М.М.Обозов, А.М.Обозова, Т.М.Трапезнікова) та ін. Разом з тим численні аспекти, що вимагають невідкладного розв'язання, зокрема, пошук головних критеріїв та чинників задоволеності шлюбом, узагальнення одержаних результатів у теоретичні підходи, все ще очікують свого вивчення.

***Мета дослідження**:* здійснити теоретичний аналіз проблеми задоволеності шлюбом та її чинників.

При аналізі задоволеності подружжя шлюбом слід звернутися до аналізу таких понять як соціально-психологічний клімат сім'ї, сумісність, стабільність та стійкість подружніх стосунків.

Розробка питань соціально-психологічного клімату здійснювалася такими дослідниками як О.А.Добриніна, А.Н.Євсєєва, А.П.Ощепока, О.С.Сермягіна, Е.Тійт та ін. Під соціально-психологічним кліматом сім'ї розуміють узагальнену, інтегративну характеристику сім'ї, яка відображає міру задоволеності подружжя основними аспектами життєдіяльності сім'ї, загальним тоном і стилем стосунків [5, с. 37]. Це специфічне утворення виникає всередині групи як результат взаємодії людей. Безпосередній контакт, особистісне спілкування і породжують якісно нові явища, які зустрічаються в психології окремих індивідів, такі як сумісність, наслідування, авторитет, групові цінності [8, с.46]. Поряд з поняттям «соціально-психологічний клімат» зустрічаються інші терміни, якими позначають це явище: «емоційна (психологічна) атмосфера, «сімейна атмосфера», «психологічний (сімейний) клімат», «соціологічний мікроклімат».

Соціально-психологічний клімат сім'ї включає в себе дві складові: емоційний контакт та соціально-психологічна сумісність. Характер емоційної взаємодії між подружжям, дітьми, батьками і дітьми, а також рівень соціально-психологічної сумісності її членів визначає собою і клімат в сім'ї, оскільки є його основними якісними характеристиками. Показником же характеру клімату, його спрямованості і благополуччя є спілкування в сім'ї як соціальній групі [8, с. 59].

Критеріями благополуччя зазвичай розглядають:

- наявність встановлених подружніх почуттів (любові, симпатії, поваги один до одного);
- наявність взаєморозуміння, емоційної і духовної єдності;
- суб'єктивне відчуття щастя, подружня сумісність характерів, смаків, інтересів, ціннісних орієнтацій;
- рольова узгодженість подружжя в реалізації шлюбно-сімейних функцій;
- фізичне і психічне здоров'я обох партнерів;
- задоволеність сексуальними стосунками;
- відсутність конфліктів та сварок;
- стійкість шлюбу в часі, збереження стосунків у важкі часи;
- певний рівень матеріального благополуччя [9, с. 26-27].

Частина критеріїв стосується взаємостосунків між подружжям (включаючи психофізіологічний та духовний компоненти), частина орієнтована на аспекти їхньої взаємодії, частина спирається на об'єктивну оцінку виконання сім'єю її соціальних функцій, частина є суб'єктивною оцінкою подружжям сімейного життя, у тому числі і позасуб'єктивних чинників (житлові та матеріальні умови життя).

У психологічній літературі представлені також чинники сімейного неблагополуччя у вигляді трьох чинників ризику, що викликають руйнування шлюбу та збільшують вірогідність шлюбної дестабілізації:

1) обставини, пов'язані з особистістю партнерів, що беруть шлюб: походження з неповної сім'ї, холодна чи ворожа атмосфера в батьківській сім'ї, міграція з села в місто, неприйнятний вік для вступу в шлюб, деякі риси особистості (неврівноваженість, нестійкість, непрактичність, легковажність);

2) первинна сумісність, обставини і умови знайомства і вступу в шлюб: невідповідність віку подружжя, неоптимальна тривалість дошлюбного знайомства, недостатня тіснота контактів у дошлюбний період, особливості мотивації вступу в шлюб;

3) залежить від першого і другого, але не повністю визначається ними: погані житлові умови, відмінності в цінностях, незбіг уявлень про подружні ролі, несправедливий розподіл домашнього навантаження, сексуальні дисгармонії, зрада та ревнощі, зловживання алкоголем [13].

Найважливішими, на думку Е.Тійт, є цінності подружжя і особистісний рівень їх взаєморозуміння. Знання фахівцями цих чинників дозволяє прогнозувати успішність спільного життя для подружньої пари на кожному етапі її життєвого шляху, а також орієнтувати подружжя в соціально бажаному напрямку.

Поняття сумісності є одним з найбільш розроблених у психологічній науці. Питання сумісності подружжя в різних сферах висвітлюються у працях А.Н.Волкова, М.М.Обозова, Е.М.Тійт, Т.М.Трапезнікової, S.J.Bahr, C.B.Chappel, G.K.Leigt, R.B.Schafer та ін. Сумісність подружжя визначають як таке оптимальне поєднання їхніх рис, за якого можливе створення «психотерапевтичного союзу», причому часто дане поняття висувається як важлива умова для виконання психотерапевтичної функції сім'ї [7, с. 106]. Сумісність – це поняття для позначення об'єктивної відповідності властивостей суб'єктів взаємодії по відношенню до діяльності, що їх об'єднує [2, с. 67].

На думку А.Н.Волкової, існує кілька рівнів незалежних одна від одної характеристик, що зумовлюють подружню сумісність. На першому рівні представлені соціологічні характеристики: вважається, що позитивно впливають: 1) високий рівень освіти подружжя, 2) відсутність різниці в освіті подружжя, 3) гарні житлові умови. Другий рівень представлений соціально-психологічними характеристиками шлюбних партнерів: 1) задоволеність подружжя їхніми стосунками, 2) високий рівень емоційної привабливості партнерів один для одного, 3) високий рівень взаємоповаги партнерів, 4) узгодженість сімейних установок і подружніх ролей [2, с. 133-134].

Наступним поняттям, що вимагає аналізу, є стабільність подружніх стосунків. Ця проблема розробляється у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (Д.Кутсар, Н.Ю.Максимова, N.Ackerman, R.Levinger та ін.).

Поняття «стабільність сім'ї» увів Н.Аккерман [17, с. 5]. Стабільність сім'ї, на його думку, передбачає збереження ідентичності у часі, контроль над конфліктами і здатність сім'ї до зміни і подальшого розвитку.

Схема стабільності шлюбу вперше була запропонована Р.Левінгером, який розглядав стабільність шлюбу як результат балансу трьох типів сил:

- внутрішнього притяжіння, пов'язаного з привабливістю індивідів один до одного (любов, дружні стосунки, фінансова підтримка, високий соціальний статус чоловіка, престижність положення сімейної людини, її великі можливості в різних сферах);
- зовнішньої підтримки шлюбу (моральні обов'язки щодо шлюбу, побоювання зашкодити кар'єрі розлученням, обов'язки щодо дітей, труднощі, пов'язані з соціальною роллю самотньої людини, правові бар'єри, ганьба розлучення) – «соціальні бар'єри», які протидіють розлученню;
- сил, що протидіють стабільності (інший партнер, конфлікт кар'єри і шлюбних обов'язків, протиріччя між прив'язаністю до батьків і партнера, привабливість свободи від сімейних обов'язків, прагнення жити на свої кошти тощо) [19].

Д.Куртсар виокремлює формальну і неформальну стабільність шлюбу [6]. Неформальний стабільний шлюб визначають три чинники: якість подружніх стосунків, рівень бар'єру перед руйнуванням шлюбу, наявність чи відсутність альтернативи шлюбу.

У психологічній літературі шерег авторів розмежовує такі поняття як успіх шлюбу і стабільність [3, 12, 16]. Успішний шлюб, на думку І.Н.Хмарука, передбачає побутову, емоційну і сексуальну адаптацію, яка супроводжується певним рівнем духовного взаєморозуміння шлюбних партнерів при збереженні і підтвердженні індивідуальних потреб кожного з партнерів [16, с. 21]. При цьому А.І.Татіщева показала, що такий критерій, як стабільність є необхідною, але недостатньою умовою для адекватної діагностики якості шлюбу [12]. Факт збереження шлюбу не свідчить про психологічний бік взаємодії шлюбних партнерів – як партнери оцінюють свої стосунки, чи щасливі вони. Стабільність і задоволеність шлюбом, незважаючи на їх поєднання, також не є тотожними характеристиками – стабільні шлюби далеко не завжди характеризуються високим рівнем задоволеності партнерів, а шлюби, де вони задоволені міжособистісними стосунками, можуть бути нестабільними.

Поняття «стійкість шлюбу» і «стабільність шлюбу» розрізняються і в дослідженнях В.В.Бойка, О.Г.Гукової, В.М.Кишинця, В.А.Сисенка та ін. Так, стійкість шлюбу розглядається як «стійкість системи взаємодії між шлюбними партнерами, ефективність і результативність їхньої взаємної діяльності, спрямованої на досягнення як взаємних, так і індивідуальних цілей подружжя» [11, с. 25]. Показником стійкості шлюбу, на думку В.В.Бойка, може слугувати оцінка його міцності, яку дають самі партнери [1]. При цьому стійкість шлюбу – це характеристика його стану в той чи інший момент часу, а стабільність шлюбу – часовий процес [5].

А.К.Дмитренко виявив варіативні та інваріантні чинники стабільності шлюбу [4]. Варіативні – це такі характеристики спілкування подружжя, які у процесі становлення сім'ї узгоджуються і виявляються в адаптації партнерів до ролей, у взаєморозумінні, в терпимості один до одного. Інваріантні характеристики

стабільного шлюбу – це ті сфери подружнього спілкування, які залишаються незмінними або слабко піддаються корекції ззовні, але відіграють суттєву роль у збереженні стабільності шлюбу (установки партнерів на цінності сім'ї, ціннісно-орієнтаційна єдність, високий рівень розвитку моральної сфери особистості, наявність почуття любові до свого партнера, позитивні репродуктивні установки, висока оцінка сімейного життя). Оптимальне поєднання варіативних і інваріантних характеристик спілкування подружжя слугує індикатором задоволеності шлюбом кожного партнера.

Проблема задоволеності шлюбом та її чинників займає важливе місце в психології сімейних стосунків. Значний внесок у її вивчення внесли зарубіжні (М.Аргайл, С.Альбрехт, Р.Вінч, Р.Левіс, Д.Олсон, К.Ренне, Б.Роллінс) та вітчизняні (Ю.Є.Альошина, Т.В.Андрєєва, М.Ю.Арутюнян, І.Н.Хмарук, А.Н.Волкова, Т.А.Гурко, Н.Н.Обозов, Т.В.Сенько, В.В.Столін, А.І.Тащова, Е.М.Тійт та ін.) дослідники.

Існує два підходи до визначення задоволеності шлюбом: 1) відповідність між наявним та бажаним, тобто наявного з можливими альтернативами, якщо існуючі стосунки припинилися [21], і 2) ототожнення задоволеності шлюбом з суб'єктивним відчуттям задоволення-незадоволення при оцінці подружжям всіх аспектів шлюбу [18]. Задоволеність шлюбом розглядають також як узагальнену емоцію, генералізоване переживання і зазначається, що дане стійке емоційне відчуття може виявлятися як в емоціях, так і в різноманітних думках, оцінках, порівняннях [10].

Виділяють загальну задоволеність шлюбом і задоволеність окремими аспектами шлюбу, що складається з окремих оцінок його різних сторін залежно від вимог, що ставляться до особистості партнера і до обставин сімейного життя [10].

На задоволеність шлюбом впливає якість міжособистісних стосунків, причому особливо відзначається важливість сприймання і оцінки рольової узгодженості і рольової адекватності партнера, тобто рольової відповідності того, наскільки успішним сприймають свій шлюб самі партнери. Що стосується розподілу ролей у сім'ї, то він прямо не пов'язаний із задоволеністю шлюбом. Існують дані про те, що рольова задоволеність партнерів тим вища, чим більша відповідність між оцінками виконання ролей партнером і очікуваннями відносно нього, а також чим вища оцінка якості своєї рольової поведінки і рольової поведінки партнера [13].

На задоволеність шлюбом більшою мірою впливають і особливості міжособистісного сприймання партнера, їх характерологічні і особистісні риси, а також узгодженість цінностей подружжя. Встановлено, що з психологічною задоволеністю подружжя у шлюбі позитивно корелює висока подібність характерів партнерів. У стабільних шлюбах спостерігається тісний зв'язок між цінностями партнерів. Зі збільшенням стажу подружнього життя цінності, що не заторкують смислових утворень партнерів, змінюються, відображаючи тим самим міру їхньої особистої задоволеності шлюбом і життям загалом [4].

Не менш важливими чинниками, які впливають на міру задоволеності подружжя шлюбом є соціально-економічні та статусні чинники. Результати дослідження свідчать про те, що існують прямі позитивні зв'язки між задоволеністю шлюбом і рівнем освіти, прибутком подружжя, наявністю дітей в

сім'ї, позитивною оцінкою свого здоров'я, задоволеністю роботою; і негативних зв'язків – між задоволеністю шлюбом і зловживанням алкоголем одним з партнерів, відчуттям депресії і самотності [20].

Дослідниками особливо відзначається той факт, що для задоволеності шлюбом важлива успішна адаптація партнерів у суб'єкт-суб'єктних стосунках, відзначається необхідність наявності між партнерами саморозкриття, глибокого взаєморозуміння і прийняття поглядів і поведінки партнера, спільних символів у процесі спілкування [4, 12].

Загальна задоволеність шлюбом тісно пов'язана з оцінкою рольової адекватності подружжя (або якістю виконання ролей партнером), а також частота розбіжностей з партнером щодо виконання ролей, що було показано в дослідження B.A.Chadwick, S.L.Albrecht і P.R.Kunz [за 18]. Рольова задоволеність тим вища, чим більша відповідність між оцінкою виконання ролей партнером і очікуваннями відносно нього, чим вища оцінка якості своєї рольової поведінки і рольової поведінки партнера. Досліджувані відзначали, що розподіл ролей в їхніх сім'ях сам по собі не пов'язаний з їхньою задоволеністю шлюбом і сімейними ролями.

Н.Ф.Федотова вивчала зв'язок між особливостями сприймання шлюбними партнерами особистісних характеристик один одного і їх оцінками різних сторін свого шлюбу [14]. Зокрема, оцінки подружжям різних сторін своїх стосунків значуще пов'язані з подібністю рольових вимог партнерів, рольовою відповідністю чоловіка і дружини, тобто подібністю еталона з тим, як оцінюється партнер, з розумінням вимог партнера. Подібність рольових очікувань виявилась особливо важливою для того, щоб партнери сприймали зміни своїх стосунків після народження дитини як сприятливі.

Існують і гендерні відмінності задоволеності шлюбом. Так, У. Харлі виявив, що для чоловіків це – статеве задоволення, спільний відпочинок, зовнішня привабливість дружини, ведення дружиною домашнього господарства, моральна підтримка, захоплення дружини чоловіком. Для жінок найважливішими виявились: романтична атмосфера в сім'ї, ніжність у стосунках з чоловіком, фінансова підтримка і відданість чоловіка сім'ї [15].

Висновки. Задоволеність шлюбом тісно пов'язана з соціально-психологічним кліматом сім'ї, стійкістю та стабільністю шлюбу. У ході проведення численних досліджень задоволеності шлюбом виявлені різноманітні її чинники: соціально-економічні, статусні, а також психологічна сумісність партнерів, відповідність рольовим очікуванням партнера, статеві відмінності та ін. Перспективами подальших досліджень є з'ясування задоволеності шлюбом залежно від рольових очікувань партнера у сім'ях з різним стажем подружнього життя.

Література

1. Бойко В.В. Малодетная семья (социально-психологический аспект) / В.В. Бойко– М.: Мысль, 1988. – 237 с.

2. Волкова А.Н. Социально-психологические факторы супружеской совместимости: Дис. …канд.психол.н.: 19.0.05 / А.Н.Волкова – Л., 1979. – 181 с.

3. Голод С.И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты / С.И.Голод – Л.: Наука, 1984. – 136 с.

4. Дмитренко А.К. Социально-психологические факторы стабильности брака в первые годы супружеской жизни: Дис. …канд.психол.н.: 19.00.05 / А.К.Дмитренко – К., 1989. – 177 с.

5. Добрынина О.А. Проблема формирования благоприятного социально-психологического климата семьи: Дис. …канд.психол.н.: 19.00.05 / О.А.Добрынина – Новокузнецк, 1992. – 205 с.
6. Куртсар Д. О неформальной стабильности брака / Д.О.Куртсар // Человек после развода. – Вильнюс, 1985. – С. 67-71.
7. Обозов Н.Н. Диагностика супружеских затруднений / Н.Н.Обозов , А.Н. Обозова // Психологический журнал. – 1982. – Т.3. - № 2. – С. 147-151.
8. Ощепкова А.П. Социально-психологический аспект семейно-брачных отношений: Дис. …кандфилос.н. / А.П. Ощепкова – Томск, 1974. – 184 с.
9. Сермягина О.С. Социально-психологические предпосылки межличностной напряженности в семье: Дис. …канд.психол.н.: 19.00.05 / О.С.Сермягина – Л., 1985. – 230 с.
10. Столин В.В. Опросник удовлетворенности браком / В.В.Столин, Т.Л.Романова, Г.П.Бутенко // Вест. Моск. ун-та. Сер.14: Психология. – 1984. - № 2. – С. 54-61.
11. Сысенко В.А. устойчивость брака: проблемы, факторы и условия / В.А.Сысенко – М.: Финансы и статистика, 1981. – 199 с.
12. Тащева А.И. Атрибутивные процессы в супружеских конфликтах: Дис. …канд.психол.н.: 19.00.05 / А.И.Тащева – М., 1987. – 257 с.
13. Тийт Э.М. Факторы личности и разрушение семьи / Э.М.Тийт // Проблемы стабильности брака [под ред. Э.М.Тийта] – Тарту, 1980. – С. 119-120.
14. Федотова Н.Ф. Некорые вопросы межличностного познания в семье / Н.Ф.Федотова // Психология межличностного познания [отв. ред А.А.Бодалев] – М.: Педагогика, 1981. – С. 177-195.
15. Харли У. Законы семейной жизни / У.Харли – М.: Протестант, 1992. – 207 с.
16. Хмарук И.Н. Социально-психологические корреляты выбора способа реагирования в ситуации измены супруга: Дис. …канд. психол. н.: 19.00.05 / И.Н.Хмарук – Ростов н/Д., 2000. – 178 с.
17. Ackerman N. Family therapy in transaction / N.Ackerman – Boston, 1970.
18. Burr W.R. Contemporary theories about the family / W.R.Burr –Vol. 2. General Theories. – N.Y.: Free Press, 1970. – P. 14-21.
19. Levinger R. Marital cohesiveness and dissolution: an integrative review / R.Levinger // Journal of Marriage and the Family. - 1965. – Vol. 27. - № 1. - P. 19-28.
20. Renne K. Correlates of Dissatisfaction in Marriage / K.Renne // Journal of Marriage and the Family. – 1970. - Vol.32. - № 1. P.54-68.
21. Rollins B. C. Marital Statasfaction over the Family Life Cycle / B. C. Rollins, H.Feldman // Journal of Marriage and the Family/ - 1970/ - Vol. 32, № 1. – P 20-28.

УДК.159.9:316.6

Лисевич М.С.

Інститут післядипломної освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка, студентка

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕЗАДАПТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПОДРУЖНІХ ПАР

Представлено теоретико-методологічні засади вивчення проблеми подружньої дезадаптивності. Представлено головні підходи до сутності дезадаптивності та її чинників. Показано, що внутрішньосімейний конфлікт є сутнісним проявом сімейної дезадаптивності.

***Ключові слова**: подружжя, дезадаптивна поведінка, дезадаптивність, внутрішньосімейний конфлікт*

Представлены теоретико-методологические основы изучения проблемы супружеской дезадаптивности. Представлены главные подходы к сущности дезадаптивности и ее факторов. Показано, что внутрисемейный конфликт является сущностным проявлением семейной дезадаптивности.

Ключевые слова: *супруги, дезадаптивное поведение, дезадаптивность, внутрисемейный конфликт*

Teoretik-methodological bases of study of problem of matrimonial dezadaptation are presented. The main going is presented near essence of dezadaptation and her factors. It is shown that a domestic conflict is the essence display of domestic dezadaptation.

Keywords*: the married couples, dezadaptation behavior, dezadaptation, inwardly domestic conflict*

Актуальність. Сучасна сім'я характеризується істотним зростання її ролі, підсиленням її впливу на всі сторони життєдіяльності суспільства та конкретної людини. Разом з тим ускладнення соціально-економічної ситуації в країні, різкі зміни, що відбулися в житті мільйонів українців за останні роки, вкрай загострили проблему сімейних стосунків. Шлюб втратив стабільність, загострилися пов'язані з цим проблеми: розлучення, неповні сім'ї, матері-одиначки тощо.

Проблематика сімейних стосунків особливо загострилася в період становлення ринкових відносин, що пов'язано зі збіднінням значної частини населення та пов'язаною з цим апатією. Сімейні цінності переживають своєрідну кризу: гостро виявляються конфлікти між поколіннями, їх роз'єднання, поширеною стає малодітність, розпадаються родинні зв'язки тощо. Можна констатувати, що шлюб переживає своєрідний перехідний період: руйнуються традиційні настановлення на шлюб та починають формуватися нові. За таких умов сім'ї переживають серйозні соціально-психологічні труднощі, що накладає відбиток на подружні стосунки.

Донині в психолого-педагогічній літературі розроблялися проблеми, пов'язані з особливостями сучасної сім'ї (К.Вітек, С.І.Голод, В.Н.Дружинін, Л.В.Карцева, Л.Б.Шнейдер, Є.М.Черняк), функціями сім'ї (Ю.Є.Альошина, А.Н.Волкова, А.Н.Єлізаров, С.В.Ковальов, М.С.Мацківський, А.Г.Харчев, Е.Г.Ейдеміллер, В.В.Юстицький), розподілом подружніх ролей (Ю.Є.Альошина, О.В.Антонюк, А.Н.Волкова, С.В.Ковальов, С.Кратохвил, В.П.Левкович, Е.Г.Ейдеміллер, В.В.Юстицький), сімейною структурою, сімейним лідерством (А.Я.Варга, С.И.Голод, Т.І.Димнова, С.Кратохвил, А.П.Ощепкова, В.Сатір, Т.М.Трапезнікова, Н.Ф.Федотова), спілкуванням в сім'ї (Ю.Є.Альошина, А.І.Антонов, О.О.Бодальов, Л.Я.Гозман, О.О.Кронік, М.М.Обозов, Ю.Б.Рюріков), подружніми конфліктами (С.Кратохвил, М.В.Малярова, В.А.Смехов, Е.Г.Ейдеміллер, В.В.Юстицький), проблемою задоволеності шлюбом (Г.Айзенк, Ю.Є.Альошина, М.Аргайл, С.І.Голод, В.В.Столін), проблемою подружньої сумісності (А.К.Дмитренко, М.М.Обозов, А.М.Обозова, Т.М.Трапезнікова) та ін. Разом з тим, в літературі недостатньо представлений аналіз особливостей дезадаптивної поведінки шлюбних партнерів, конфлікту як чинника подружньої дезадаптивності та засобів її корекції.

Метою статті є теоретико-методологічний аналіз проблеми подружньої дезадаптивності.

Дезадаптивна поведінка подружніх пар є складним фрустрованим процесом, що поєднується з конфліктними стосунками, які носять затяжний характер (С.Т.Агарков, К.К.Баздирєв, А.Н.Волкова, А.Б.Добрович, Н.Т.Зунг, С.В.Ковальов, А.І.Лібіна, В.Сатір та ін.). Внаслідок цього подружжя виробляє захисно-пристосувальні реакції поведінки. Ці реакції можна розглядати і як нормальне явище у взаємодії подружжя, якщо вони виникають епізодично і

сигналізують про виникнення протиріч, але супроводжуються конструктивними виходами з конфліктних ситуацій і, як свідчать результати досліджень, можуть навіть зміцнювати подружні стосунки (Н.В.Малярова, Ю.Н.Олейник, Е.А.Орлова, В.В.Солодовников, М.Т.Шабельська та ін.).

На відміну від цього сімейна дезадаптивність може інтерпретуватися як порушення всередині сім'ї. Цей процес визначається як порушення, оскільки він набуває хронічного характеру і є джерелом сімейних проблем.

Дездаптація є антонімом поняття «адаптація». У сучасній науці не існує єдиного визначення адаптації (Г.О.Балл, В.В.Горшкова, Г.І.Козирєв, І.А.Мілославова та ін.). Незважаючи на різноманітність підходів, спільними у всіх визначеннях є такі моменти: процес адаптації завжди передбачає взаємодію двох об'єктів; ця взаємодія розгортається в умовах дисбалансу, неузгодженості між системами; основною метою такої взаємодії є деяка інтеграція, гармонізація між елементами системи. Досягнення адаптації передбачає певні зміни у всіх системах, що взаємодіють (Б.Г.Ананьєв, Л.Д.Деміна, І.В.Дубровіна, С.Т.Посохова та ін.).

Людина розглядається не тільки як об'єкт адаптивної взаємодії, який різною мірою рефлексує зміни, що відбуваються навколо неї (Ю.І.Семенов), але і як такий, що усвідомлює і переживає зміни у власному «Я», активно і самостійно формує необхідні їй стратегії адаптації не тільки до динамічного зовнішнього світу, але й до нових ролей і позицій (Г.Сельє). Тим самим відзначається, що адаптація – активний процес, на який впливають як зовнішні, так і внутрішні чинники. Повинна існувати гармонізація, рівновага всіх чинників, які забезпечують нормальне функціонування особистості з оточуючими людьми. При порушенні цієї умови спостерігається дезадаптація, зниження адаптаційного бар'єра, порушення інтеграції особистості з навколишнім середовищем (В.Сатір, Я.Я.Соотак, П.А.Сорокін, А.І.Тащева та ін.).

Дезадаптація в науковій літературі частіше за все розглядається як порушення процесу адаптації (Г.О.Балл, А.І.Воложин, Ю.К.Субботін та ін.), а дезадаптованість як показник порушення властисовтей особистості, як наслідок непристосованості до задоволення своїх потреб без конфлікту з самим собою та близьким оточенням (І.В.Дубровіна, А.І.Захаров, І.М.Кичанова, Г.І.Козирєв, Б.Г.Херсонський та ін.). Саме в такому сенсі дослідники вживають поняття «дезадаптація» і «дезадаптованість», зазначаючи, що психічний стан особистості позбавлений тих позитивних особливостей, які властиві стану адаптованості (Ю.О.Александровський, Т.Г.Дічев, В.Є.Каган, К.Є.Тарасов, А.М.Еткінд та ін.).

Найбільший вплив на розвиток процесу дезадаптації мають такі соціокультурні чинники, як стосунки в мікросередовищі, в найближчому оточенні, включаючи сім'ю. Причини дезадаптації можна пояснити, спираючись на механізм інтеріоризації-екстеріоризації, що функціонує у процесі спільного життя та діяльності.

У сучасній психологічній науці існують різноманітні підходи до тлумачення дезадаптивної поведінки особистості. Одним з них є психоаналітичний, згідно з яким причиною дезадаптивності виступає фрустрація, яка виникає внаслідок конфлікту особистості з соціальним середовищем.

Другий підхід – біхевіористський, розглядає дезадаптивну поведінку як наслідок дій зовнішніх причин, іншими словами, як результат засвоєння деструктивних реакцій.

За когнітивного підходу дезадаптивна поведінка пояснюється емоційним розладом, який супроводжується почуттям тривоги і безсилля, радше за все пов'язаним з хибною когнітивною інтерпретацією людиною тих чи інших подій.

Згідно з гуманістичним підходом причиною дезадаптивності є невідповідність «реального Я» і життєвого досвіду, з одного боку, і «реального Я» та ідеального образу, що склалася у людини про саму себе, з іншого.

Відповідно до соціально-психологічного підходу дезадаптивна поведінка пояснюється неготовністю індивіда до виконання певних соціальних ролей, до прийняття рішень відносно ціннісних орієнтацій, способу життя, неадекватні взаємостосунки в сім'ї, які в подальшому відображаються в дезадаптивній поведінці і поза сім'єю.

Сучасні дослідники виокремлюють особистісні якості, які можуть стати причиною дезадаптивної поведінки, зокрема, агресивність, тривожність, егоїзм, залежність, впертість, скритність тощо (Б.С.Братусь, Т.Б.Карцева, Н.А.Коваль, Р.П.Мульруд та ін.). Внаслідок цього індивід має труднощі в адаптації, у стосунках з оточуючими людьми, що негативно позначається на характері взаємодії з іншими і породжує дезадаптивність у поведінці. Функції дезадаптації виявляються переважно в конфліктах, які носять не епізодтичний, а хронічний характер (Г.І.Козирєв, Д.Кутсар, А.І.Лібіна та ін.).

Дезадаптивність поведінки подружніх пар має різні причини і породжується подружніми функціями і обов'язками, різними фазами життєвого циклу сім'ї, багатством або відсутністю внутнішніх і зовнішніх меж сім'ї (Ю.Є.Альошина, А.І.Антонов, І.В.Бестужев-Лада, В.І.Зацепін, П.А.Сорокін, А.Г.Харчев та ін.).

Як вважає відомий психотерапевт А.Н.Аккерман, подружні стосунки не можуть залишатися незмінними. Вони або поступово розвиваються, або регресують. Їх слід пристосовувати до змін, до особливостей нового досвіду, інакше вони загинуть. Оскільки рівновага в сім'ї з кожною новою фазою життєвого циклу переходить на новий рівень, відповідно повинна змінюватися і тактика подружжя [1].

Причини подружньої дезадаптивності досить різноманітні і визначаються тим, як може вирішитися, на думку подружжя, та чи інша проблема, як вона співвідноситься з їхніми різноманітними інтересами, цілями, власною точкою зору.

Сучасні дослідними виокремлюють три підходи до сімейної дезадаптивності: описовий, функціональний і генетичний (А.Н.Аккерман, Д.С.Валлерстайн).

На описовому рівні виявляються і класифікуються причини дезадаптивності в подружніх стосунках, пов'язаних з незадоволеністю один одним, економічною чи соціальною неспроможністю, постійними сварками, взаємним нерозумінням, відчуженням, порушенням комунікації тощо.

Функціональний підхід вивчає основні конфлікти в сім'ї, способи їх розв'язання, причини порушення рівноваги функції подружньої взаємодії, а також зрілості, стабільності і можливості зростання нормальних подружніх стосунків.

Генетичний підхід дозволяє простежити сімейні стосунки від стадії залицяння до появи різних форм дезадаптивної поведінки. Це допомагає виявити вплив паттернів мотивації, ідеалів і уявлень про сім'ю і розвиток подружнього партнерства, що змінюються.

Для пояснення дезадаптації через подружній конфлікт слід з'ясувати два моменти. По-перше, зрозуміти, чим відрізняється конфлікт від інших форм соціально-психологічної взаємодії; по-друге, глибше зрозуміти специфіку подружнього конфлікту на відміну від інших форм конфліктного існування.

Багатозначність розуміння конфлікту спостерігається в різних дефініціях, що наводяться в довідниковій та психологічній літературі. Поширеним, зокрема, є визначення в «Психологічному словнику», де під конфліктом розуміється суперечність, яка важко розв'язується і пов'язана з гострим емоційним переживанням. У дослідженні внутрішньосімейних стосунків важливим є визначення, згідно з яким конфлікт розуміється або як вид міжособистісної взаємодії в формі зіткнення, або як ситуація протиставлення і суперечності інтересів, мотивів і поглядів суб'єктів у процесі міжособистісної взаємодії. Водночас різноманітність підходів до розгляду даного поняття не задовольняє критерій чіткості і ясності в розумінні сутності конфлікту.

Сутність конфлікту в умовах сімейної дезадаптивності полягає в тому, що цей вид взаємодії носить характер захисно-пристосувальних реакцій, які набувають затяжної форми і утворюють замкнене коло взаємних безуспішних спроб вийти з ускладнених взаємостосунків. Саме в цьому полягає одна з головних особливостей конфлікту в контексті сімейної дезадаптації, коли дії подружжя носять парадоксальний характер і при взаємному бажанні знайти розв'язання проблеми, фактично завдають шкоду один одному.

Конфлікт в умовах сімейних взаємостосунків може виявляти свою подвійну природу: він може бути формою як продуктивної, так і деструктивної взаємодії, остання переважає в дезадаптивних стосунках.

При визначенні специфіки подружнього конфлікту слід зупинитися на розгляді особливостей взаємодії між подружжям. Сім'ю як малу соціальну групу відрізняє, насамперед, неформальний характер стосунків. Подружнє спілкування є по суті різновидом міжособистісної взаємодії. Це веде до відсутності чіткої регламентації в побудові взаємостосунків і дає подружжю можливість формувати сімейну структуру згідно власних уявлень і поглядів. Конструювання стосунків являє собою певного роду спільну діяльність, яка орієнтована, з одного боку, на досягнення спільності членів сім'ї і, з другого, сама подружня взаємодія є цінністю для шлюбних партнерів. У процесі сімейного життя існує нерегламетоване співставлення індивідуальних думок і уявлень. У результаті формування спільних поглядів на сім'ю, через соціально-психологічні та психофізіологічні відмінності між подружжям виникають конфлікти з метою подолання розбіжностей, що виникають.

Отже, подружній конфлікт можна розглядати як особливий вид спілкування подружжя, спрямований на розв'язання протиріччя, що виник між партнерами, і виявляється у вигляді неузгодження поглядів, потреб, мотивів і вчинків шлюбних партнерів. Водночас він може розглядатися як крайня форма загострення такого протиріччя між подружжям.

При аналізі конфлікту як форми дезадаптивної поведінки подружжя слід зазначити наявність його основних характеристик взаємовиключення і взаємозумовленості [5]. Протиріччя, що виникають у процесі подружнього спілкування, можуть носити різний характер і залежати як від особливостей конфліктуючих сторін, так і від умов, у яких протікає конфлікт.

У дослідженнях Л.Я.Петровської [4] представлено аналіз головних компонентів конфлікту. Вона виокремила структуру конфлікту, його динаміку, функції та типологію. До структури конфлікту входять такі компоненти: сторони (учасники), умови перебігу, образи конфліктної ситуації, можливі дії учасників і результат конфліктних дій. Динаміка конфлікту описується такими стадіями: виникнення об'єктивної ситуації, усвідомлення об'єктивної конфліктної ситуації, перехід до конфліктної поведінки і розв'язання конфлікту.

Підхід Л.Я.Петровської до аналізу феномену конфлікту відрізняється системністю розгляду конфлікту як складного структурованого явища. Разом з тим, існують і дискусійні моменти. Зокрема, при виділенні підґрунтя структури конфлікту недостатньо диференційовані різнопорядкові явища (сторони конфлікту і образи конфліктної ситуації у його учасників). При системному аналізі конфлікту не виділяється конфліктна взаємодія учасників як один з найважливіших його структурних елементів.

На підставі вищенаведеного можна виокремити структуру подружнього конфлікту: суб'єкти конфлікту (партнери); конфліктна ситуація, що виникла між подружжям; конфліктна взаємодія партнерів як основний спосіб розв'язання напруженої ситуації; умови виникнення, перебігу та завершення подружнього конфлікту.

Досліджуючи зміст конфліктів у сім'ї, можна виокремити чотири основні сфери конфліктів: 1) мікросоціальна, зумовлена взаємозв'язком сім'ї і суспільства, тим колом проблем, які виникають при функціонуванні сім'ї як соціального інституту; 2) мікросоціальна, пов'язана з функціонуванням сім'ї як малої соціальної групи, з соціально-психологічними та психофізіологічними відмінностями особистостей партнерів; 3) інтерпсихологічна, тобто це такий характер взаємостосунків подружжя, коли, незважаючи на сприятливе поєднання якостей, наступає явище дезадаптивності саме в силу неадекватності стосунків (конфлікти в повністю забезпеченій сім'ї, коли зняті очевидні причини дезадаптивності тощо); 4) інтрапсихологічна, коли стан дезадаптивності існує в ментальній картині сімейного життя у одного або обох партнерів, перетворюючи сімейні стосунки у послідовність з'ясування стосунків, сварок тощо. Враховуючи внутрішній психологічний характер цієї сфери, причини дезадаптивності не завжди піддаються об'єктивному поясненню, і переважно носить відносний характер. Ці чотири сфери визначають можливі причини подружніх конфліктів [3, 6].

Сім'я проходить у своєму розвитку низку етапів, що передбачає існування критичних точок переходу з одного рівня розвитку на інший: перший рік подружнього життя характеризується конфліктами адаптації один до одного, коли два «Я» стають одним «Ми». Відбувається еволюція почуттів, закоханість зникає, і партнери постають один перед іншим такими, якими є. Відомо, що в перший рік життя вірогідність розлучення велика, до 30 % від загальної кількості шлюбів [2].

Другий кризовий період пов'язаний з появою дітей. Ще не зміцніла система «Ми» піддається серйозному випробуванню:

- погіршуються можливості професійного зростання подружжя;
- менше можливостей для вільної реалізації в особистісно-привабливій діяльності (захоплення, хоббі);
- втома дружини, пов'язана з доглядом за дитиною, приводить до тимчасового зниження сексуальної активності;
- можливі зіткнення поглядів подружжя та їх батьків з проблем виховання дитини.

Третій кризовий період співпадає з середнім подружнім віком, який характеризується конфліктами одноманітності, коли наступає насичення один одним. Цей стан називають голодом почуттів, коли виникає потреба у гострих враженнях та нових почуттях.

Четвертий період конфліктності стосунків подружжя настає після 18-24 років спільного життя. Його виникнення співпадає з наближенням періоду інволюції, виникненням почуття самотності, зростаючою емоційною залежністю дружини, її переживаннями з приводу можливого прагнення чоловіка сексуально виявляти себе поза сім'єю.

Протиріччя, що існують у критичні точки переходу з одного рівня розвитку на інший, визначають зміст дезадаптивності подружжя в даний період і вимагають зміни характеру взаємостосунків шлюбних партнерів.

На відміну від цієї групи, протиріччя функціонування не вимагають якісної зміни структури особистості кожного члена сім'ї і слугують підтримкою рівноваги і стабілізації стану сім'ї.

Таким чином, аналіз протиріч, що лежать в основі конфлікту як форми дезадаптивної поведінки подружжя, дає змогу зрозуміти причини і зміст конфліктної взаємодії подружніх пар. Водночас протиріччя визначає лише загальний напрямок змісту подружнього конфлікту. Конкретне його наповнення зумовлене характеристиками особистості подружжя, своєрідністю процесу конфліктної взаємодії і умовами перебігу подружнього конфлікту.

Сімейний конфлікт має для шлюбних партнерів суб'єктивно реальний характер, супроводжується вкрай тяжкими переживаннями, психічною напругою і прагненням його ліквідувати. Нерозв'язаний конфлікт набуває затяжного хронічного характеру, породжує захисно-пристосувальні поведінкові реакції партнерів, внаслідок чого подружжя не знаходить конструктивних способів його розв'язання, що перешкоджає продуктивній їх взаємодії.

Таким чином, дезадаптивна поведінка подружніх пар є процесом фрустрованої взаємодії, що набуває затяжного характеру. Явище дезадаптивності є симбіозом реакцій захисно-пристосувального характеру. Саме захисні реакції несуть в собі психологічну небезпеку деструкції внутнішньосімейних стосунків.

У науковій літературі дезадаптація розглядається як порушення адаптації особистості, зниження її адаптаційного бар'єру при дефіциті свободи реагування, яка виникає через життєві ситуації та обставини, що склалися (Д.А.Андрєєва, О.О.Бодальов, І.С.Кон, І.П.Мільруд, А.В.Петровський та ін.); як порушення можливостей перебудови всієї особистостісної системи внаслідок негативних

впливів чинників середовища, які якісно перевищують норму адаптації (Д.А.Андрєєва, А.І.Антонов, І.В.Дубровіна та ін.).

Головні ознаки дезадаптації виявляються не тільки в поведінці, але й в інтелектуальній та емоційно-вольовій сфері особистості, зумовлюючи порушення психологічного розвитку, в порушеннях основного виду професійної діяльності. Це призводить до певних змін в системі відносин і поведінки, які носять стійкий характер. Дезадаптована особистість не здатна до встановлення і підтримки контактів, до вибудовування перспектив особистісного і професійного зростання. Дезадаптація характеризується порушенням взаємодії особистості з оточуючими людьми, зростанням конфліктів між ними, поряд з цим відбуваються зміни в самооцінці, самосприйнятті, ферлексивності (К.Рудестам, В.В.Столін, Е.Г.Ейдеміллер, В.В.Юстицкіс та ін.).

На думку шерегу дослідників, дослідження типів дезадаптивності поведінки подружжя є складною психологічною проблемою (Ю.Є.Альошина, А.К.Варга, В.П.Левкович, Н.В.Малярова, В.А.Смехова та ін.). Її складність зумовлена двома обставинами: з одного боку, сімейна дезадаптивність є прихованим від стороннього спостерігача явищем, з іншого – здійснені дослідниками спроби не дали змогу скласти цілісне уявлення про психологічну сутність цього явища (А.П.Егідес, В.П.Меньшутін, В.А.Сисенко, А.Г.Шмельов та ін.).

Висновок. У більшості підходів сутність дезадаптивності пояснюється через внутрішньосімейний конфлікт, який є взаємодією подружжя захисно-пристосувального типу, затяжна по формі і деструктивна за характером.

Конфлікт як сутнісний прояв сімейної дезадаптивності має свої корені в мікросоціальній, мікросоціальній, інтерпсихологічній і інтрапсихологічній сферах. Динаміка загострення конфлікту як прояв дезадаптивності має особливу періодизацію. У ***перспективі*** ми плануємо створити методику дослідження дезадаптивних подружніх пар з урахуванням переваг та недоліків попередніх емпіричних досліджень, а також корекційну програму для профілактики та усунення подружньої дезадаптованості залежно від її типу.

Література

1. Аккерман А.Н. Теория семейной динамики // Семейная психотерапия. – СПб.: Питер, 2000. – С. 70-76.
2. Вебер Г. Кризисы любви. Системная психотерапия Берта Хеллингера. – М.: изд-во Института психотерапии. – 2001. – 304 с.
3. Обозов Н.Н., Обозова А.Н. Три подхода к исследованию супружеской совместимости // Вопросы психологии. – 1981. - № 6. – С. 98-101.
4. Петровская Л.Я. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 87 с.
5. Смехов В.А. Опыт психологической диагностики и коррекции конфликтного общения в семье // Вопросы психологии. – 1985. - № 4. – С. 81-92.
6. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. – М.: Финансы и статистика, 1989. – 175 с.

УДК 159.942

Льошенко О.А.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, асистент кафедри загальної психології, аспірант

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ “ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ”

В статті простежується становлення поняття “емоційного інтелекту” у зарубіжній та вітчизняній психології. Особлива увага приділена передумовам введення терміну “емоційний інтелект”. Окреслено вклад зарубіжних та вітчизняних філософів та психологів у розвиток ідеї щодо єдності афекту та інтелекту.

Ключові слова: *єдність афекту та інтелекту, емоційна розумність, емоційний інтелект, емоційна компетентність*

В статье прослеживается становление понятия “эмоционального интеллекта” в зарубежной и отечественной психологии. Особое внимание уделено предпосылкам введения термина “эмоциональный интеллект”. Определен вклад зарубежных и отечественных философов и психологов в развитие идеи относительно единства аффекта и интеллекта.

Ключевые слова: *единство аффекта и интеллекта, эмоциональная разумность, эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность*

The article traces the development of “emotional intelligence” in foreign and national psychology. Special attention is paid to the precondition of the term “emotional intelligence”. Outlined contribution of foreign and domestic philosophers and psychologists in the development of ideas concerning the unity of affect and intellect.

Keywords: *unity of affect and intellect, emotional rationality, emotional intelligence, emotional competence*

Актуальність. Теоретичний аналіз поняття емоційного інтелекту, на нашу думку, неможливий без огляду питання про взаємозв’язок інтелекту та афекту. Ми можемо припустити, що дане обговорення дасть нам можливість глибше проаналізувати суть та витоки запропонованого до розгляду феномена, оскільки потреба в аналізі єдності афекту та інтелекту не тільки не збавила обертів, а, навпаки, отримала нове дихання через появу нової термінології (емоційний інтелект, емоційна компетентність, емоційна розумність), яка продовжує ідею поєднання мислення та емоцій. В першу чергу це зумовлено позитивним рухом у сучасному світогляді. Ера ідеалізування об’єктивного знання пала, нинішня тенденція – це звернення до людини цілісної. Саме тому, ***мета*** данної статті – простежити історію формування поняття “емоційного інтелекту” на зарубіжних та вітчизняних теренах як вияв взаємозв’язку емоційних та пізнавальних процесів.

Проблема взаємовпливу емоцій та мислення не нова. Дана ідея бере свій початок ще з античності. Наявність емоційних явищ в процесі пізнання відмічалось ще давньогрецькими філософами. Платон першим звернув увагу на вивчення інтелектуальних емоцій і розглядав їх як явища вищої природи. Існування даного виду емоцій не заперечувалося, проте пов’язувалось лише із поняттям “інтелектуальне споглядання”. Саме давньогрецькими мислителями було усвідомлено існування емоцій, які виникають у ході мисленнєвих операцій. Схожої точки зору дотримувались і інші філософи, такі як Арістотель у праці “Про душу” та пізніше Р.Декарт у праці “Пристрасті душі”. Так, Арістотель висловлював думку про те, що люди здатні виказувати чуттєві оцінки речей, останні ж здатні викликати емоції, задоволення чи незадоволення.

Аналізуючи нинішній хід психології як науки, ми можемо твердо виокремити ряд підходів щодо розгляду проблеми взаємовпливу інтелекту та афекту.

В межах першого підходу прослідковується визнання емоцій у мисленні людини, хоча емоції трактуються із інтелектуалістичних позицій. Представниками даного напряму є А.Бен, Е.Б.Тітченер, У.Джемс, К.Д.Ушинський. У працях цих видатних психологів простежується трактування інтелектуальних емоцій як: особливостей відчуттів; інтелектуального сприйняття; приємних, неприємних чи змішаних станів, які супроводжують інтелектуальні процеси. Так, Александер Бен до інтелектуальних емоцій відносить подив, новизну, істину та хибу, а також відчуття узгодженості та неузгодженості. К.Д. Ушинський провідним інтелектуальним почуттям рахував порівняння. Окрім того, до інтелектуальних почуттів він відносив подив, розумове напруження, здивування, сумнів, впевненість, обман. Слід відмітити, що перераховані інтелектуальні феномени, які прописані до інтелектуальних почуттів, віднесені психологами лише на основі неправомірного використання поняття “почуття”. Отже, ми бачимо, що вивчення емоцій у ХХ столітті продовжується, проте проблема взаємозв’язку емоцій та розумових процесів не отримує поштовху для розробки.

Взагалі, слід зазначати, що тривалий час традиційна психологія протиставляла емоційні процеси пізнавальним. Під час аналізу мислення не бралися до уваги емоції і, навпаки [8].

Хоча тенденція поглядів щодо наявності емоцій у пізнавальних процесах існувала ще з античності, проте початок обговорення питання про роль емоцій в когнітивному процесі поклали П.Жане та Т.Рібо.

Другий напрям, щодо вивчення взаємовпливу емоцій та інтелекту, представляли Т.Рібо, Е.Блейлер та П.Жане. Вони у своїх поглядах абсолютизували факт негативного впливу емоцій на розумові процеси [14]. Доказом цього є поняття “логіка почуттів” у Т.Рібо та “аутистичне мислення” у Е.Блейлера. Праця “Логіка почуттів” Т.Рібо зруйнувала вузькі рамки, в які під впливом формальної логіки традиційна психологія намагалась ув’язнити життя думки [5]. На думку П.Жане, емоції є вторинними діями, реакцією суб’єкта на свою власну дію, вони регулюють первинні дії, в тому числі і інтелектуальні. На відміну від поглядів П.Жане, Т.Рібо зауважував, що в мисленні не повинно бути жодних домішок емоцій. Останній розділяв інтелектуальне мислення та емоційне.

Ще на початку ХХ століття Леві-Брюль пише про те, що саме в колективних уявленнях первісного суспільства, на противагу європейській культурі, емоції невіддільні від інтелектуального пізнання. У своїй праці “Надприроднє в первісному мисленні” Леві-Брюль приходить до радикально нового висновку: “закони, які управляють колективними уявленнями відсталих народів, зовсім не схожі на наші логічні закони мислення. Ці уявлення зовсім не віддільні від емоцій і вольових актів, а навпаки, включають їх в себе” [5].

Отже, стає природнім те, що наявність ідеї про несумісність інтелекту та афекту призводить до постановки задачі щодо вивчення взаємозв’язку інтелектуальних та емоційних процесів. У 1927 році відбувається перший великий симпозіум по емоціям, де Маргарет Флой Уошберн запропонувала біхевіористську моторну теорію взаємовідносин емоцій і думки. Представлена теорія зводить дані взаємовідносини до сумісності різних рухових тенденцій [16]. На черговому симпозіумі по емоціям, який відбувся у 1948 році Семюель Бек

інтерпретує емоції як компонент не тільки життєвих знань, але і філософського та природно-наукового знання [3].

В подальшому перспективний рух отримала проблема єдності афекту та інтелекту в поглядах вітчизняних психологів, таких як Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, П.М.Якобсон, О.М.Леонтьєв. Л.С. Виготський приходить до висновку про існування динамічної смислової системи, яка представляє собою єдність афективних та інтелектуальних процесів. Саме Л.С.Виготський поклав початок системно-діяльнісному підходу до проблематики зв'язку емоцій і мислення. Він надавав надзвичайного значення зв'язку мислення з афектами. Дана єдність, на думку класика, виявляється у взаємозв'язку та взаємовпливі цих сторін психіки на всіх щаблях розвитку. Психолог стверджував, що "в будь-якій ідеї міститься у переробленому вигляді афективне відношення людини до дійсності, представленої в даній ідеї" [4]. А також писав, що "Хто відірвав мислення з самого початку від афекту, той назавжди закрив для себе дорогу до пояснення причин самого мислення". Емоції у Виготського переносяться до сфери психологічного та розглядаються як складова мислення. Продовжувачем ідей Л.С.Виготського виступив С.Л.Рубінштейн. Останній наголошував, що мислення – це поєднання емоційного та раціонального. С.Л.Рубінштейн одиницею психічного вважав цілісний акт відображення об'єкта суб'єктом. Дане відображення і містить поєднання афекту та інтелекту. В кожній новій ситуації відбувається переважання чи то афективної сторони, чи то інтелектуальної. Видатний психолог приходить до думки, що "мислення як реальний психічний процес вже сам по собі є єдністю інтелектуального та емоційного, а емоція – єдність емоційного та інтелектуального" [10]. Продовжує з цього приводу свої роздуми О.М.Леонтьєв, говорячи про пристрасність мислення [6]. Останній у своїх працях доводить, що мислення має афективну регуляцію. Отже, в рамках діяльнісного підходу розроблялися уявлення про те, що в основі мисленнєвої діяльності лежить функціональна система інтегрованих емоційних та пізнавальних процесів. В цій системі емоції оцінюють смислові новоутворення, які отримуються в ході емоційно-образної переробки предметного змісту. Даний підхід розглядає емоції як внутрішні системні складові продуктивного мислення, що впливають на хід, а також результат мисленнєвої діяльності. Таким чином, вітчизняна психологія визнала існування зв'язку між інтелектом та афектом, а також створила фундамент для майбутніх досліджень у сфері взаємовпливу емоцій, почуттів та розумових операцій.

В межах системно-діяльнісного підходу утворилась смислова теорія мислення, представником якої був О.К.Тихомиров. Він також займався вивченням ідеї єдності емоційних та пізнавальних процесів, в центрі його уваги знаходиться роль емоцій в процесі рішення складних мисленнєвих задач, на прикладі шахових задач. У смисловій теорії наголос робиться на дослідженні творчої розумової діяльності. Вперше евристична функція розглядається однією з важливих функцій емоцій. Представники смислової теорії стверджують, що на стадіях мисленнєвої діяльності (ініціація, цілеформування, реалізація) інтелектуальні емоції є випереджаючими. Емоції звужують зону пошуку, фіксують знайдені успішні дії, готують прийняття рішення та ін. З точки зору О.К.Тихомирова, емоції виступають каталізатором інтелектуального процесу. Емоції здатні покращувати або погіршувати мисленнєву діяльність.

Розробляючи та удосконалюючи свої погляди щодо взаємозв'язку мислення та емоцій, О.К.Тихомиров йде далі, стверджуючи, що емоції є координатором мисленнєвої діяльності, забезпечуючи її гнучкість, перебудову, корекцію, відхід від стереотипу. На думку ж П.В.Симонова, емоції є лише пусковим механізмом мислення. Л.В.Путляєва вважає викладені вище точки зору перебільшеними і виокремлює три функції емоцій в мисленнєвому процесі: емоції як складова частина пізнавальних потреб, що є витоком мисленнєвєї діяльності; емоції як регулятор самого пізнавального процесу на певних його етапах; емоції як компонент оцінки досягнутого результату [9]. І.Васильєв говорить про орієнтуючу та збуджуючу функції емоцій, як часткові форми регуляції [7]. Окреслено механізми впливу інтелектуальних емоцій на розумову діяльність – емоційне закріплення, емоційне наведення, емоційна корекція [7, 13]. Видатні постаті психологів 80-90-х років XX століття визнали роль емоцій в мисленні. Більш того, вони стверджували, що емоції не просто впливають на мислення, але і є його компонентом. Таких поглядів дотримувалися П.В.Сімонов, О.К.Тихомиров, Ю.Е.Виноградов, В.К.Вілюнас, Л.В.Путляєва та ін..

На основі смислової теорії мислення виникли наступні напрями дослідницької роботи в області емоційної регуляції мисленнєвої діяльності. По-перше, це дослідження умов виникнення і функцій інтелектуальних емоцій в мисленнєвій діяльності. По-друге, досліджується роль емоцій в процесах цілеутворення. Показано, що першою реакцією на пізнавальне протиріччя є емоційна. По-третє, ведуться дослідження по мотиваційно-емоційній регуляції мисленнєвої діяльності. Показано, що існують різні типи емоційної регуляції, які характеризуються різним місцем та роллю емоцій в системі регуляції мисленнєвої діяльності.

Уявлення про пізнання, яке забарвлене емоційністю, зустрічаємо як в українській, так і російській філософії. Г.С.Сковорода, П.Д.Юркевич, М.О.Бердяєв та інші мислителі наголошують на важливій ролі емоцій у пізнанні. Саме емоційність вони розглядають як фактор цілісного, повноцінного світорозуміння [2]. Наприклад, красу та цінність неможливо пізнати без емоцій. Емоційні переживання філософи називають первинним знанням. Живий процес пізнання – це включення у вир життя. Цей процес передує раціональній рефлексії, для якої є характерним роздвоєння на суб'єкт та об'єкт. Першопочатково пізнання ніби інтегроване з нашим життям, воно нам не протистоїть. Щось подібне ми відчуваємо в емоційному переживанні, зникає роз'єднаність людини і предмету. Людина здатна отримати завдяки поєднанню та взаємопроникненню емоцій та інтелекту "живе знання". Це первинний матеріал, з якого розпочинається наше пізнання. Отже, українські та російські мислителі вказують на первинність емоційного переживання відносно мисленнєвих процесів. Значна роль емоцій в ході пізнання не закінчується початковим етапом. Вона має своє продовження і на кінцевому етапі процесу пізнання, коли відбувається інтеграція раціональних, емоційних та інших складових даного процесу. Отже, існування мисленнєвої активності окремо неможливе. Процес пізнання та емоції – це єдине, неподільне ціле, яке представляє собою певну цілісну активність [1].

Деякі сучасники, аналізуючи взаємозв'язок мислення та емоцій, дещо його перебільшують. Так, наприклад, А.Елліс, представник когнітивного напряму,

стверджував, що мислення та емоції так тісно зв'язані, що звичайно супроводжують одне одного, діючи в кругообігу відносин "причина-наслідок", і в деяких відносинах є по суті, одним і тим же. Мислення здатне перетворюватися в емоцію, а емоція – в мислення [15].

Беручи до уваги вище представлене, ми можемо стверджувати, що психологічна наука багата дослідженнями щодо вивчення взаємозв'язку емоційної сфери із інтелектом: від повного протиставлення до повного ототожнення. Пристосовуючись до нових запитів суспільства, психологія пропонує застосовувати до вивчення взаємозв'язку когнітивної та емоційної сфер поняття емоційний інтелект, емоційна розумність, емоційна компетентність та ін. Через появу нового тезаурусу, проблема поєднання емоцій та інтелекту отримала нове дихання.

Сучасний етап у вивченні взаємозв'язку емоційної та пізнавальної сфер розпочинається у роботах Джейн Марі Стайн. Вона вперше у своїх роботах застосувала поняття емоційного інтелекту. Д.Стайн погоджується з теорією "множинності" інтелекту Г.Гарднера, але на відміну від останнього, вона вже чітко виділяє емоційний інтелект. З усіх шести видів інтелекту (вербальний, візуальний, логічний, творчий, фізичний, емоційний), Д.Стайн найбільшу роль відводить саме емоційному, вона вважає, що він охоплює кожний аспект наших стосунків із людьми. Д.Стайн стверджує: "надіятися домогтися чогось у житті, не володіючи хоча б малою долею емоційного інтелекту, це все рівно, що намагатися вести парусне судно проти вітру. Можна докладати максимальних зусиль, для того, щоб утриматися на курсі, але не буде ніякої надії домогтися хоч би яких успіхів" [12]. Вона наголошує, що виділені види інтелекту – це шість окремих систем мозку, які розвиваються і функціонують незалежно одна від одної.

Д.Стайн дає визначення емоційного інтелекту,розглядає його як здатність до сприйняття власних почуттів та почуттів інших людей. До складу емоційного інтелекту Д.Стайн відносить: самосвідомість – вміння бути в контакті з самим собою, знати, що відчуваєш і що ці почуття означають; управління емоціями – здатність заздалегідь визначити свою реакцію на майбутню подію, вміти знаходити позитивні шляхи для подолання негативних почуттів; сприйнятливість – уважність і підвищена чутливість до емоцій і настроїв інших; позитивні взаємовідносини – це соціальні навички, які дозволяють оминати конфліктні ситуації, підтримувати теплі стосунки з оточуючими, знаходити рівновагу для підтримки спілкування. Далі розвитком проблеми емоційного інтелекту займались: Дж. Мейер, П.Селовей, Д. Карузо, Д. Гоулман, К.Саарні, а також вітчизняні науковці: Д.В. Люсін, Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига, О.І. Власова, М.О. Манойлова та ін. Нині, формування поняття емоційного інтелекту перебуває на етапі окреслення сутності феномена та спроб його виміру.

Висновки. Таким чином, той факт, що на основі виміру інтелекту не можна було спрогнозувати успішність людини в діяльності, особливо у сфері "людина-людина", спричинив появу та виокремлення соціального та емоційного інтелекту, а надалі і емоційної компетентності. Протягом останніх двох десятиліть відбувається активне дослідження даних феноменів, число прихильників даних концепцій зростає, активно розробляється діагностичний інструментарій. Головне завдання емоційного інтелекту – поставити емоційність

на службу вирішення тих чи інших завдань. Емоційний інтелект – це інтегративна здібність людини до розуміння своїх і чужих емоцій, а також до управління ними [11]. Дещо схожим до нього є поняття емоційної компетентності – це знання, уміння та навички, які допомагають нам усвідомлювати та приймати власні емоції, себе, усвідомлювати емоції інших для самомотивації, для управління емоціями, емоційно самовдосконалюватися, прямуючи до самоактуалізації, створюючи на своєму шляху численні взаємоз'язки з оточуючими.

Один із основних чинників, чому проявлено стільки ентузіазму у вивченні даних феноменів, полягає у їх соціальній значимості. Безперечно, подальше дослідження емоційного інтелекту та емоційної компетентності дасть нам можливість прогнозувати особистий розвиток людини у єдності із соціальним контекстом. Вважається, що емоційна компетентність, емоційний інтелект може стати аспектом спеціального тренування. Саме знання про адекватну поведінку в ситуаціях соціальної взаємодії можуть бути корисними як під час навчання, виховання, так і у професійній діяльності.

У ході нашого теоретичного дослідження було визначено, що проблемне питання взаємозв'язку афекту та інтелекту має досить довгу історію формування, від повного протиставлення до взаємоз'єднання у вигляді феноменів емоційного інтелекту, емоційної компетентності, емоційної розумності та ін. Розширення знань щодо емоційного світу особистості, її інтелектуальних здібностей, а також численні дослідження у обох сферах спричинило появу поняття "емоційного інтелекту". Актуальність питання взаємозв'язку афекту та інтелекту не є вичерпною та стимулює дослідників на подальші теоретичні та емпіричні пошуки.

Література

1. Бакаленко Е.К. К проблеме эмоционального постижения мира / Е.К. Бакаленко // Вісник Харківського державного університету. Серія: теорія культури і філософія науки. – Харків, 1997. - №339. – С. 112-120.
2. Бакаленко О.А. Взаємовплив емоційних та розумових процесів: теоретико психологічні підходи / О.А. Бакаленко // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Серія: Психологія. – Харків, 2010. - №35. – С. 13-21.
3. Бреслав Г.М. Психология эмоций / Г.М.Бреслав. – М.: Смысл, 2007. – 544 с.
4. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – 504 с.
5. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 608 с.
6. Леонтьев А.Н. Образ мира // А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – 320 с.
7. Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Под ред. О.К.Тихомирова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 232 с.
8. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288с.
9. Путляева Л.В. О функциях эмоций в мыслительном процессе / Л.В.Путляева // Вопросы психологии. – 1979. - №1 январь-февраль. – С.28-38.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психолгии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
11. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 176 с. 12. Стайн Д. Язык интеллекта / Д. Стайн. – М.: ЭКСМО, 2006. – 352с.
13. Тихомиров О.К. Эмоции в структуре мыслительной деятельности / О.К.Тихомиров // Тезисы докладов к XX международному психологическому конгрессу. – М., 1972. – с.183-186.
14. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 400 с.

15. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход / А. Эллис. – СПб.: Сова; М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272с. (Серия “Ступени психотерапии”).
16. Washburn, M.F. (1928). Emotion and Thought: A motor theory of their relations. In: M.L. Reymert (ed.), Feelings and emotions. The Wittenberg symposium. (pp. 104-115). Worcester, MA: Clark University Press.

УДК: 159.9.072

Пащенко С.Ю.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної психології

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

У статті розглядається поняття професійно-педагогічної творчості, визначаються види та психологічні особливості творчої діяльності педагога вищої школи, а також можливості творчого розвитку та саморозвитку його особистості в процесі викладацької діяльності.

Ключові слова: *професійно-педагогічна діяльність, викладач ВНЗ, психологічні детермінанти, особистість, педагогічна творчість, розвиток*

В статье рассматривается понятие профессионально-педагогического творчества, определяются виды и психологические особенности творческой деятельности педагога высшей школы, а также возможности творческого развития и саморазвития его личности в процессе преподавательской деятельности.

Ключевые слова: *профессионально-педагогическая деятельность, преподаватель вуза, психологические детерминанты, личность, педагогическое творчество, развитие*

The article focuses on professional-pedagogic creativity, defines types and psychological determinants of higher school teacher’s creative activity and also a possibility of creative development and self-development of his personality in the process of his teaching activity.

Keywords: *professional pedagogical activity, higher school teacher, psychological determinants, personality, pedagogical creativity, development*

Актуальність. Сучасні погляди на проблему професійної діяльності фахівця освітньої галузі ґрунтуються на засадах компетентнісного підходу, який фокусується на обов’язковій наявності у педагога якісно сформованих у процесі навчання та добре розвинутих у практичній діяльності знань, умінь та навичок, а також соціальних, професійних і так званих «життєвих» (soft skills) компетенцій. Але такий підхід до професійної діяльності педагога видається сьогодні завузьким, таким, що не повною мірою враховує значення індивідуально-особистісної, соціокультурної та творчої складових його професійної готовності до педагогічної діяльності.

Зрозуміло, що без творчого компоненту, або з суттєвим його обмеженням педагогічна діяльність вузівського викладача перетвориться у ретрансляцію інформації на рівні репродуктивного стилю навчання. Сьогодні це не може задовольнити студента, який прагне, перш за все, набувати знання у творчому процесі їх створення в результаті самостійної пошукової роботи у співпраці з креативним викладачем-дослідником. Такий підхід до організації навчального процесу та ролі в ньому педагога ВНЗ продиктований вимогами часу і суттєвою

конкуренцією на ринку освітніх послуг, де понад усе цінуються фахівці, здатні до критичного мислення, творчості, гнучкості та мобільності підходів до вирішення найрізноманітніших предметних, наукових і педагогічних задач, такі, що вирізняються високим рівнем сформованості дослідницької компетентності та синкретичної комунікативної культури.

Тим не менш, розвиток професійної творчості у процесі спеціальної діяльності базується не в останню чергу на підґрунті системно-наукових знань, спеціальних навичок, комплексних умінь, досвіду у галузі спеціальних наук, а також знань акмеології, психології, педагогіки, галузевих методик.

Отже, комплексне, системне завдання розробки загальнонаукової концепції розвитку творчої активності та безпосередньо професійної творчості педагога ВНЗ пов'язано з вирішенням низки наукових і практичних завдань, які до сьогодні лише окреслені в науці та потребують суттєвої уваги представників різних її галузей.

У контексті зазначеного, ***метою*** нашої статті є визначення специфіки творчої активності педагога вищої школи та можливостей її розвитку безпосередньо у процесі його професійно-педагогічної діяльності.

Проблемі вивчення творчості взагалі і професійної індивідуальної та групової педагогічної творчості зокрема присвятили свої праці багато філософів, психологів і педагогів, серед яких К. О. Абульханова-Славська, А. М. Алексюк, Б. Г. Ананьєв, М. О. Бердяєв, Л. С. Виготський, Г. Воллес, П. Я. Гальперін, В. І. Гінецинський, В. П. Давидов, П. Енгельмайєр, Ж. Ефель, О. П. Єрмолаєва, В. І. Загвязинський, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, Л. М. Мітіна, В. О. Моляко, О. Г. Мороз, В. М. Новиков, О. М. Пєхота, Я. О. Пономарьов, В. А. Роменець, В. В. Рибалка, В. А. Семиченко, С. О. Сисоєва, С. Д. Смирнов, Н. Ф. Тализіна, В. О. Татенко та інші.

Хоча спроби виявити закономірності творчості беруть свій початок у стародавні часи, творчість залишається ще недостатньо вивченою та дослідженою сферою. Американський психолог Г. Гілфорд у середині XX століття відзначив: «Жоден феномен або предмет, по відношенню до якого психологія несе єдину у своєму роді відповідальність, не ігнорувався так довго та не став вивчатися так жваво, як творчість» [9, с. 131].

Складність вивчення творчості зумовлена високим ступенем суб'єктивності процесів та заглибленням суб'єктів творчості у проблеми, що вирішуються. Вона виявляється ще й у тім, що єдиного сутнісного визначення творчості до цього часу не існує. І це попри те, що кількісний показник визначень цього феномену сягає майже двох сотень.

Педагогічна енциклопедія визначає творчість, як вищу форму активності та самостійної діяльності людини і оцінює її за її соціальною значущістю й оригінальністю (новизною). При цьому слід розрізняти об'єктивну та суб'єктивну сторони творчості. З об'єктивної точки зору творчість визначається її кінцевим продуктом – науковим відкриттям або новизною наукового дослідження, винаходом, раціоналізацією, написанням художнього твору, вирішенням нової задачі тощо. З суб'єктивної точки зору творчість визначається самим процесом, незалежно від значущості продукту, тобто психічними процесами, які є характерними для творчості.

Тим не менш, в енциклопедичних словниках про суб'єктивний бік творчості не йдеться. Творчість визначається як діяльність, яка породжує дещо якісно нове та неповторне, вирізняється оригінальністю й суспільною унікальністю. Такий підхід до творчості як до діяльності, яка визначається за її результатом, є певною мірою виправданим з позицій суспільства. Творчість – це те, що поповнює об'єктивізований досвід людства новим змістом, який раніше був у ньому відсутній. У психологічному словнику творчість витлумачується як «діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних та духовних цінностей» [7, с. 539].

У житті, одначе, нове може бути не продуктом діяльності, а результатом «осяяння», яке не планувалося, або побічним результатом діяльності, мотивованої зовсім не пізнавальними потребами. З іншого боку, творчість (навіть, при відсутності точного визначення) розуміється як необхідність виконання багатьох рутинних дій та операцій, які використовуються і у таких видах діяльності, що не ведуть до отримання об'єктивно нового результату.

Т. П. Петрик і О. Р. Дорохова визначають творчість як мислення у його найвищій формі, яке виходить за межі відомого, а також вид діяльності, яка породжує дещо якісно нове. У цьому визначенні найбільш чітко відзначено, що творчість – це, насамперед, мислення [6].

Спираючись на наведені визначення творчості, зробимо спробу визначити цей феномен з урахуванням специфіки педагогічної діяльності викладача вищої школи. Творчість, на наш погляд, це неформалізований процес створення або виявлення суб'єктом нових відомостей або об'єктів духовної чи матеріальної культури, який базується на мисленні, що виходить за межі відомого, на реалізації власного бачення об'єкту, завдання або проблеми та свідомій відмові від усталених уявлень або відомих способів мислення чи виконання дії.

Таке розуміння педагогічної творчості дозволяє зробити суттєвий акцент на її суб'єктності, адже вона забарвлена, насамперед, особистісними, суб'єктивними характеристиками педагога-творця. На думку Н. Яремчук «рушійною силою розвитку педагогічної творчості викладача-професіонала є його суб'єктивна позиція, професійно-смисловий потенціал, педагогічні переконання, система ціннісних орієнтацій, установки, мотиваційна готовність, професійно-педагогічна спрямованість, а також активна та ініціативна індивідуальна діяльність, яка формується на основі власної педагогічної свідомості» [10, с. 244].

Сучасна психологія виділяє декілька складових творчого процесу: постановка питання, яке вимагає творчої відповіді (тобто, уміння побачити проблему); мобілізація необхідних знань та досвіду для визначення попередньої гіпотези, шляхів та способів вирішення задачі; спеціальні спостереження і експерименти та їх узагальнення у вигляді висновків та гіпотез; оформлення думок та образів, що виникли, у вигляді логічних, образних, математичних, графічних, предметних структур. Багато вчених поділяють ідеї Г. Воллеса, який створив теорію «творчого мислення» та виділив у процесах творчості 4 стадії: підготовка (накопичення), визрівання, осяяння (інсайт), перевірка та повідомлення. Центральним, специфічним творчим моментом вважають осяяння – інтуїтивне осягнення результату творчого пошуку [8, с. 168].

Усі зазначені складові представлені у діяльності викладача ВНЗ, що дозволяє зробити висновок про нерозривний зв'язок викладацької діяльності з творчою активністю.

Практично при проведенні кожного заняття викладач змушений щось змінювати й у змісті навчального матеріалу, й у методиці навчання. Кожне заняття кожного разу стає, фактично, новим. Вперше потенційні продукти педагогічної творчості були перераховані в роботі В. В. Белича. Він писав, що в результаті проведеного атрибутивного аналізу встановлено, що метод навчання може бути відкрито, а спосіб навчання винайдено. Такий підхід дозволяє створити перелік потенційних продуктів творчості у сфері освіти. Кожен з них може результуватися у різних творчих актах викладача, як в усних (лекція), так і в друкованих (підручники, навчальні посібники), а також у конструюванні необхідної наочності. До їх переліку автор залучає план кожного заняття та його реалізацію як продукт творчості (іноді усвідомленої, іноді інтуїтивної); методичну знахідку; новий методичний прийом, нове виконання відомої дидактичної операції; методичне вдосконалення (поєднання відомих засобів навчання з розробкою нових дидактичних матеріалів для них), перетворення наукової інформації у навчальну, яка відповідає рівню та меті освіти; методичне узагальнення; методичний винахід; дидактичний винахід; дидактичне відкриття (розробка нових методів навчання, нових процедур, які потенційно забезпечують студентові реалізацію чітко сформульованої мети навчання або нових продуктів такої активності під керівництвом викладача); удосконалення теорії, тобто уточнення або розробку окремих визначень чи положень відомої теорії (створення нової моделі навчання); теоретичне узагальнення (включення у відому теорію нових об’єктів); нову теорію (поєднане однією концепцією теоретичне узагальнення досвіду викладання та поглядів попередників, втілене у сукупності взаємопов’язаних визначень та тверджень); педагогічне удосконалення (розробка нового навчального плану на основі навчального стандарту); педагогічний винахід (обґрунтування нового змісту освіти); педагогічне відкриття (розробка нової системи навчання для кожного рівня освіти) тощо [2].

У вищій школі важливо забезпечити відповідне ставлення викладача як до розробки творчих, наукових проблем, так і до вирішення повсякденних організаційно-методичних питань. Саме ця повсякденність, яка пов’язана з багаторічною практичною педагогічною діяльністю, може створювати певні бар’єри для педагогічної творчості викладача вищої школи. Розгляд таких бар’єрів, що заважають розвитку творчого мислення та творчої діяльності, має давню історію. Ще у XVII в. Ф. Бекон запропонував очищувати розум від «примар, які заважають пізнанню нового», «від кайданів попереднього досвіду», до яких він відносив велику віру у звичне, легко засвоюване, вигідне; велику впевненість у своїй непогрішимості; тлумачення нового на тлі попереднього, застарілого; інтерпретацію плинного у вигляді постійного, константного; перебільшення єдності у речах, поспішне узагальнення; схильність піддаватися більшою мірою впливу позитивних, ніж негативних результатів; сліпе поклоніння визнаним авторитетам [9, с. 67-69].

Психологи в якості факторів, що запобігають виникненню творчих імпульсів та творчої активності викладача ВНЗ, вказують на відсутність гнучкості мислення, звичку, суто практико-орієнтований підхід, занадто вузьку спеціалізацію, вплив

авторитетів, страх критики, страх перед невдачею, занадто високу самокритичність, лінощі. Ю. Г. Фокін додає до цього переліку ще низку таких факторів, як страх відповідальності; низька оцінка своїх здібностей; багато рутинної та паперової роботи, що не дає можливості сконцентруватися, вимагає частого переключення уваги; атмосфера відсутності заохочення, належної винагороди за творчість; ігнорування активності; небажання виконувати складну додаткову роботу; брак часу та відсутність орієнтації на пошук оригінальних, нестандартних підходів до вирішення педагогічних ситуацій [9].

Сьогодні у психологічній науці існують досить суперечливі думки щодо того, чи можливо навчити спеціаліста творчості. Г. С. Альтшуллер, який винайшов алгоритм винаходу та наукової теорії вирішення винахідницьких завдань, вважає, що навчити людину творчості цілком можливо та, навіть, необхідно, наприклад, на підґрунті вивчення нових підходів до засвоєння проектування як своєрідного стилю діяльності [1]. Більшість же психологів вважають неможливим навчання творчій діяльності, оскільки у саме визначення творчої діяльності входить вказівка на її неалгоритмічний характер. Дійсно, навчити вирішенню конкретних творчих завдань неможливо, однак, навчаючи, можна розвинути ті якості особистості, які сприяють вирішенню творчих завдань. Можна розширити коло інтересів та засвоєних видів діяльності, можна навчити раціональним прийомам мислення, які сприяють усвідомленню сутності та особливостей творчої задачі, що вирішується. Усе це повною мірою можливо реалізувати в процесі здійснення педагогічної діяльності у вищій школі, яка, за своїм визначенням та призначенням апріорі визнається творчою.

До психологічних детермінант діяльності творчого фахівця зазвичай відносять хорошу пам'ять; вміння сконцентруватися, чітко та логічно формулювати свої думки, завдання, висновки, припущення; просто думати про складні речі, розмірковувати про них у термінах, знайомих співрозмовникові; високу інтенсивність генерування ідей, ретельне їх фільтрування; вміння за відривчастими даними синтезувати загальну картину; творчу розкутість, вміння мислити легко, без забобонів; вміння критично оцінювати результати досліджень, особливо власних; широкий науковий світогляд, знайомство з науковими і практичними результатами у суміжних галузях; широкий світогляд, високу культуру [4]. Творчій діяльності педагога сприяє, також, високий рівень самоактуалізації його особистості.

Відомо, що вивчення творчості у педагогічній діяльності викладачів вишів дало підстави стверджувати, що педагогічна творчість і є педагогічною діяльністю, але діяльністю специфічно спрямованою на вирішення творчих завдань. І. А. Зязюн виділяє наступні рівні індивідуальної педагогічної творчості:

- низький – до професійного досвіду ставиться позитивно, професійна уява та психолого-педагогічне мислення розвинуті недостатньо;
- середній – використовує передовий професійний досвід, виявляє самостійність у творчих рішеннях, педагогічна уява та психолого-педагогічне мислення розвинуті достатньо добре;
- високий – систематична активність у вивченні та творчому використанні передового досвіду, педагогічна уява та психолого-педагогічне мислення розвинуті добре, мислення відзначається чіткістю та оригінальністю [3].

У психолого-педагогічних дослідженнях рольового профілю особистості (М. Г. Ярошевський та ін.) визначено ті ролі, в яких найчастіше доводиться виступати педагогові у процесі здійснення ним індивідуальної творчої діяльності: експерт, генератор ідей, критик, технік, організатор, комунікатор. У рольовому профілі кожного спеціаліста зазвичай присутні усі перераховані ролі, але одна-дві превалюють над іншими. При вирішенні складних проблем кожну з рольових функцій можуть виконувати декілька педагогів, або навіть цілі підрозділи системи вишу – кафедри, лабораторії, факультети. Відтак, педагогічна творчість має ознаки не лише індивідуальної, але й колективної творчої діяльності.

Висновки. Отже, суб'єктом професійно-педагогічної творчості може бути конкретна людина, група, спільнота. Таким чином, творча діяльність викладача, яка, по суті, є індивідуальною, може набувати характеру групової творчої діяльності.

Професійно-педагогічну творчість викладача розглядаємо як об'єктивно зумовлений процес інтелектуальної, емоційно-вольової та практичної діяльності суб'єктів педагогічної праці, який характеризується цілеспрямованістю, організованістю, здатністю до пошуку нового, нестандартного, оригінального, раціонального, оптимального рішення спеціальних задач та практичною реалізацією викладачем ВНЗ свого професійного і творчого потенціалу у проблемній ситуації.

Оскільки однією з дискусійних проблем сьогодення є визначення можливості розвитку творчості як такої та творчої активності педагогів вищої школи зокрема, перспективу подальшої наукової роботи вбачаємо у виявленні та систематизації зовнішніх умов і внутрішніх чинників впливу на розвиток професійно-творчої активності викладача ВНЗ та розробку теоретичної моделі дослідження творчої складової його особистості і діяльності.

Література

1. Альтшуллер Г. С. Найти идею: (Введение в ТРИЗ) / Г. С. Альтшуллер. – Новосибирск, 1986. – 124 с.
2. Белич В. В. Авторское право педагога-исследователя / В. В. Белич // Советская педагогика. – 1991. – № 1. – С. 40-44.
3. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С. 11-57.
4. Инновационные образовательные программы по психологии / Под ред. Ю. П. Зинченко, И. А. Володарской. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 180 с.
5. Лукьянов А. С. Самореализация творческого потенциала человека и инновации: методологические проблемы исследования / А. С. Лукьянов // Ярославский педагогический вестник. – 2011 – № 1 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 218-221.
6. Петрик Т. П. Методы инженерного творчества / Т. П. Петрик, А. Р. Дорохов. – Кемерово, 1997. – 167 с.
7. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х.: Прапор, 2009. – 672 с.
8. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. посібник. – 3-тє вид. / В. А. Роменець. – К.: Либідь, 2004. – 288 с.
9. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учеб. Пособие / Ю. Г. Фокин. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
10. Яремчук Н. Педагогічна творчість як складова професійно-педагогічної культури викладача вищої школи / Н. Яремчук // Вісник Львівського університету. Серія Педагогіка. – 2009 – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 242-249.

УДК.159.9:316.6

Радчук В.М.

Чернівецький національний університет імены Юрія Федьковича, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШЛЮБНО-СІМЕЙНИХ ВЗАЄМИН

У статті розкрито методологічну основу, логічну послідовність дослідження психологічної готовності до шлюбно-сімейних взаємин. Запропоновано організаційно-методичне забезпечення дослідження.

***Ключові слова**: готовність до шлюбу, структура готовності до шлюбу, методологічна основа дослідження, методичний інструментарій, алгоритм математичної обробки результатів*

В статье раскрыто методологическую основу, логическую последовательность исследования психологической готовности к брачно-семейным отношениям. Предложено организационно-методическое обеспечение исследования.

***Ключевые слова**: готовность к браку, структура готовности к браку, методологическая основа исследования, методический инструментарий, алгоритм математической обработки результатов*

The article explores the methodological framework, the logical sequence of study psychological readiness for marriage and family relationships. The organizational and methodological support research.

***Keywords:** readiness for marriage, structure ready for marriage, and methodological basis of research, methodological tools, mathematical processing algorithm results*

Актуальність. Проблема готовності до сім'ї та шлюбу сьогодні стоїть дуже гостро тому, що нині відбувається переоцінка життєвих цінностей, ламаються стереотипи у свідомості людей, різко змінилися умови життя більшості українських сімей, це також пов'язано із збільшенням кількості розлучень та із складним становищем сім'ї в умовах суспільства, що змінюється.

До недавнього часу вважалося, що людина, яка досягла певного віку, автоматично готова до вступу у шлюб і створення сім'ї, тому всі дослідження виконувались на прикладі юнацького віку, а в сучасному суспільстві середній шлюбний вік продовжує збільшуватися, зростає і число пізніх і повторних шлюбів. Тому актуальним є дослідження психологічної готовності до шлюбу, її структурних компонентів.

У психологічній літературі існує думка, що готовність до створення сім'ї - це складне структурне утворення, в центрі якого знаходиться позитивне ставлення до сім'ї як соціального інституту в цілому і до їх майбутньої сім'ї зокрема, досить стійкі мотиви, що призводять до укладання шлюбу, наявність необхідних для сімейного життя якостей особистості, певної сукупності знань, умінь, навичок їх застосування на практиці. Готовність до шлюбно-сімейних взаємин відрізняється структурною складністю і є взаємодією когнітивного, емотивного-вольового, мотиваційно-смислового та поведінкового компонентів.

Достатній рівень розвитку і вираженість цих компонентів та їх цілісна єдність - показник високого рівня психологічної готовності до створення сім'ї, активності, самостійності, успішності. Недостатній розвиток і вираженість їх свідчить про непідготовленість, незавершеність їх формування, про її середні або низькі рівні.

Мета статті полягає у визначенні методологічної основи та методичного апарату дослідження проблеми психологічної готовності до шлюбно-сімейних взаємин.

Вирішення проблеми формування готовності до вступу у шлюб знаходиться у сфері визначення детермінант її розвитку. С.Л. Рубінштейн, обгрунтувавши принцип детермінізму, виходив з визнання подвійної - зовнішньої і внутрішньої - детермінації психічних явищ, що повною мірою можна віднести і до явища готовності. Її формування грунтується на розумінні внутрішніх (психічних) процесів і зовнішніх (соціальних) факторів в їх діалектичному взаємозв'язку, забезпечують розвиток послідовних новоутворень готовності.

Опираючись на дане положення, ми поставили за мету визначити когезивність особистісного профілю суб’єкта психологічної готовності до шлюбних стосунків з дефінітивними предикторними моделями психологічної готовності до вступу в шлюб, зумовлюючи схильність суб’єктів до преференції певної сімейної системи.

З цією метою застосовувався комплексний пакет взаємодоповнюючого діагностичного інструментарію:

Тест самоактуалізації (САТ) Е. Шострема, адаптований Ю. Альошиною, Л. Гозманом та ін., який дозволяє визначити рівень розвитку окремих здатностей до самоактуалізації особистості. Необхідно зазначити, що поняття самоактуалізації синтетичне і включає в себе всебічний і безперервний розвиток творчого та духовного потенціалу людини, максимальну реалізацію всіх її можливостей, адекватне сприйняття оточуючих, світу і свого місця в ньому, багатство емоційної сфери та духовного життя, високий рівень психічного здоров'я і моральності тощо. А в рамках нашого дослідження важливим є визначення особистісного профілю суб’єкта, який вступає у шлюбні стосунки, до того ж, для опису еталонної моделі особистості, сімейна психологія все частіше звертається до теорій, що розвиваються в руслі екзистенційно-гуманістичного напрямку (К. Роджерс, Ф. Перл, В. Франкл та ін). Однією з найбільш широко відомих теорій в рамках даного підходу є концепція самоактуалізації А. Маслоу. Її популярність пов'язана, з одного боку, з евристичністю поняття самоактуалізації і можливістю його операціоналізації та використання в емпіричних дослідженнях. З іншого боку, дана модель особистості, підкреслюючи позитивні прояви людської природи такі як: творчість, альтруїзм, любов, дружба тощо, слугують еталоном в шлюбно-сімейних стосунках, побудові системи взаємин чоловіка і жінки. Таким чином, особливо цінним для нашого дослідження є використання даного опитувальника, що вимірює самоактуалізацію як багатовимірну величину і який розроблявся на основі теорії самоактуалізації А. Маслоу, концепцій психологічного сприйняття часу і тимчасової орієнтації суб'єкта Ф. Перла і Р. Мея, ідей К. Роджерса та інших теоретиків екзистенційно-гуманістичного напрямку в психології, оскільки конкретні питання Personal Orientation Inventory – (POI) Е. Шострема, були ним відібрані з великого набору критичних, в першу чергу, поведінкових і ціннісних індикаторів, що відрізняють здорового самоактуалізуючого суб’єкта від невротика.

У процесі роботи методика Е. Шострома зазнала суттєвих змін і одержаний психодіагностичний інструмент отримав назву «Самоактуалізаційний тест» (САТ).

Отже, феномен самоактуалізації особистості діагностується за двома базовими шкалами та низкою додаткових шкал, складових самоактуалізації. Базовими виступають шкала компетентності у часі та шкала підтримки; дванадцять додаткових шкал утворюють шість блоків – по дві шкали в кожному і, на відміну від базових, що вимірюють глобальні характеристики самоактуалізації, реєструють окремі її аспекти, але слід зауважити, що кожний пункт тесту входить в одну або в декілька додаткових шкал і, як правило, в одну базову. Таким чином, додаткові шкали фактично включені в основні, вони змістовно складаються з тих же пунктів. Подібна структура тесту дозволяє діагностувати велике число показників, не збільшуючи при цьому обсяг самого тесту[3, с. 397-413].

Діагностична методика визначення домінуючих налаштувань у стосунках з людьми Т. Лірі, Г. Лефоржа, Р. Сазека в обробці Л. Собчик, дає змогу визначити уявлення суб'єкта про себе та ідеальне "Я", а в рамках інтерперсональної діагностики реєструє інтерперсональну поведінку суб'єкта (адаптивну/екстремальну) та діагностує типи діадних взаємин і превалюючий тип відносин в контексті відношення до людей у самооцінці та взаємооцінці. Окрім цього дана методика дозволяє вивчати проблему психологічної сумісності у шлюбно-сімейних стосунках і часто використовується у практиці сімейного консультування та психотерапії. При дослідженні інтерперсональних відносин найчастіше виділяються два чинники: домінування-підпорядкування та дружелюбність-агресивність. Саме ці чинники названі М. Аргайлом в числі головних компонентів при аналізі стилю міжособистісної поведінки і за змістом можуть бути співвіднесені з двома з трьох головних осей семантичного диференціала Ч. Осгуда: оцінка і сила та визначають загальне враження про людину в процесах міжособистісного сприйняття.

Для представлення основних інтерперсональних орієнтацій Т. Лірі розробив умовну схему у вигляді кола, розділеного на сектори. У цьому колі по горизонтальній і вертикальній осях позначені чотири орієнтації: домінування-підпорядкування, дружелюбність-ворожість. У свою чергу ці сектори розділені на вісім секторів, що відповідають більш прецизійним відносинам. Для ще більш тонкого опису коло ділять на 16 секторів, але частіше використовуються октанти, певним чином орієнтовані щодо двох головних осей. Опитувальник містить 128 оціночних суджень, з яких у кожному з 8 типів відносин утворюються 16 пунктів, упорядкованих по висхідній інтенсивності. При обробці, за спеціальними формулами підраховується кількість відносин кожного типу та визначаються показники за основним чинником: домінування і дружелюбність [2, с. 55-61].

Діагностична методика визначення рівня афіліації А. Мехрібіана спрямована на виявлення рівня вираженості двох мотиваційних тенденцій, що функціонально взаємопов'язані та співвідносяться з потребою аффіліації (потреба людини у встановленні, збереженні та зміцненні конструктивних взаємостосунків з іншими людьми) – «прагнення до людей» та «страх бути знехтуваним». Суб'єкт, що володіє цією потребою, не лише постійно прагне до людей і відчуває задоволення від емоційно позитивного спілкування з ними, але в людських відносинах бачить один з головних сенсів життя, що особливо важливо в шлюбно-сімейних стосунках.

Відповідно до цього, респондентам пропонуються для відповідей два різних опитувальника, один з яких призначений для оцінки першої мотиваційної

тенденції – «прагнення до людей», що містить 30 тверджень, а інший для оцінки другої мотиваційної тенденції – «страх бути знехтуваним», який містить 32 твердження. Для кожного з респондентів окремо встановлюються рівень розвитку мотиву «прагнення до людей» і рівень розвитку мотиву «страх бути знехтуваним». Окрім цього діагностуються можливі чотири типові поєднання двох обговорюваних мотивів. При обробці результатів користуються сумарною шкалою, пропонованими перевідними оціночними шкалами з урахуванням наведеного ключа інтерпретації [5, с. 178-183].

З метою виявлення провідних термінальних цінностей в різних сферах прояву використовувався *морфологічний тест структури життєвих цінностей В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиної*, який дозволяє простежити не тільки розповсюдженість та преференцію термінальних цінностей у різних життєвих сферах, а й визначити індивідуальну мотиваційно-ціннісну структуру особистості, що дозволяє оцінити рівень представленості особистісних цінностей у структурі індивідуальної свідомості, з метою кращого розуміння сенсу її дій та вчинків, охопити не тільки "ціннісне ядро" особистості, визначивши рівень актуальності цінності, але і виявити в мотиваційній сфері досліджуваних систему найбільш функціонально значущих цінностей, які впливають на їх діяльність та поведінку.

У конструкцію опитувальника входять цінності, що відносяться до різноспрямованих груп: духовно-моральні цінності та егоїстично-прагматичні - це концептуально важливо для визначення спрямованості діяльності особистості. До першої групи цінностей відносяться: саморозвиток, духовна задоволеність, креативність та активні соціальні контакти, що відображають морально-ділову інтенцію. Відповідно, до другої підгрупи цінностей відносяться: престиж, досягнення, матеріальне становище, збереження індивідуальності. Вони в свою чергу відображають егоїстично-прагматичну інтенцію. Окрім цього в опитувальник входить шкала достовірності ступеня бажання у людини соціального схвалення її вчинків. Дана шкала розроблена на основі опитувальника американських психологів Д. Крауна і Д. Марлоу, вона дозволяє виявити, по-перше, ступінь залежності людини від інших людей, по-друге, чи дає людина в якості відповіді бажані, схвалювані іншими суспільні цінності або репрезентує власну, індивідуальну (а не еталонну) систему життєвих цінностей. Введення двох нових шкал (фізичної активності та шкали достовірності) визначило структуру опитувальника у 112 тверджень [5, с. 154-160].

Діагностична методика визначення рольових очікувань та домагань у шлюбі (РОД) О. Волкової дозволяє виявити структуру розподілення ролей у сімейній системі, уявлення партнерів про значущість у сімейному житті сексуальних стосунків, особистої спільності чоловіка і дружини, батьківських обов'язків, професійних інтересів кожного, господарсько-побутової сфери, моральної та емоційної підтримки, зовнішньої привабливості партнера. Ці показники, відображаючи основні функції сім'ї, складають шкалу сімейних цінностей (ШСЦ).

Окрім цього, дана методика спрямована на визначення уявлень подружжя про бажаний розподіл ролей між чоловіком і дружиною при реалізації сімейних функцій, що об'єднані шкалою рольових очікувань (установка чоловіка і дружини

на активне виконання партнером сімейних обов'язків) та домагань (особиста готовність кожного з партнерів виконувати сімейні ролі) – (ШРОД).

Таким чином, результати даної методики дозволяють виявити ієрархії сімейних цінностей молодих людей, а також діагностувати соціально-психологічну сумісність молодих людей у шлюбно-сімейних стосунках. Крім того, опитувальник дає змогу проаналізувати функціонально-рольову узгодженість з використанням трьох структур ролей: нормативному (як повинно бути), бажаному (як би хотілось) та квазіреальному (як швидше за все буде) планах.

Конструкція опитувальника має два варіанти (чоловічий та жіночий), кожний містить по 36 тверджень, і складається з 7-ми шкал. При обробці результатів бали за кожною шкалою сімейних цінностей підсумовуються окремо з урахуванням наведеного ключа інтерпретації [3, с. 343-351].

Тест-карта оцінки готовності до сімейного життя І. Юнда дає змогу визначити психологічну готовність до шлюбно-сімейних стосунків. Опитувальник містить 10 ситуацій до кожної з яких додається три варіанти відповідей. Респонденту необхідно вибрати в кожній із запропонованих ситуацій по одному з трьох варіантів відповідей, які співвідносяться з його уявленнями про себе та власні дії. Обробка результатів зводиться до визначення сумарного числового значення з урахуванням наведеного перевідного оціночного ключа [5 с. 308-316].

Діагностична методика визначення установок в сімейній парі Ю. Альошиної дає можливість досліджувати погляди та установки респондентів щодо найбільш значущих у шлюбно-сімейних інтеракціях сфер людського життя. Окрім цього, дозволяє визначити ступінь соціально-психологічної сумісності партнерів у шлюбі, оскільки при створенні опитувальника автори керувалися уявленнями про те, які атитюди суб’єкта можуть здійснювати найбільш потужний вплив на його внутрішньосімейні стосунки.

Опитувальник складається з 40 суджень, які виражають певну позицію по десяти різним, значущим для людей, сферам: 1) ставлення до людей; 2) альтернатива між почуттям обов'язку і задоволенням; 3) ставлення до дітей; 4) відношення до автономності або залежності подружжя; 5) ставлення до розлучення; 6) ставлення до любові романтичного типу; 7) оцінка значення сексуальної сфери у сімейному житті; 8) ставлення до "заборони сексу"; 9) ставлення до патріархального чи егалітарного устрою сім'ї; 10) ставлення до грошей.

Респонденти оцінюють ступінь своєї згоди з кожним із тверджень. По кожній шкалі вираховується середнє арифметичне значення чотирьох відповідей, альтернативам приписуються значення наведені в ключі інтерпретацій [1, с. 78 – 90].

Діагностична методика сімейної адаптації та згуртованості (FACES-3) призначена для оцінки двох основних параметрів в "круговій моделі" функціонування сімейної системи - сімейної згуртованості (ступінь емоційного зв’язку між членами сім'ї; при максимальній виразності цього зв'язку вони емоційно взаємозалежні, при мінімальній – автономні і віддалені один від одного) та сімейної адаптації (характеризує наскільки гнучка або, навпаки, ригідні сімейна система, наскільки готова пристосовуватися, змінюватися при дії стресорів). *FACES-3* дозволяє швидко, ефективно і достовірно оцінити процеси, що

відбуваються в сімейній системі, і намітити мішені для психотерапевтичної інтервенції.

Окрім цього в рамках «кругової моделі» можна визначити чотири рівні сімейної згуртованості (роз'єднаний, розділений, зв'язаний і зчеплений) та адаптації (ригідний, структурований, гнучкий і хаотичний) в діапазоні від екстримально низького до екстримально високого. До того ж, опитувальник дає змогу виділити помірні (збалансовані) і крайні (екстремальні) рівні сімейної згуртованості та адаптації. Завдяки цьому комбінації з чотирьох рівнів згуртованості та адаптації дозволяють виділити 16 типів сімейних систем. Чотири з них є помірними за обома параметрами і називаються збалансованими; чотири – екстремальними, оскільки мають крайні показники за обома рівнями. Вісім типів відносяться до середніх: один з параметрів екстремальний, а інший – збалансований.

Опитувальник спроектований таким чином, що дозволяє встановити, як досліджувані сприймають власну сім'ю і якою б хотіли її бачити. Розбіжність між реальністю та ідеалом визначає ступінь задоволеності існуючої сімейної системи, чим розбіжність більше, тим сильніше невдоволення. Ідеал вказує, яких змін сімейного функціонування хотів би домогтися респондент [3, 434 - 437].

Обробка результатів зводиться до визначення сумарного числового значення з урахуванням наведеного перевідного оціночного ключа за отриманою сумою парних і непарних тверджень. Кількість балів, що отримана при складанні непарних пунктів, визначає рівень сімейної згуртованості, а парних - сімейної адаптації. Різниця між ідеальними і реальними оцінками за двома шкалами (згуртованості і адаптації), визначає ступінь задоволеності респондента сімейним життям.

На наступному етапі дослідження здійснюється кількісний та якісний аналіз одержаних у ході діагностування емпіричних даних). Перший репрезентований у роботі методами математичної статистики: знаходженням рівнів і частоти вираженості ознаки у відсотках, знаходженням середніх величин, стандартного відхилення (δ), кореляційним аналізом, за Пірсоном (r), перевіркою рівня статистичної достовірності відмінностей за допомогою t-критерію Ст'юдента, критерію *U*-Манна-Уітні, критерію *T*-Вілкоксона, критерію *H*-Краскала-Уоллеса, χ^2 – тест, *λ*-Уілкса, *F*-критерія Фішера. Якісний аналіз репрезентований застосуванням на основі попередньо отриманих результатів багатомірних математичних методів: компонентного, факторного (методу максимум правдоподібності та методу не зважених найменших квадратів), регресійного (множинного), дисперсійного та дискримінантного аналізів (програма "SPSS" 17 та PASW 18 версії) [4].

Перш ніж перейти до обґрунтування застосованих математичних методів звернімося до експлікації алгоритму математичної обробки емпіричних даних щодо виявлення впливу дефінітивних предикторних моделей психологічної готовності до вступу в шлюб на преференцію певної сімейної системи. Відповідно до цього комплексний пакет діагностичних методик був диференційований на три інтенсіональні підгрупи з метою конституювання конгруентної емпіричної констеляції (взаємної незалежності).

Отже, до першої інтенсіональної підгрупи потрапили три діагностичні методики (Тест самоактуалізації (САТ) Е. Шострема, адаптований Ю.

Альошиною, Л. Гозманом та ін., діагностична методика визначення домінуючих налаштувань у стосунках з людьми Т. Лірі, Г. Лефоржа, Р. Сазека в обробці Л. Собчик та діагностична методика визначення рівня аффіліації А. Мехрібіана) номінальні змінні яких дають змогу констатувати особистісний профіль суб'єкта психологічної готовності до шлюбно-сімейних стосунків.

До другої інтенсіональної підгрупи увійшли чотири діагностичні методики (морфологічний тест структури життєвих цінностей В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиної, діагностична методика визначення рольових очікувань та домагань у шлюбі (РОД) О. Волкової, Тест-карта оцінки готовності до сімейного життя І. Юнда та діагностична методика визначення установок в сімейній парі Ю. Альошиної) номінальні змінні яких дають змогу констатувати дефінітивні предикторні моделі психологічної готовності до шлюбу.

І третя інтенсіональна підгрупа обмежується однією, проте дефінітивною, в контексті нашого дослідження, діагностичною методикою сімейної адаптації та згуртованості (FACES-3), номінальні змінні якої дають змогу констатувати 16 типів сімейних систем.

Такий розподіл комплексного пакету діагностичних методик та математичний алгоритм застосування номінальних змінних допоможе визначити когезивність особистісного профілю суб'єкта психологічної готовності до шлюбно-сімейних стосунків з предикторними змінними, а апостеріорна експектація такої когезивності виявить дефінітивні предикторні моделі психологічної готовності суб'єкта до вступу в шлюб детермінуючи преференцію певної сімейної системи.

Отже, задля виявлення угрупування тісно пов'язаних між собою особистісних змінних було застосовано компонентний та факторний (метод не зважених найменших квадратів) аналізи, що дає змогу виявити особистісний профіль суб'єкта психологічної готовності до шлюбно-сімейних стосунків при використанні спеціально відібраних психодіагностичних методик першої інтенсіональної підгрупи: тест самоактуалізації (САТ) Е. Шострема, адаптований Ю. Альошиною, Л. Гозманом та ін., діагностична методика визначення домінуючих налаштувань у стосунках з людьми Т. Лірі, Г. Лефоржа, Р. Сазека в обробці Л. Собчик та діагностична методика визначення рівня аффіліації А. Мехрібіана.

Також, в окремому порядку, компонентний і факторний (метод максимум правдоподібності) аналізи було здійснено на основі зведених даних експериментальних підвибірок за визначальними характеристиками, які були отримані при застосуванні психодіагностичних методик другої інтенсіональної підгрупи: морфологічний тест структури життєвих цінностей В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиної, діагностична методика визначення рольових очікувань та домагань у шлюбі (РОД) О. Волкової, Тест-карта оцінки готовності до сімейного життя І. Юнда та діагностична методика визначення установок в сімейній парі Ю. Альошиної, що дасть змогу отримати дефінітивні предикторні моделі психологічної готовності до вступу в шлюб.

На основі отриманих факторних значень (з другою інтенсіональною підгрупою), використовувався множинний регресійний аналіз, який необхідний для виявлення внеску кожної змінної, що має максимальний предикторний ефект саме для релевантних цільових функцій та для представлення отриманих факторних значень в якості нових дискримінантних предикторів на преференцію

певної сімейної системи. Представлені коефіцієнти факторних значень були переведені у стандартизовані регресійні β-коефіцієнти рівнянь множинної регресії, по одному рівнянню для кожного фактору.

Задля виявлення впливу дефінітивних предикторних моделей психологічної готовності до вступу в шлюб на преференцію певної сімейної системи був використаний дисперсійний та множинний stepwise-дискримінантний аналіз за допомогою якого, відповідно до результатів оцінок цільових функцій (виявлених методом множинної регресії) та виокремлених факторних утворень, отриманих у вибірці досліджуваних, визначається предикторна потужність кожної з вибраних дискримінантних змінних та предикторний пакет психологічної готовності до вступу в шлюб, за яким можна з'ясувати, які предикторні моделі психологічної готовності до вступу в шлюб визначають преференцію певних сімейних систем для кожного досліджуваного суб'єкта з певним особистісним профілем психологічної готовності до шлюбно-сімейних стосунків.

Висновки. У процесі розробки методології дослідження психологічної готовності до шлюбно-сімейних взаємин, нами використані діагностичні методики, що дозволяють побудувати моделі психологічної готовності до шлюбних стосунків за визначеними нами компонентами. Відібрані методики та методи обробки є найбільш адаптивними до психологічних особливостей шлюбних взаємин українського суспільства і дозволяють отримати досить об'єктивні дані в ході дослідження.

Література

1. Алешина Ю.Е. Социально - психологические методы исследования супружеских отношений. (Спецпрактикум по социальной психологии) / Ю.Е.Алешина, Л.Я.Гозман, Е.М. Дубовская. – М.: Изд-во Моск. Унив-та, 1987. – С. 78 – 90

2. Максименко С. Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М.М. Забродський – К.: Главник, 2005. – 112 с. – (серія «Психол. інструментарій»)

3. Малкина-Пых И. Г. Семейная терапия / И. Г. Малкина-Пых – М.: Эксмо, 2005. – 992 с. – (Справочник практического психолога).

4. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов– СПб.: Речь, 2007. – 392 с. – (Учебное пособие).

5. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика семьи. – [под ред. Д. Я. Райгородский]. – Самара: Издательский Дом «Бахрам-М», 2008. – 695 с.

УДК 159.9.316.6

Шетеля Н.І.

Ужгородський коледж мистецтв, в. о. директора

ЗВ'ЯЗОК ПАРАМЕТРІВ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ З СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИМ КЛІМАТОМ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ КОЛЕДЖУ МИСТЕЦТВ

Представлено аналіз результатів емпіричного дослідження зв'язку параметрів міжособистісних стосунків з соціально-психологічним кліматом. Показано, що характер міжособистісних стосунків безпосередньо впливає на існуючий у колективі соціально-

психологічний клімат. Визначено умови, які сприяють та перешкоджають формуванню сприятливого соціально-психологічного клімату

Ключові слова: *міжособистісні стосунки, соціально-психологічний клімат, педагогічний колектив, чинники, поведінка*

Представлен анализ результатов эмпирического исследования связи параметров межличностных отношений с социально-психологическим климатом. Показано, что характер межличностных отношений непосредственно влияет на существующий в коллективе социально-психологический климат. Определены условия, которые способствуют и мешают формированию благоприятного социально-психологического климата

Ключевые слова*: межличностные отношения, соціально-психологический климат, педагогический коллектив, факторы, поведение*

The analysis of results of empiric research of association of parameters of interpersonality relationships is presented with a social-psychological climate. It is rotined that character of interpersonality relations directly influences on an existing in a collective social-psychological climate. Terms which promote and interfere with forming of favourable social-psychological climate are certain

Keywords*: interpersonality relations, socialpsychological climate, pedagogical collective, factors, conduct*

Актуальність. Проблема спілкування та взаємодії між людьми не втрачає своєї актуальності протягом багатьох років. На сучасному етапі розвитку суспільства її актуальність зростає при вивченні проблеми міжособистісних стосунків у ході професійної діяльності. Позитивні стосунки між колегами, сприятливий соціально-психологічний клімат – одна з умов високопродуктивної професійної діяльності, що було показано ще у ході відомого Хауторнського експерименту. Разом з тим, проблема соціально-психологічного клімату не втрачає своєї актуальності й нині.

Проблема міжособистісних стосунків вивчалася численними дослідниками, зокрема, Г.М.Андрєєвою, О.О. Бодальовим, А.Д. Глоточкіним, А.І. Донцовим, І.В. Дубровіною, А.Л. Журавльовою, Ю.М. Забродіним, Я.О. Коломінським, Є.С. Кузьміним, А.К. Марковою, Л.М. Мітіною, М.М.Обозовим, А.В. Петровським, О.С. Романовою, С.Л. Свенцицьким та ін. Численні зарубіжні та вітчизняні дослідники займаються розробкою проблеми організаційно-психологічного дослідження процесів управління персоналом (Л. Джуелл, К. Девіс, Л.М. Карамушка, Ф. Лютенс, Д. Ньюстром, Л.Г. Почебут, В.А. Чікер, Е. Шейн). Разом з тим, останнім часом спостерігається зменшення кількості досліджень, присвячених вивченню чинників соціально-психологічного клімату, його корекції.

Метою нашого дослідження є емпіричне вивчення особливостей соціально-психологічного клімату педагогічного колективу коледжу мистецтв та виявленню його чинників.

Для досягнення поставленої мети дослідження нами була розроблена програма емпіричного вивчення міжособистісних стосунків у педагогічному колективі та особливостей їх взаємозв'язку із його соціально-психологічним кліматом. Дослідження проводилось протягом 2011-2012 н.рр. в Ужгородському коледжі мистецтв. У дослідженні взяли участь викладачі коледжу (115 осіб віком від 19 до 76 років).

Для вивчення міжособистісних стосунків педагогів використовувалися наступні психодіагностичні методики: методика діагностики діяльнісних особливостей керівництва та лідерства (А. Л. Журавльов, В. П. Захаров); методика «Клімат» (модифікований варіант методики Б. Д. Паригіна); методика

діагностики психологічного клімату у малій групі (В. В. Шпалінський, Е. Г. Шелест); методика діагностики міжособистісних стосунків (А. А. Рукавішніков); тест В. Ф. Ряховського (оцінка загального рівня комунікабельності); методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса; методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т. Елерса. Одержані дані піддавалися математико-статистичній обробці (частотний аналіз, аналіз середніх значень, кореляційний аналіз (на основі критерію Пірсона), факторний аналіз).

Результати діагностики міжособистісних стосунків за методикою А. А. Рукавішнікова дозволили нам виявити типові способи ставлення педагогів один до одного. Шкали, які характеризують такі параметри міжособистісних стосунків, як «Включення» (I), «Контроль» (C) та «Афект» (A), дозволяють виявити не лише виражену поведінку (e) респондентів, але й їхні вимоги щодо поведінки людей щодо них самих (w), інтенсивність якої є оптимальною для них.

У результаті використання описових статистик ми змогли проаналізувати показники за кожною з цих шкал. За шкалою «Включення» компульсивного характеру набуває поведінка, яка для досліджуваних є бажаною щодо себе (Iw – 26,9%), що свідчить про прояв загостреної тенденції спілкуватися з невеликою кількістю людей. Водночас, значно частіше спостерігається прояв середнього та високого рівня вираженої поведінки (Ie – 34,8% та 25,2% відповідно), що передбачає, що досліджувані почувають себе добре серед людей.

Виражена поведінка в області «Контроль» (Ce) характеризується високим та екстремально високим рівнем прояву та може набувати компульсивного характеру. Загалом, подібні показники є свідченням того, що значна частина досліджуваних викладачів (Ce – 22,6%, 22,7%) у міжособистісних стосунках намагається контролювати та здійснювати вплив на інших. Поряд із цим, у 33,0% випадків (показник Cw) досліджувані вимагають подібної поведінки й щодо самих себе, чекають впливу та вказівок щодо необхідних дій від інших, не приймають контролю над собою.

Показник вираженої поведінки у сфері «Афект» характеризується низькими показниками (Ae – 49,5%), що дозволяє говорити про обережність значної частини досліджуваних при встановленні близьких стосунків з іншими членами групи, вибірковість у їх встановленні. Тим не менше, екстремально високий рівень Aw типовий для 17,4% викладачів, які вимагають, щоб інші без розбору встановлювали з ними близькі емоційні стосунки, ділилися з ними своїми інтимними переживаннями.

Отримані нами середні значення за основними показниками методики діагностики міжособистісних стосунків А. А. Рукавішнікова представлені у табл. 1.

Таблиця 1 - Середні значення показників за шкалами методики діагностики міжособової взаємодії А. А. Рукавішнікова (n=115)

Шкали	e (виражена поведінка)	w (поведінка, яку вимагають від інших)	e + w (обсяг інтеракцій)	e – w (суперечності міжособової поведінки)
I	4,3	*3,1*	7,4	1,2
C	*4,8*	*2,8*	7,6	*2,0*
A	3,9	*5,1*	9,0	-1,2

Примітка: високі та низькі значення виділені курсивом

Так, середні значення за шкалою «Включення (I)», свідчать про вираженість у досліджуваних тенденції поведінки по відношенню до інших людей, коли комфортність або некомфортність перебування серед людей для них визначається скоріше конкретною ситуацією та умовами міжособистісного спілкування. Про це свідчать межові середні значення (4,3 бали) за шкалою Ie, яка характеризує міру прагнення приймати інших, щоб вони мали інтерес до них та приймали участь в їхній діяльності. У зв'язку з цим ми можемо судити про відносно активне прагнення випробуваних належати до різних соціальних груп та бути якомога частіше серед людей. Разом з тим, серед досліджуваних спостерігається низький бал за шкалою Iw (3,1 бали), яка характеризує поведінку, яку вимагають по відношенню до себе випробувані. Тобто, досліджувані схильні спілкуватися з невеликою кількістю людей і не проявляють поведінку, спрямовану на пошук контактів, на прагнення належати до різних груп та спільнот.

Отримані показники дають підстави віднести досліджуваних до так званого «соціально вирівняного типу», для якого встановлення контактів з людьми не є проблематичним. Він відчуває себе значущою особистістю, здатен сам щиро цікавитися іншими. Люди, які належать до даного типу, впевнено почувають себе як на самоті, так і серед людей, здатні на ризик та входження в різноманітні групи, але може й утримуватися від ризику та взаємодії, якщо вважає це доцільним. Доречі, саме до останньої тенденції у міжособистісних стосунках і тяжіють досліджувані - вони можуть уникати ситуацій, коли інші запрошують їх брати участь в їхній діяльності, та прагнуть бути в їхньому середовищі.

Аналіз даних за шкалою «Контроль» (C) свідчить про те, що досліджувані у міжособистісних стосунках з іншими людьми намагаються брати на себе відповідальність (пов'язану із ведучою роллю), прагнуть контролювати та впливати на оточуючих, брати у свої руки керівництво та приймати рішення як за себе, так і за інших (Ce – 4,8 бала). Водночас, вони не приймають контролю над собою, не дозволяють іншим контролювати та впливати на себе, говорити, що вони повинні робити (Cw – 2,8 бала). Подібне поєднання показників свідчить про домінування серед досліджуваних автократичних, домінантних тенденцій поведінки у міжособистісних стосунках. Загалом, їх можна охарактеризувати, як шукачів влади, конкурентів, які прагнуть керувати іншими людьми, надають перевагу ієрархічній системі стосунків, в яких самі знаходяться на вершині.

Що ж стосується даних за шкалою «Афект (A)», то можна говорити про те, що досліджувані виявляють прагнення до близьких взаємин з оточуючими та проявляють до них дружні, теплі почуття залежно від ситуації та умов взаємодії (середній бал за шкалою Ae – вираженої поведінки – 3,9), проте, у випадку ставлення інших людей до себе вони вимагають, щоб інші прагнули бути до них емоційно більш близькими та ділились з ними своїми інтимними почуттями (високий бал за шкалою Aw – поведінки, яку вимагають випробувані по відношенню до себе – 5,1). Фактично, поведінку досліджуваних у цій сфері характеризує поєднання «чуттєво врівноваженого» та «чуттєво дефіцитного» типів. Прямий спосіб досягти любові – це відкрита спроба завоювати схвалення, бути чуйними, довіряти людям. Більш витончений спосіб – маніпулятивний – підтримувати дружні стосунки з деякими членами своєї групи та непомітно перешкоджати спробам з їхньої сторони встановлювати дружні стосунки з ким-небудь ще.

У табл. 1 подані ще деякі показники, один з яких (показник e+w) дозволяє судити про обсяг інтеракцій досліджуваних у кожній з сфер міжособистісних стосунків. Так, даний індекс обсягу інтеракцій є приблизно однаковим за сферами «Включення» (I) та «Контролю» (C) – 7,4 та 7,6 бали відповідно, – але є порівняно більшим у сфері «Афекту» (A – 9,0 бала). Показник (e-w) ілюструє нам наявні суперечності у міжособистісних стосунках досліджуваних. При цьому ми маємо враховувати, що чим більшим є розрив між власною поведінкою та поведінкою, яка вимагається від оточуючих, тим більшою є вірогідність внутрішніх конфліктів та фрустрацій у даній сфері. Такі суперечності є характерними для всіх сфер взаємодії досліджуваних, проте більшою мірою проявляються у сфері «Контролю» (I(e-w) – 1,2 бали; C(e-w) – 2,0 бала; A(e-w) – (-1,2) бали). Тобто, найбільш інтенсивними в системі міжособистісних стосунків досліджуваних є контакти, які спрямовані на задоволення міжособистісної потреби у близькості, дружньому ставленні, тобто спілкування носить, переважно, емоційний характер (ґрунтується на системі симпатій – антипатій у групі). Водночас, більш проблематичною виступає сфера «Контролю», адже досліджувані виявляються нездатним розподіляти владні повноваження та відповідальність за прийняття рішення у міжособистісних стосунках з іншими членами групи.

Зрозуміло, що подібні тенденції поведінки членів групи у міжособистісних стосунках один з одним не можуть не впливати на формування соціально-психологічного клімату у колективі. Як свідчать отримані дані, більше половини досліджуваних оцінює психологічний клімат у своєму колективі як сприятливий. Так, 60,0% опитаних викладачів задоволені стосунками з колегами по роботі, керівниками, своєю роботою, її процесом та результатами. Вони вказують на загальний позитивний настрій, який панує в колективі, що підвищує їхній творчий потенціал, позитивно впливає на їхнє бажання працювати в цій установі, застосовувати свої творчі та фізичні сили на користь оточуючим людям.

На противагу, 10,4% педагогів оцінили психологічний клімат свого педагогічного колективу як несприятливий. Вони не задоволені характером міжособистісних стосунків з колегами, з керівництвом, умовами та змістом праці. Вони переконані, що у колективі проявляється низький рівень задоволеності співпрацею, взаємодопомоги та довіри між працівниками коледжу.

Вартими уваги є також відповіді респондентів (29,6%), які оцінили психологічний клімат у їхньому колективі як помірно сприятливий. Досліджувані вказували на одночасне існування ознак як сприятливого, так і несприятливого психологічного клімату. Це означає, що вони визнають переважання довірливих міжособистісних стосунків у колективі, проте не вважають рівень їх прояву достатнім; вказують на позитивну, але невисоку ступінь взаємодопомоги та взаємної підтримки, міри задоволеності роботою.

Особливості існуючого у досліджуваному педагогічному колективі соціально-психологічного клімату відображають також дані, отримані за методикою «Клімат» (модифікований варіант методики Б. Д. Паригіна). Одержані результати дають змогу говорити про те, що диференційована оцінка окремих показників та умов, які забезпечують сприятливий психологічний клімат у колективі, дещо відрізняється від даних, отриманих за попередньою методикою. Так, якщо за методикою В. В. Шпалінського та Е. Г. Шелеста переважаюча більшість викладачів зазначали про високий рівень сприятливості соціально-

психологічного клімату, то за результатами методики «Клімат» ця оцінка тяжіє скоріше до середнього ступеню сприятливості.

Загалом, найвищі оцінки були отримані за тими показниками соціально-психологічного клімату, які свідчать про існування у колективі справедливого ставлення до усіх членів групи, підтримки слабких, їх захисту (шкала 13 – 5,62 бали); доброзичливого ставлення до нових членів колективу, допомоги новачкам освоїтися у колективі (шкала 11 – 5,38 бали); доброзичливості у стосунках та наявність взаємних симпатій між членами колективу (шкала 2 – 5,37 бали); переважання бадьорого, життєрадісного настрою колективу (шкала 1 – 5,29 бали) та прагнення колективу проводити час разом, тісно спілкуватися (шкала 4 – 5,22 бала). Водночас, найнижчі показники (які отримали оцінки 0 або +1) спостерігаються за шкалами 11 та 5 (4,57 та 4,62 бали відповідно), що свідчать про зосередженість кожного з членів педагогічного колективу на власних інтересах, а відтак, незначне прагнення «піднятися» на виконання спільної справи, а також про прояв байдужості, заздрощів або злорадства при успіхах чи невдачах окремих членів колективу.

Результати частотного аналізу підтверджують отримані в результаті аналізу середніх значень дані, які дозволили більш диференційовано визначити основні умови, які забезпечують або заважають становленню сприятливого психологічного клімату. Ми прорангували найбільш виражені позитивні та негативні оцінки респондентів за частотою їх виборів в межах кожного окремого показника (табл. 2).

Таблиця 2 - Умови, що забезпечують/не забезпечують сприятливий психологічний клімат у колективі (у % та ранговому порядку)

Показники психологічного клімату	**Частота вибору максимально позитивних оцінок** (%) N=115	**Ранг**	**Показники психологічного клімату**	**Частота вибору максимально негативних оцінок** (%) N=115	**Ранг**
Справедливе ставлення	43,5	1	Зосередженість на власних інтересах	7,8	1
Доброзичливе ставлення	31,3	2	Байдужість, заздрість, злорадство	7,0	2
Емоційне єднання колективу	27,0	3	Сварки, розгубленість, взаємні звинувачення	5,2	3
Участь у спільній діяльності	26,1	4	Байдужість до досягнень та невдач колективу	3,5	4-5
Життєрадісний тон настрою	24,3	5	Байдужість до схвалень та заохочень колективу	3,5	4-5
Активність, енергійність колективу	23,5	6			

Найважливішими умовами, що забезпечують сприятливий психологічний клімат у педагогічному колективі коледжу мистецтв, виступають рівноцінне та справедливе ставлення до всіх членів групи, коли колектив не поділяється на

«привілейованих» та «знехтуваних», . доброзичливе ставлення один до одного, особливо до нових членів колективу, емоційне єднання всіх у важкі хвилини за принципом «один за всіх і всі за одного», прагнення її членів до більш тісного спілкування, брати участь у спільній діяльності.

Разом з тим, визначилися декілька основних умов, які стоять на перешкоді формування високого ступеню сприятливості психологічного клімату педагогічного колективу. До них, зокрема, належать зосередженість кожного з його членів на власних інтересах, а не інтересах колективу; прояв заздрощів або злорадства при успіхах чи невдачах своїх колег; сварки, розгубленість або взаємні обвинувачення, які виникають у важкі хвилини життя колективу, а також байдуже ставлення до заохочень та схвалень колективу.

Після проведення статистичної обробки отриманих результатів (кореляційний аналіз на основі критерію Пірсона) виявлено ряд зв'язків між показниками міжособистісних стосунків та соціально-психологічного клімату. Кореляційні залежності між показниками міжособистісних стосунків та психологічного клімату за різними методиками, представлені в табл. 3.

Таблиця 3 - Кореляційні зв'язки між показниками міжособистісних стосунків та психологічного клімату у колективі

	Сфери міжособистісних стосунків					
	Включення (I)		**Контроль (C)**		**Афект (A)**	
Шкали	**Ie**	**Iw**	**Ce**	**Cw**	**Ae**	**Aw**
Методика В. В. Шпалінського та Е. Г. Шелеста						
Показник психологічного клімату					0,242	
Методика «Клімат»						
1.Настрій		0,252				0,202
2.Доброзичливість					0,206	
3.Взаєморозуміння						
4.Участь у спільній діяльності		0,188				
5.Співпереживання			-0,205			
6.Повага						
7.Ставлення до спільних досягнень				-0,206	0,188	
8.Емоційна єдність				-0,252		
9.Гордість за колектив	0,213			-0,196		
10.Активність		0,202			0,277	0,247
11.Ставлення до нових членів групи		0,272				
12.Згуртованість		0,199				0,191
13.Справедливість					0,236	
Демографічні показники						
Вік						
Стать		0,184			0,284	

Примітка: Значення коефіцієнтів кореляції значущі на рівні t<0,001 та t<0,005.

Відображені у таблиці 3 дані дозволяють стверджувати, що активне прагнення досліджуваних належати до колективу, різних мікрогруп, бути включеним в них та якомога частіше знаходитись серед людей, приймати їх, щоб

вони, у свою чергу, брали участь в їхній діяльності та проявляли інтерес до них, безпосередньо пов'язано із показником психологічного клімату, що відображає значущість схвалення та заохочень колективу, коли в його членів виникає почуття гордості, якщо колектив позитивно відзначається з боку керівництва ($p<0,213$; $t<0,005$).

Важливою для існування сприятливого психологічного клімату в групі виявилась така тенденція поведінки у сфері міжособистісних стосунків, яка відображає прагнення досліджуваних до того, щоб інші члени колективу запрошували їх брати участь у своїх справах, докладали зусиль, щоб бути в їхньому оточенні, навіть у тих випадках, коли самі для цього нічого не роблять. Прояв подібної тенденції позитивно впливає на загальний життєрадісний тон настрою та активність колективу ($p<0,252$; $t<0,001$; $p<0,202$; $t<0,005$), на прагнення членів групи проводити разом час, брати участь в спільній діяльності ($p<0,188$; $t<0,005$), зумовлює прояв доброзичливого ставлення до новачків, допомоги їм у адаптації до нового колективу ($p<0,272$; $t<0,001$) та згуртованість в цілому, коли досліджуваним подобається працювати колективно ($p<0,199$; $t<0,005$).

Результати кореляційного аналізу підтвердили виявлені суперечності у міжособистісних стосунках у сфері «контролю», які були описані вище. Згідно даних, поданих у табл. 3, ця сфера є найбільш проблематичною для колективу, а існуючі яскраво виражені тенденції як вираженої, так і бажаної поведінки у здійсненні контролю негативно позначаються на окремих показниках психологічного клімату. Зокрема, чим більшою мірою в досліджуваних проявляється прагнення контролювати та впливати на оточуючих, приймати рішення за себе та інших, тим менше в них виявляється щира участь та співпереживання до успіхів та невдач своїх колег ($p<-0,205$; $t<0,005$). Водночас, постійне очікування контролю та керівництва з боку інших, небажання брати на себе відповідальність також не сприяють формуванню сприятливого психологічного клімату. Навпаки, це зумовлює виникнення у колективі сварок, розгубленості та взаємних обвинувачень при виникненні складних ситуацій ($p<-0,252$; $t<0,001$), спільні невдачі не знаходять відгуку у членів колективу ($p<-0,206$; $t<0,005$), а похвала та заохочення колективу зі сторони керівництва сприймається байдуже ($p<-0,196$; $t<0,005$).

Важливою умовою існування у колективі сприятливого психологічного клімату виступає прагнення створювати та підтримувати задовільні стосунки з іншими членами колективу, які ґрунтуються на близьких, теплих емоційних контактах. На емоційному рівні ця тенденція виявляється у здатності індивіда любити інших людей та усвідомлювати те, що їх люблять «у відповідь». Так, схильність викладачів встановлювати близькі чуттєві стосунки з іншим членами групи сприяє прояву загальної високої сприятливості психологічного клімату ($p<0,242$; $t<0,001$), а також окремих його показників, зокрема, доброзичливості та взаємних симпатій у стосунках ($p<0,206$; $t<0,005$), переживанню досягнень та невдач колективу як своїх власних ($p<0,188$; $t<0,005$), активності та енергійності колективу ($p<0,277$; $t<0,001$), підтримка та захист слабких його членів ($p<0,236$; $t<0,005$). Бажана по відношенню до себе з боку оточуючих поведінка у сфері «афекту» позитивно позначається на активності та енергійності колективу

(p<0,247; t<0,001), переважаючому в ньому бадьорому настрої (p<0,202; t<0,005) та бажанні працювати колективно (p<0,191; t<0,001).

Цілком логічними та закономірними є виявлені позитивні кореляційні зв'язки між загальним високим рівнем сприятливості психологічного клімату за методикою В. В. Шпалінського та Е. Г. Шелеста і всіма показниками за методикою «Клімат»: настрій (p<0,509; t<0,001), доброзичливість (p<0,577; t<0,001), взаєморозуміння (p<0,445; t<0,001), участь у спільній діяльності (p<0,324; t<0,001), співпереживання (p<0,392; t<0,001), повага (p<0,476; t<0,001), ставлення до спільних досягнень (p<0,485; t<0,001), емоційна єдність (p<0,321; t<0,001), гордість за колектив (p<0,300; t<0,001), активність (p<0,514; t<0,001), ставлення до нових членів (p<0,370; t<0,001), згуртованість (p<0,414; t<0,001), справедливість (p<0,521; t<0,001).

Проведений кореляційний аналіз виявив також, що існують певні відмінності між характеристиками міжособистісних стосунків та показниками соціально-психологічного клімату залежно від демографічних показників (вік, стать тощо). Так, для викладачів-жінок більш значущою є тенденція вимагати від інших своєрідного запрошення до участі в їхній діяльності, прагнення, щоб оточуючі мали бажання перебувати в їхньому товаристві (p<0,414; t<0,001), і, водночас, самі прагнуть до близьких, інтимних стосунків з членами свого колективу, проявляють до них свої теплі та дружні почуття (p<0,414; t<0,001). При оцінці показників сприятливого психологічного клімату у своєму колективі, вони значно більше значення приділяють таким умовам, як доброзичливість у стосунках (p<0,414; t<0,001), участь у спільній діяльності (p<0,414; t<0,001), співпереживання успіхам та невдачам інших (p<0,414; t<0,001), допомога новим членам колективу (p<0,414; t<0,001) та підтримка й захист слабких (p<0,414; t<0,001). Показово, що серед досліджуваних, вік яких можна умовно віднести до періоду пізньої дорослості, значно рідше спостерігався прояв подібних тенденцій у поведінці з іншими членами свого колективу (взаєморозуміння - p<-0,258; t<0,001, співпереживання - p<-0,255; t<0,001, ставлення до спільних досягнень - p<-0,205; t<0,005, ставлення до новачків - p<-0,253; t<0,001).

Висновок. Здійснений нами аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати, що характер міжособистісних стосунків безпосередньо пов'язаний із існуванням у колективі сприятливого психологічного клімату. Виявлені в ході дослідження умови, які забезпечують сприятливий психологічний клімат у колективі, будуть покладені в основу програми формувального експерименту, а чинники, які перешкоджають формуванню сприятливого клімат, виступатимуть основними мішенями нашої корекційної програми. Тим не менше, подібні умови, як-то виявлені нами суперечності у сфері владних стосунків та взаємного контролю, потребують більш детального розгляду, що неможливо без аналізу взаємозв'язку цих показників із існуючим у групі стилем керівництва.

Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева – М.: Аспект Пресс, 2008. – 368 с.
2. Бодалев А. А. Личность и общение / А.А.Бодалев – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
3. Коваленко А.Б. Соціальна психологія / А.Б.Коваленко, М.Н. Корнєв – К.: Геопринт, 2006. – 400 с.
4. Межличностное восприятие в группе [под ред. Андреевой Г.М., Донцова А.И.]. - М.: Изд-во МГУ, 1981. – 295 с.
5. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива / Б.Д. Парыгин. - Л.: Наука, 1981. – 192 с.

УДК 159.955:615.851-057.4

Щербина Л. Ф.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат психологічних наук, асистент кафедри психодіагностики та клінічної психології

ФІЛОСОФСЬКА, НАУКОВА ТА ДУХОВНО-РЕЛІГІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ ПСИХОТЕРАПЕВТІВ

Подано аналіз усвідомлюваного психотерапевтами впливу філософських, наукових та релігійно-духовних систем на здійснення ними фахової діяльності. Отримано результати, які доводять, що у системі галузей знань, які слугують метатеоретичним каркасом мислення психотерапевта, провідну роль відіграє філософія. Предметні наукові галузі мають специфічне значення залежно від психотерапевтичного підходу.

Ключові слова: *психотерапевт, метатеоретичний рівень знання, філософія, наука, духовно-релігійна система*

Представлен анализ осознаваемого психотерапевтами влияния философских, научных и религиозно-духовных систем на осуществление ими профессиональной деятельности. Получены результаты, доказывающие, что в системе отраслей знания, служащих метатеоретическим каркасом мышления психотерапевта, ведущую роль играет философия. Предметные научные отрасли имеют специфическое значение в зависимости от психотерапевтического подхода.

Ключевые слова: *психотерапевт, метатеоретический уровень знания, философия, наука, духовно-религиозная система*

The analysis of perceivedbypsychotherapists influence of philosophical, scientific and religious and spiritual systems to perform their professional activities is presented. The results, which prove that the system of disciplines that serve meta-theoretical frame thinking therapist, role playing philosophy are received. Subject scientific fieldshave a specific value depending on the psychotherapeutic approach.

Keywords: *therapist, meta-theoretical level of knowledge, philosophy, science, spiritual and religious system*

Актуальність дослідження. Певні положення філософських, наукових та релігійних систем є метатеоретичними орієнтирами для організації процесу мислення, джерелами метатеоретичного мислення психотерапевта. Ці положення часто здійснюють визначальний вплив на перебіг розумової діяльності фахівця протягом професійної взаємодії з клієнтом. Залишаючись важливим чинником, цей вплив є малопомітним або ж зовсім неусвідомлюваним. Вивчення змісту метатеоретичного рівня знання психотерапевта має сприяти кращому розумінню використанню його внутрішньо-психологічних ресурсів у розв'язанні завдань якісної фахової допомоги клієнту.

Метою даної статті є дослідження філософської, наукової та духовно-релігійної орієнтації психотерапевтів, що є прибічниками різних психотерапевтичних підходів.

Наука та релігія не виключають одна одну, навіть пов'язані одна з одною. Н. А. Магазаник [3] доводить, що монотеїзм є першим поясненням цілісності світу та його логічної організації, взаємозв'язку всього зі всім та вбачання всезагальних законів. А саме встановленням цих законів і займається наука. Для визначення наукової та духовно-релігійної орієнтації досліджуваних було використано їх відповіді на такі питання анкети:

1) Положення яких наук, окрім психології та психіатрії, допомагають Вам у практиці психотерапії?

2) Яка з релігійних систем Вам ближча не за фактом належності до неї, а за духом?

Перше питання було сформульовано саме таким чином, оскільки метою було знайти *метатеоретичні* орієнтири у професійній діяльності психотерапевта. Тому психологія та психіатрія виключені із списку потенційних наук – «кандидатів» на називання опорних наук.

Таблиця 1 - Зв'язок усвідомленого впливу галузей наукових знань із теоретичною орієнтацією психотерапевтів

Галузь знань		Медичні психотерапевти		Екзистенціальні психотерапевти		Когнітивно-біхевіоральні психотерапевти		Гуманістичні психотерапевти		Психоаналітичні психотерапевти		Всього
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
Філософія	абс.	21	***33,9***	27	***51,9***	24	***35,8***	25	***65,8***	24	***46,2***	121
	%	***17,4***		***22,3***		***19,8***		***20,7***		***19,8***		***100***
Міфологія	абс.	-	***0,0***	15	***28,8***	-	***0,0***	1	***2,6***	16	***30,9***	32
	%	***0,0***		***46,9***		***0,0***		***3,1***		***50,0***		***100***
Логіка	абс.	5	***8,1***	1	***1,9***	21	***31,3***	-	***0,0***	-	***0,0***	27
	%	***18,5***		***3,7***		***77,8***		***0,0***		***0,0***		***100***
Біологія	абс.	9	***14,5***	-	***0,0***	10	***14,9***	-	***0,0***	6	***11,5***	25
	%	***36,0***		***0,0***		***40,0***		***0,0***		***24,0***		***100***
Медицина	абс.	19	***30,6***	-	***0,0***	-	***0,0***	-	***0,0***	2	***3,8***	21
	%	***90,5***		***0,0***		***0,0***		***0,0***		***9,5***		***100***
Літературознавство	абс.	-	***0,0***	4	***7,7***	1	***1,5***	5	***13,2***	2	***3,8***	12
	%	***0,0***		***33,3***		***8,3***		***41,7***		***16,7***		***100***
Філологія	абс.	-	***0,0***	2	***3,9***	3	***4,5***	4	***10,5***	-	***0,0***	9
	%	***0,0***		***22,2***		***33,3***		***44,5***		***0,0***		***100***
Історія	абс.	1	***1,6***	2	***3,9***	-	***0,0***	2	***5,3***	2	***3,8***	7
	%	***14,2***		***28,6***		***0,0***		***28,6***		***28,6***		***100***
Математика	абс.	2	***3,2***	-	***0,0***	4	***6,0***	-	***0,0***	-	***0,0***	6
	%	***33,3***		***0,0***		***66,7***		***0,0***		***0,0***		***100***
Нейрофізіологія	абс.	4	***6,5***	-	***0,0***	1	***1,5***	-	***0,0***	-	***0,0***	5
	%	***80,0***		***0,0***		***20,0***		***0,0***		***0,0***		***100***
Фізика	абс.	1	***1,6***	1	***1,9***	1	***1,5***	1	***2,6***	-	***0,0***	4
	%	***25,0***		***25,0***		***25,0***		***25,0***		***0,0***		***100***
Педагогіка	абс.	-	***0,0***	-	***0,0***	2	***3,0***	-	***0,0***	-	***0,0***	2
	%	***0,0***		***0,0***		***100,0***		***0,0***		***0,0***		***100***
Всього		62	***100,0***	52	***100,0***	67	***100,0***	38	***100,0***	52	***100,0***	271

Примітка. абс. - абсолютне значення.

Отже, почнемо з аналізу орієнтації психотерапевтів на наукові галузі.Нижче наведено дані про усвідомлення сучасними вітчизняними психотерапевтами впливу положень тієї чи іншої науки на здійснення ними психотерапевтичної допомоги (табл. 1). Подано абсолютні та відносні показники кількості називань тієї чи іншої галузі наукових знань прихильниками психотерапевтичних підходів, представлених у дослідженні. При цьому відсоткові показники *у стовпцях* демонструють частку називань даної наукової галузі представниками даного психотерапевтичного підходу відносно називань усіх наукових галузей представниками цього психотерапевтичного підходу. Відсоткові ж показники у *рядках* показують частку називань даної наукової галузі представниками даного психотерапевтичного підходу відносно усіх називань цієї наукової галузі представниками усіх психотерапевтичних підходів.

Як бачимо, найбільший відсоток відповідей включає до складу наук, які допомагають у практиці психотерапії, філософію (44,6 %). На другому й третьому місцях – міфологія та логіка (відповідно 11,8 % та 10,0%). Далі слідують інші науки, відсоток згадування яких менше 10.

Отримані дані свідчать, що філософія займає деяке особливе місце у системі наук, що слугують позапсихологічним (метатеоретичним) каркасом мислення психотерапевта. Строго кажучи, філософія – це не «одна з» в ряду наук, це наука про всезагальне, жодна інша наука цим не займається. Також важливими для створення такого каркасу є міфологія та логіка.

Отримані дані підтверджують висновки, зроблені у результаті теоретичного аналізу, про першочергове значення для організації мислення психотерапевта філософії та логіки як її складової [2]. Орієнтація на предметні наукові системи знань є менш істотною.

Важливо також проаналізувати характер розподілу виборів досліджуваних в залежності від теоретичної орієнтації (психотерапевтичного підходу, модальності). Адже навіть при умоглядному аналізі зрозуміло, що така залежність є. Таке припущення підтверджують і дані, наведені у літературних джерелах. Зокрема, О. Ф. Бондаренко [1] зазначає, що «в основі будь-якого із сучасних підходів психологічного консультування та психотерапії явно чи неявно закладена досить визначена філософська, методологічна та, глибше, релігійна традиція».

Він робить висновок про те, що класичний психоаналіз З. Фрейда асоціюється із іудейсько-християнською, зокрема – католицькою традицією, а в методологічному плані сходить до філософії Е. Маха, сцієнтистського варіанту суб’єктивного ідеалізму Д. Юма та Дж. Берклі, згідно з якою саме чуттєве відображення формує структуру людського досвіду. Основні міфологеми та ідеологеми цієї школи психотерапії пов’язані із католицькою традицією.

Так, Едипів комплекс, на думку автора, «виростає» із структури Святого сімейства з умовою наслідування майна після смерті голови сімейства не його вдовою, як це прийнято у православній традиції, а первістком чоловічої статі. Ідея чистилища теж знайшла своє відображення у класичному психоаналізі: його аналогом є власне психоаналітична процедура. Адлеріанський підхід з його центральними поняттями комплексу меншовартості та механізмами компенсації та гіперкомпенсації автор пов’язує із популярною на той час у науці ідеєю гомеостазу, а юнгіанський підхід бачить як результат роздроблення «ідеї Абсолюту як верховної детермінанти на безліч утворень, яким Карл Юнг дав

узагальнене ім'я «архетип» і присвоїв різні найменування на кшталт численних божків дохристиянської віри». Методологічною ж основою цих відгалужень психодинамічної терапії, на думку О. Ф. Бондаренко, є картезіанство.

Поведінковий напрям психотерапії автор пов'язує із строгими канонами класичної науки: цей напрям являє собою яскравий зразок емпіричного пізнання, в якому головним методом є експеримент, а пояснювальним принципом – принцип редукції. Саме логічний позитивізм та емпіризм приводять до анімалізації розуміння людини.

Гуманістичний напрям О. Ф. Бондаренко розуміє як конституйований принципами, запозиченими із гештальт-психології «із її псевдопояснювальним ухилом у сучасну фізику» (принцип ізоморфізму), із гусерліанської філософії та ідей екзистенціалізму.

Із табл. 1 видно, що називання філософії є найчастішим для представників усіх психотерапевтичних напрямів, представлених у дослідженні. Надання ж переваги у виборах медицині характерне лише для цієї частини досліджуваних. Частка називань медицини прибічниками цього підходу серед представників інших підходів становить 90,5 %.

Отже, медицина усвідомлюється як впливова щодо здійснення психотерапії наукова галузь саме цими психотерапевтами, у той час як представники інших підходів взагалі не згадують названу галузь серед наук, що впливають на їхню професійну діяльність. Значною також серед виборів прихильників медичної моделі є частка виборів біології (14,5 %), що пояснюється, очевидно, як і найбільша частка виборів медицини, добрим знайомством психотерапевтів із даною галуззю знань.

У психотерапевтів гуманістичної, когнітивно-біхевіоральної та екзистенціальної теоретичної орієнтації частка виборів медицини у якості опорної наукової галузі нульова.

Для того, щоб краще зрозуміти влив наукових галузей на професійну діяльність психотерапевта, зокрема – на його професійне мислення, розглянемо представленість виборів досліджуваними цих галузей спочатку загалом за вибіркою, а потім – окремо за психотерапевтичними напрямами.

Отже, більшість основної частини психотерапевтів, що досліджувались на другому – констатуючому – етапі, обрали у якості провідної наукової галузі, що допомагає їм у здійсненні фахової діяльності, філософію. Усі інші наукові галузі представлені у виборах психотерапевтів у істотно меншій кількості, що засвідчує провідне значення філософії у системі знань про людину та її стосунки зі світом.

А тепер поглянемо на специфіку вибору наукових галузей представниками різних психотерапевтичних напрямів: приступаючи до дослідження, ми припускали, що залежно від теоретичної орієнтації психотерапевтів їх вибори опорних наук будуть відрізнятися та відображати теоретичні базиси психотерапевтичних підходів, у яких фахівці здійснюють професійну діяльність.

Представленість виборів галузей наукових знань у прибічників медичної психотерапії така(наукові галузі подано у порядку спадання кількості виборів): філософія (33,9%), медицина (30,6%), біологія (14,5%), логіка (8,1%), нейрофізіологія (6,5%). Інші галузі представлені значно меншою кількістю називань.

Прихильники екзистенціального напряму усвідомлюють допомогу у здійсненні психотерапії, насамперед, знань із філософії (51,9%) та міфології (28,8%), причому частка філософії за виборами екзистенціальних психотерапевтів є другою за величиною серед усіх психотерапевтів, що увійшли до дослідницької вибірки.

У когнітивно-біхевіоральних психотерапевтів, крім філософії (35,8%), яка названа більшістю психотерапевтів кожного з психотерапевтичних підходів, відзначена значна частка виборів логіки (31,3%), а також біології (14,9%).

Прибічники гуманістичного підходу у якості галузей знання, що допомагають їм у здійсненні психотерапії, назвали, насамперед, філософію (65,8 %), літературознавство (13,2 %) та філологію (10,5 %), причому частка філософії за виборами гуманістичних психотерапевтів є найбільшою серед психотерапевтів, що увійшли до основної частини групи психотерапевтів. Частка виборів літературознавства та філології гуманістичними психотерапевтами також є найбільшою у структурі вибірки. Науки, названі прибічниками гуманістичного підходу, відображають світоглядні позиції, покладені в його теоретичний базис.

Прибічники психоаналітичного підходу у якості галузей знань, що допомагають їм у професійній діяльності, обрали, насамперед, філософію (46,2 %), міфологію (30,9 %) та біологію (11,5 %).

Отже, набір наук, на які психотерапевти спираються у професійній діяльності, є специфічним залежно від прихильності до того чи іншого психотерапевтичного підходу (теоретичної орієнтації).

А тепер перейдемо до аналізу *духовно-релігійної орієнтації психотерапевтів*. Нагадаємо, що психотерапевти назвали релігійні системи, які, як було сформульовано в питанні, близькі їм за духом. Зразу треба зауважити два важливих моменти. Перший – це семантика ідіоми «близький за духом»; другий – це розуміння феномену духовно-релігійної орієнтації чи прихильності до певної релігійної системи.

Отже, *перше зауваження*. Означення «близький за духом» може стосуватися людини, теорії, концепції, точки зору, тобто будь-якого аспекту життя, зовнішнього по відношенню до даної людини, але такого, що наділений певними властивостями. На одному із сучасних Інтернет-форумів (Ответы@Mail.Ru) знаходимо такі визначення людини, близької за духом: «дуже схожа на тебе внутрішнім змістом та досвідом, співнастроєна, та, хто розуміє майже без слів»; «той, хто мислить так, як я, має схожі життєві принципи, людина із одного соціального середовища, хто розуміє мене з півслова»; «той, хто став би діяти в даній ситуації так, як і я (однаковий спосіб розв’язання проблеми, однакове ставлення до цієї проблеми)»; та людина, яка «володіє тим набором духовних якостей, які для мене є необхідними»; «різний досвід та шляхи, але побачили все єдине».Ці визначення, дані не дослідниками у галузі семантики, а звичайними інтернет-користувачами, наведено для кращого розуміння семантичних відтінків цієї ідіоми у повсякденному вжитку.

І *друге зауваження*. Воно стосується вибору певної релігійної системи у відповіді на поставлене питання анкети. Зазначимо, що досліджувані відповідали не про власну належність до певної конфесії, певний варіант релігійного віросповідання, а саме про духовно-релігійну орієнтацію. Адже кожна релігійна система містить більш чи менш організований набір духовних постулатів та

принципів, які представлені у Новому Заповіті (християнство), чотирьох шляхетних істинах (буддизм), трьох скарбах (даосизм), заповідях Старого Завіту (іудаїзм), законах Віри (бахаїзм) тощо. У якості релігійної системи, яка є ближчою не за фактом належності до неї, а за духом, досліджувані розподілились наступним чином (табл. 2).

Таблиця 2 - Зв'язок прихильності до релігійної системи із теоретичною орієнтацією психотерапевта

Підхід / Система		Медичний		Екзистенціальний		Когнітивно-біхевіоральний		Гуманістичний		Психоаналітичний		Всього
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
Буддизм	абс.	6	***24,0***	11	***39,3***	12	***44,5***	10	***40,0***	8	***32,0***	47
	%	***12,8***		***23,4***		***25,5***		***21,3***		***17,0***		***100***
Християнство	абс.	8	***32,0***	9	***32,1***	11	***40,7***	8	***32,0***	-	***0,0***	36
	%	***22,2***		***25,0***		***30,6***		***22,2***		***0,0***		***100***
Даосизм	абс.	5	***20,0***	7	***25,0***	2	***7,4***	5	***20,0***	-	***0,0***	19
	%	***26,3***		***36,9***		***10,5***		***26,3***		***0,0***		***100***
Іудаїзм	абс.	1	***4,0***	-	***0,0***	-	***0,0***	-	***0,0***	2	***8,0***	3
	%	***33,3***		***0,0***		***0,0***		***0,0***		***66,7***		***100***
Бахаїзм	абс.	1	***4,0***	-	***0,0***	1	***3,7***	-	***0,0***	-	***0,0***	2
	%	***50,0***		***0,0***		***50,0***		***0,0***		***0,0***		***100***
Жодна з існуючих	абс.	4	***16,0***	1	***3,6***	1	***3,7***	2	***8,0***	15	***60,0***	23
	%	***17,4***		***4,3***		***4,3***		***8,7***		***65,3***		***100***
Всього		25	***100,0***	28	***100,0***	27	***100,0***	25	***100,0***	25	***100,0***	130

Примітка. абс. – абсолютний показник кількості виборів.

Як бачимо, серед психотерапевтів найбільше прихильників буддистської релігійної системи (36,2 %). На другому місці за чисельністю знаходяться прихильники християнства (27,7 %), на третьому – даосизму (14,6 %). Прихильників інших релігійних систем набагато менше: іудаїзму – 2,3 %, бахаїзму – 1,5 % . Такий розподіл виявився дещо неочікуваним. Адже усі досліджувані психотерапевти живуть у християнській культурі, що складалася протягом багатьох віків. І логічно було б очікувати, що переважна більшість українських психотерапевтів виявить професійну прихильність саме до християнства. Така прихильність справді виявлена, однак, як бачимо, переважають вибори релігійної системи буддизму.

Цей факт дозволив висловити припущення, що ідеї буддизму певним чином пов'язані зі змістом та цілями професійної діяльності психотерапевта. Справді, ця релігійна система позбавлена засилля догматів та строгих приписів, є простою та доступною для розуміння. На відміну від релігій, у яких явно чи неявно закладено не лише світоглядні позиції, але й певні вимоги до поведінки та способу життя, у

буддизмі немає жорстких вимог та обмежень. Натомість філософія буддизму налаштовує на мирне співіснування зі світом та прийняття себе.

Для розуміння такого вибору психотерапевтів варто звернутись до аналізу типового емоційного та когнітивного контексту психотерапевтичної ситуації. Клієнт частіше за все приходить за фаховою допомогою, будучи налаштованим на боротьбу: з собою, своїми симптомами, людьми зі свого оточення, з якими пов'язуються причини страждань, тощо. Його мислення перебігає за певною ригідною схемою, може включати автоматизми. У першу чергу, це стосується людей із невротичними розладами. Завдання психотерапевта – спочатку допомогти клієнту переспрямувати фокус уваги з боротьби на дослідження з метою повнішого розуміння психологічної ситуації та вирівнювання емоційного фону клієнта. Ідейна атмосфера буддизму споріднена із створенням відповідного психотерапевтичного контексту та відповідає розв'язанню цих завдань.

У той же час існуючі у багатьох інших релігійних системах приписи, як, скажімо, у християнстві чи, ще більше – в іудаїзмі можуть бачитися психотерапевтами як такі, що заважають розв'язанню цих завдань. З огляду на ці міркування, переважання виборів психотерапевтами буддизму не здається випадковим чи важко пояснюваним.

Бахаїзм, напевно, також можна віднести до «демократичних» релігійних систем, однак його вибір є найменшим. Очевидно, це пов'язано із відносною молодістю цієї релігійної системи та з меншою розповсюдженістю її ідей в нашій країні. Релігійна ж система християнства очікувано набрала багато виборів психотерапевтів у якості опорної для здійснення професійної діяльності, оскільки її ідеї були й залишаються дороговказними як для клієнтів, так і психотерапевтів – вихідців із християнської культури.

Даосизм, який за виборами психотерапевтів, опинився на третьому місці, як і буддизм, містить принципи, які відповідають контексту психотерапії невротичної особистості. Це свідоме недіяння, якому саме в даосизмі приділяється особлива увага, прийняття плину подій та примирення з ним, акцент на інтуїтивному осягненні, а не на «взятті» усього розумом, до якого схильні люди з невротичними розладами.

Як видно із табл. 2, найбільше (32%) психотерапевтів, що представляють медичну модель, є прибічниками християнства; трохи менше (24%) – буддизму; майже стільки ж (20%) – даосизму. 16% не вважають себе прихильниками жодної релігійної системи. Ще по 4% представників цієї моделі поділяють ідеї іудаїзму та бахаїзму. Нагадаємо, що християнство – це релігія, позиції якої в Україні найсильніші та мають багатовікову історію. На відміну від інших релігій, представлених у виборах психотерапевтів (за виключенням іудаїзму), у ній передбачаються чіткі приписи. Можливо, саме тому частка медичних психотерапевтів, прихильних до християнства, більша, ніж частки цих психотерапевтів, прихильних до інших релігійних систем. Адже медична психотерапія базується на організації медичного впливу на пацієнта з допомогою прийнятих у цьому підході психотехнік.

Психотерапевти, орієнтовані на екзистенціальний підхід, більше прихильні до релігійних систем буддизму (39,3%), християнства (32,1%) та даосизму (25%). Невелика частина цих психотерапевтів (3,6%), тобто суттєво менше порівняно із представниками медичної моделі, не поділяють ідей жодної з релігійних систем.

Психотерапевти когнітивно-біхевіоральної теоретичної орієнтації найбільше прихильні до буддизму та християнства (відповідно 44,5% та 40,7%). Певна частина поділяє ідеї даосизму (7,4%) та бахаїзму (3,7%). 3,7% також не прихильні до жодної із існуючих релігійних систем.Найбільше прихильників буддизму та християнства і серед представників гуманістичної теоретичної орієнтації (відповідно 40% та 32%). Ще 20% прихильно ставляться до даосизму.

Немає прихильників християнства (0,0%) серед психоаналітиків. Серед них же – найбільше психотерапевтів, які не поділяють ідей жодної релігійної системи (65,3%).

Проаналізувавши дані, подані табл. 2, бачимо, що найменший «внесок» у загальний показник виборів психотерапевтами релігійної системи буддизму зробили представники медичної моделі психотерапії (12,8%) та психоаналітичної психотерапії (17,0%); найбільший – представники когнітивно-біхевіорального (25,5%); екзистенціального (23,4%) та гуманістичного (21,3%) підходів.

Продовжуючи аналіз впливу ідей, закладених у тих чи інших релігійних системах, на професійну діяльність психотерапевтів, розглянемо «внесок» представників кожної досліджуваної модальності психотерапії у загальний за вибіркою показник прихильності до релігійної системи християнства, яка знаходиться на другому місці після буддизму за духовно-релігійною прихильністю психотерапевтів.

Жоден психотерапевт, який використовує психоаналітичний підхід, не обрав християнство як релігійну систему, що є йому близькою за духом (0,0%).Найбільше виборів цієї системи продемонстрували представники когнітивно-біхевіорального напряму (30,6%). Кількість виборів християнства у якості близької їм релігійної системи у представників інших напрямів приблизно однакова (25% – у екзистенціальних психотерапевтів та по 22% – у гуманістичних та медичних психотерапевтів).

Звернімось тепер до аналізу міри впливу на фахову діяльність психотерапевтів ідей релігійної системи даосизму. Цю систему, як і християнство, не обрав жодний представник психоаналітичного напряму психотерапії (0,0%). Найбільше виборів релігійної системи даосизму як такої, ідеї якої допомагають у практиці психотерапії, – у представників екзистенціального підходу (36,9%). Медичні та гуманістичні психотерапевти обрали даосизм як близьку за духом релігійну систему порівну: по 26,3%. Нарешті, невисокий відсоток виборів (10,5%) «внесли» у загальний показник представники когнітивно-біхевіорального напряму.

Звернімось до аналізу впливу ідей релігійної системи іудаїзму на фахову діяльність психотерапевта. Ця релігійна система виявилася близькою лише одному представнику медичної психотерапії (його вибір пояснює 33,3% від загальної кількості виборів іудаїзму) та двом представникам психоаналітичної психотерапії (відповідно 66,7%). Вона є передостанньою у переліку релігійних систем, обраних за кількістю прихильних до них психотерапевтів, що увійшли до дослідницької вибірки. Отже, релігійна система іудаїзму, порівняно з розглянутими вище системами християнства та буддизму, здійснює істотно менший вплив на формування метатеоретичного мислення основної частини досліджуваних психотерапевтів.

Останньою у цьому переліку є релігійна система бахаїзму. Частка її виборів психотерапевтами найменша. Як бачимо, ця релігійна система є близькою ще меншій кількості психотерапевтів: один із них є представником медичного підходу (50,0%), інший – когнітивно-біхевіорального (50,0%).

На цьому перелік названих психотерапевтами релігійних систем завершено. Однак залишилася ще одна категорія аналізу: це – негативні відповіді на питання про близькі за духом релігійні системи. Адже 17,7% психотерапевтів саме так відповіли на це питання. Отже, значна кількість досліджуваних не усвідомлює впливу ідей тієї чи іншої релігійної системи на процес та результати своєї фахової діяльності. Відтак у цієї частини психотерапевтів, очевидно, більш значущу роль у якості джерел метатеоретичного мислення відіграють наука та філософія. Можливо також, що вплив цих ідей цією частиною психотерапевтів не усвідомлюється.

Очевидною на діаграмі є значна перевага у структурі групи психотерапевтів, не прихильних до жодної релігійної системи, представників психоаналітичного підходу (65,3%). Цей результат є очікуваним, оскільки прихильність до будь-якої релігії суперечить світоглядним установкам та постулатам, покладеним в основу психоаналізу. Друге місце у ряду не прихильних до релігії належить психотерапевтам медичної моделі (17,4%). Природнича психологічна традиція, конкретизацією якої є даний підхід, пов’язана із запереченням релігійного світогляду. І хоча у «нових психотерапевтів» – психотерапевтів XXI століття – спостерігаються певні зміни у ставленні до релігії, традиція, очевидно, суттєво впливає на світоглядні позиції психотерапевтів і сьогодні. 9% у структурі цієї групи психотерапевтів належить гуманістичним та по 4% - екзистенціальним і когнітивно-біхевіоральним психотерапевтам.

Висновки.

* Філософія, наука та релігія є витоками формування метатеоретичних знань та здійснення відповідного рівня мислення психотерапевта.

* У системі галузей знань, що слугують позапсихологічним, метатеоретичним каркасом мислення психотерапевта, провідну роль відіграє філософія. Предметні наукові галузі мають специфічне значення для психотерапевтів того чи іншого напряму.

* Серед релігійних систем джерелами для формування метатеоретичних знань та здійснення відповідного рівня мислення психотерапевта є, насамперед, буддизм, християнство та, меншою мірою, даосизм.

Метатеоретичну роль у здійсненні професійного мислення у залежності від теоретичної орієнтації відіграють:

• У прибічників медичної моделі психотерапії – філософія та наукові галузі медицина й біологія; релігійні системи християнство, буддизм та даосизм (наукові галузі та релігійні системи тут і надалі у висновках подано у порядку зменшення кількості їх вибору).Для приблизно шостої частини прибічників цієї моделі психотерапії жодна релігійна система не усвідомлюється як така, що впливає на їх професійну діяльність.

• У прибічників екзистенціального напряму – філософія та міфологія (частка філософії за виборами екзистенціальних психотерапевтів є другою за величиною серед виборів усіх психотерапевтів); релігійні системи буддизм, християнство та даосизм.

• У прибічників когнітивно-біхевіорального напряму – філософія та наукові галузі логіка й біологія; релігійні системи буддизм та християнство.

• У прибічників гуманістичного напряму – філософія та наукові галузі літературознавство й філологія (частки філософії, літературознавства та філології за виборами гуманістичних психотерапевтів є найбільшими серед виборів усіх психотерапевтів); релігійні системи буддизм, християнство, а також даосизм.

• У прибічників психоаналітичного напряму – філософія та наукові галузі міфологія й біологія. Жодна релігійна система у професійному мисленні більшості цих психотерапевтів не відіграє метатеоретичної ролі: зокрема, частка виборів психоаналітичними психотерапевтами християнства нульова – такі вибори відсутні, у той час як за виборами інших психотерапевтів ця частка є першою або другою за величиною.

Література

1. Бондаренко А. Ф. Понятийный тезаурус этического персонализма как русской традиции в психотерапии / А. Ф. Бондаренко // Журнал практикующего психолога. – Вып. 11. – 2005. – С. 39-48.

2. Щербина Л. Ф. Модель мета теоретичного мислення психотерапевта / Л. Ф. Щербина // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України : Проблеми сучасної психології / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 17. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – С. 773-782.

3. Магазаник Н. Библейский Авраам как отец науки. – Электронный научный семинар [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.elektron2000.com/magazanik_0184.html.

УДК 378.091.12:316.444.5

Гринько В. О.

ДВНЗ «Донецький державний педагогічний університет», кандидат психологічних наук, асистент кафедри природничо-математичних дисциплін і педагогічних технологій початкової освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ У СУЧАСНУ ЕПОХУ

У статті розкрито особливості педагогічної діяльності викладача вищої школи. На матеріалі вивчення психологічної літератури конкретизовано теоретичний і практичний внесок науковців із означеної проблематики. Розкрито специфіку педагогічної діяльності викладача вищої школи, яка вирізняє її з-поміж інших видів діяльності.

Ключові слова: *викладач вищої школи, педагогічна діяльність, професійно мобільний викладач вищої школи*

В статье раскрыты особенности педагогической деятельности преподавателя высшей школы. На материале изучения психологической литературы конкретизированы теоретический и практический вклад ученых из обозначенной проблематике. Раскрыта специфика педагогической деятельности преподавателя высшей школы, которая отличает ее от других видов деятельности.

Ключевые слова*: преподаватель высшей школы, педагогическая деятельность, профессионально мобильный преподаватель высшей школы*

The article explores the characteristics of the teacher teaching high school. The material of the study of the psychological literature specified theoretical and practical contribution of scientists with definite problems. The specific teaching of the teacher of high school, which distinguishes it from other activities.

Keywords*: high school teacher, teaching activities, professional mobile teacher of high school*

Актуальність дослідження. Розбудова української держави, соціальна відкритість ринкових відносин детермінували пошук нової стратегії розвитку системи освіти, зумовили суттєві зміни її пріоритетів і цінностей у напрямку поєднання традицій, досвіду й інновацій. Окрім цього, це стимулювало також подальший пошук засобів, способів і шляхів професійного становлення майбутніх фахівців.

Різноманітні аспекти здійснення професійно-педагогічної діяльності у вищій школі і вдосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів розкрито в працях [1; 11; 15-16; 18 та ін.] (концепції професійної освіти й формування особистості викладача); [3] (основи особистісно орієнтованого навчання, освіти, педагогічного процесу); [2; 14 та ін.] (педагогічні технології, їхні ознаки, рівні, класифікації); [17] (гуманітарні основи педагогічної освіти); [4; 7] (можливість використання активних форм навчання в педагогічному процесі) тощо.

Готуючись до кожного заняття, викладач вищої школи має ретельно обміркувати форми роботи, завдяки яким студенти краще засвоють основний зміст теми, удосконалюють свої вміння, опановують різні види діяльності, і, як результат, посилюється формування певних якостей майбутнього фахівця та

громадянина. Уміння бачити й формувати педагогічні завдання на основі аналізу педагогічних ситуацій і знаходження оптимальних способів їхнього вирішення є свідченням професіоналізму викладача вищої школи у педагогічній діяльності. Але заздалегідь описати всі можливі ситуації, що виникають у викладача в процесі роботи зі студентами, неможливо. Приймати рішення доводиться щораз у новій ситуації, тому кожен викладач вищої школи починає усвідомлювати необхідність особистісної та професійної абілітації (від фр. „habile" – вправний, спритний; здобуття кваліфікації, що відповідає сучасним вимогам) для внесення корективів у свою діяльність або вироблення принципово нової індивідуальної педагогічної траєкторії.

Метою даної статті є аналіз педагогічної діяльності викладача вищої школи.

Для досягнення мети поставлені наступні *завдання*:

1) проаналізувати ступінь вивчення проблеми педагогічної діяльності викладача вищої школи у працях психологів і педагогів;

2) дослідити специфіку педагогічної діяльності викладача вищої школи.

Сучасному педагогу вищої школи для ефективного виконання педагогічних функцій важливо усвідомлювати структуру педагогічної діяльності та її основні компоненти, уміти вдосконалювати свої педагогічні дії та професійно важливі вміння, розвивати психологічні якості, необхідні для своєї професійної реалізації. Цей аспект педагогічної діяльності привертав увагу чималої кількості науковців [11; 18 та ін.].

На думку [5], кожен компонент педагогічної діяльності у своїй внутрішній основі містить творчий елемент, що відображає комбінування методів і засобів навчання й вибір форм його організації. Щоб отримати новий результат – навчити студентів – кожен викладач спочатку здійснює пошук матеріалу, накопичує знання, що можуть стати основою для визначення тенденції, закономірності або переформулювання проблеми, узагальнює їх, а потім приймає рішення щодо реалізації в конкретній формі та здійснює контроль (перевірку). Даючи нові знання студенту, викладач посилює його віру у свою здатність до відкриттів.

Викладач навчає студентів висловлювати здогадку або припущення, перевіряти свою інтуїцію, спрямовує на подальший логічний аналіз висунутої ідеї. Він формує у студентів впевненість у своїх силах, віру у свою здатність вирішувати задачі через демонстрацію в процесі навчання позитивних емоцій (здивування, радості, симпатії, переживання успіху тощо). Викладач тренує у виробленні можливих рішень (припущень), результатом чого стає суттєве підвищення показників швидкості (кількісна характеристика продуктивності – число продуманих варіантів), гнучкості (кількість якісно різних категорій, до яких може бути віднесена кожна відповідь) й оригінальності (показник, протилежний частоті цієї відповіді у стандартній вибірці досліджуваних) мислення. Він усіляко стимулює прагнення студента до самостійного вибору цілей, задач і засобів їхнього вирішення.

За З.Ф. Єсарєвою, Н.В. Кузьміною та ін., структуру педагогічної діяльності викладача вищої школи становлять: конструктивний, організаційний, комунікативний і дослідницький (гностичний) компоненти [9 та ін.]. Визначені компоненти автори характеризують таким чином.

Гностичний компонент передбачає систему знань та умінь викладача,

спрямовані на реалізацію пізнавальної діяльності, що є основою його професійної діяльності. Цей компонент пронизує дослідницьку діяльність викладача, оскільки спрямований на діагностування, аналіз, самоаналіз результатів власної педагогічної діяльності, навчально-виховного процесу, рівня навчальних досягнень студентів. Він є стрижнем усіх інших компонентів, оскільки впливає на рівень творчості при здійсненні викладачем педагогічної діяльності.

Конструктивний компонент педагогічної діяльності викладача вищої школи забезпечує реалізацію важливих завдань у діяльності педагога, а саме: структурування курсів, які він читає; підбір конкретного навчального матеріалу до теми; вибір методів, форм, прийомів, що є найефективнішими для конкретної ситуації; планування навчальної, виховної й дослідницької роботи.

Організаційний компонент слугує упорядкуванню, самоорганізації власної педагогічної діяльності, процесу навчання й виховання студентів.

Комунікативний компонент забезпечує здійснення всіх видів педагогічної діяльності викладача вищої школи. Саме від рівня комунікативності, стилю спілкування викладача залежить легкість встановлення контактів із студентами, викладачами-колегами, адміністрацією, батьками тощо. Завдяки комунікативним здібностям викладач передає навчальну інформацію студентам, активізує їхню навчально-пізнавальну діяльність, налагоджує наукові контакти з іншими науковцями, висвітлює різні наукові положення, погляди, думки з досліджуваної наукової проблеми у власних публікаціях. Втім, автори зазначають, що кожен компонент педагогічної діяльності вимагає від викладача вищої школи ще й спеціальних знань, умінь і навичок.

Інші науковці [13 та ін.] вивчали педагогічну діяльність в аспекті вмінь, які потрібні викладачеві вищої школи для здійснення своєї діяльності. Шляхом емпіричного дослідження Н.В. Кухарєв виокремив такі вміння: конструювання інформації (конструктивний компонент); залучення тих, хто навчається до корисного для них виду діяльності (організаторський компонент); забезпечення зустрічних бажань учитися (стимулюючо-мотиваційний компонент); створення здорового мікроклімату в навчальному процесі (комунікативний компонент); здійснення зворотнього зв’язку (комунікативно-дослідницький компонент); когнітивно-моделюючі й конструктивно-моделюючі [12, с. 91-94].

Неважко помітити як розмаїття визначень педагогічної діяльності, так і безліч наукових підходів, у межах яких відбувається дослідження її структури. Беручи до уваги зазначені погляди, принагідно зазначимо, що специфіка педагогічної діяльності викладача вищої школи, яка вирізняє її з-поміж інших видів діяльності, полягає в тому, що це:

1) особливий вид діяльності, об’єктом якого виступає людина з притаманними їй якостями. При цьому об’єкт виступає суб’єктом своєї власної діяльності з саморозвитку, самовдосконалення, самонавчання: без звернення до внутрішніх сил, потенцій і потреб студента педагогічний процес не може бути ефективним;

2) для неї характерна висока автономність професії; підвищений ступінь професійної відповідальності (від рівня професійної підготовки фахівців залежить розвиток економіки країни, особистісне зростання людини);

3) поліфункціональна за характером діяльність (викладач постійно виконує декілька функцій – викладача, вихователя, дослідника, менеджера тощо):

спрямованість не лише на засвоєння студентами знань і способів діяльності, а й на розвиток і становлення особистості, на побудову стосунків у групі, що створюють умови для реалізації цих цілей, на організацію позааудиторної виховної діяльності студентів, на створення у вищій школі освітнього й розвивального середовища тощо [10, с. 22].

Відтак, викладач вищої школи увесь час організовує активну пізнавальну діяльність студентів, спрямовану на вирішення ними все нових і нових завдань. При цьому вирішення цих завдань не є самоціллю навчання, а виступає засобом реалізації його основних освітніх функцій – забезпечення рівня підготовки майбутніх фахівців відповідно до вимог державного освітнього стандарта, що передбачає формування компетентності в обраній галузі й водночас їхній особистісний розвиток і становлення;

4) діяльність, яка потребує (усвідомлена необхідність) неперервного саморозвитку на основі педагогічної діяльності й наукових досліджень;

5) залежність ефективності освітньої діяльності як від тих, хто вчить, так і від тих, кого вчать;

6) неоднозначність критеріїв ефективності педагогічної діяльності;

7) підвищені соціальні вимоги до суб’єкту діяльності та його особистісних якостей;

8) виконання нескінченної кількості педагогічних завдань, кожне з яких передбачає усвідомлення кінцевої мети діяльності, способів її досягнення шляхом вирішення багатьох стратегічних і тактичних завдань професійного навчання, виховання й розвитку, що співвідносяться між собою й розв’язуються під час навчально-виховного процесу студентів.

Специфіка педагогічної діяльності вимагає від викладача вищої школи частої зміни видів роботи і, водночас, періодичне повернення до одних і тих же робіт.

Діяльність викладача впродовж багатьох століть була спрямована на збереження й передачу існуючих знань, духовних і культурних цінностей, вищих зразків діяльності, розвитку інтелекту заради вищої культури. Донедавна викладач був єдиним джерелом знань, а система професійної підготовки виконувала соціальне замовлення суспільства на формування гармонійно розвиненої особистості, але з переважанням якостей, що вимагав час та умови життя країни.

Демократизація суспільства зумовила перехід до нової моделі вищої освіти, яка орієнтована на диверсифікацію освітніх програм вищої освіти, активізацію інноваційних процесів в освітянській галузі, індивідуалізацію навчального процесу, міждисциплінарну інтеграцію, зміну запитів ринку праці тощо. Відтак, постала необхідність адаптації вузів до ринкового середовища через запровадження системи професійної підготовки і професійної мобільності конкурентоспроможних фахівців. Це, у свою чергу, докорінно змінює функції викладача вищої школи, орієнтує його діяльність на створення умов для формування в них потреб і здібностей суб’єкта навчального процесу, забезпечення норм усіх форм суспільної свідомості, вимагає від викладача високої кваліфікації не лише за спеціальністю, а й педагогічної [6, с. 349].

Добре відомо, що педагогічна діяльність у вищій школі – це діяльність, спрямована на реалізацію педагогічної (спеціально організованої) взаємодії

(взаємних дій) викладача та студентів. У навчальному закладі, зазначає М.Т. Громкова, штучно створюються умови для оволодіння технологією усвідомленої дії, що засвоюється як соціокультурна модель поведінки в реальній практиці. Кожен студент (слухач) вбудовується в цю модель та оволодіває технологією усвідомленої дії. При цьому особистим результатом його участі в педагогічному процесі стають зміни у свідомості: професійних потреб (самовизначення), професійних норм (критеріїв діяльності) і професійних здібностей (засобів діяльності). Чим більшою мірою він сприяє вирішенню професійних проблем, тим вище результативність педагогічної діяльності викладача, тим вище якість його праці, кваліфікація [6, с. 341].

Діяльність викладача вищої школи має високу соціальну значущість і займає одне з центральних місць у державотворенні, формуванні національної свідомості й духовної культури українського суспільства. У сучасну епоху викладач вищої школи повинен одночасно бути: викладачем (передає знання, стимулює активність студентів, формує навички та вміння); вихователем (здійснює всебічний розвиток особистості студента, формує професійні й психологічні якості); ученим (здійснює наукові пошуки в галузі дисципліни, яку викладає); менеджером (організовує аудиторні заняття, стимулює й контролює самостійну роботу студентів); експертом і консультантом (допомагає студенту орієнтуватися у світі наукової інформації). Тому, нині викладач вищої школи виконує чимало функцій, серед яких:

- організаторську (керівник, провідник у лабіринті знань, умінь, навичок);
- інформаційну (носій найновішої інформації, новітніх технологій);
- трансформаційну (перетворення суспільно значущого змісту знань в акт індивідуального пізнання);
- орієнтовно-регулятивну (структура знань викладача визначає структуру знань студента);
- мобілізуючу (переведення об’єкту виховання в суб’єкт, самовиховання, саморух, самоствердження).

У процесі реалізації функцій педагогічної діяльності вирішуються такі завдання:

1) проектування (формування й конкретизація цілей навчального курсу з урахуванням вимог, що висуваються до педагогічної діяльності; планування навчального курсу з урахуванням поставлених цілей; урахування етапів формування розумових цілей; передбачення можливих перешкод у студентів під час вивчення курсу та шляхів їхнього подолання);

2) конструювання (відбір матеріалу для заняття з урахуванням здібностей студенської аудиторії до його сприйняття; підбір і розробка системи завдань, виходячи з поставлених цілей; вибір раціональної структури занять залежно від цілі, змісту й рівня розвитку студентів; планування змісту занять з урахуванням міжпредметних зв’язків; розробка завдань для самостійної роботи студентів; вибір системи оцінки й контролю знань студентів);

3) організація (використання педагогічних методів, адекватних ситуації; організація активних форм навчання й самостійного вивчення навчального предмету студентами; застосування технічних засобів навчання під час передачі інформації; зрозумілий виклад матеріалу, виокремлення ключових понять, закономірностей, побудова узагальнюючих висновків; створення тестів за курсом

тощо);

4) соціально-психологічне регулювання (стимулювання студентів до постановки запитань, проведення дискусій; дисциплінування студентів; створення обстановки співпраці; оцінка рівня розвитку групи, визначення лідерів і неформальної структури групи; конструктивне вирішення конфліктів; управління психологічним станом суб'єктів педагогічного впливу; активізація пізнавальної діяльності студентів; саморегуляція психічних станів; встановлення й підтримка ділових взаємин із колегами, студентами, адміністрацією);

5) рефлексія (оцінка результативності, продуктивності розвитку й саморозвитку здійснюється суб'єктом через самоспостереження, самоміркування, самоаналіз). Таким чином, рефлексію в педагогічному процесі можна визначити як процес і результат фіксації суб'єктами (учасниками педагогічного процесу) стану свого розвитку, саморозвитку та причин цього.

Рефлексивний характер педагогічної діяльності проявляється в тому, що викладач, організовуючи діяльність студентів, прагне поглянути на себе і свої дії очима своїх студентів, врахувати їхні думки, погляди, уявити їхній внутрішній світ, намагається зрозуміти відчуття та їхній емоційний стан. Прогнозуючи взаємодію, викладач оцінює себе як учасника цієї взаємодії, учасника діалогу. При цьому саме викладач створює умови для виникнення міжсуб'єктних стосунків учасників педагогічного процесу. У процесі педагогічної рефлексії викладач ідентифікує себе з педагогічною ситуацією, що склалася, із тим або іншим змістом педагогічної взаємодії, зі студентами, зі своїми колегами, із різними моделями педагогічної діяльності, із різними педагогічними технологіями тощо.

Педагогічна рефлексія передбачає „взаємовідображення", взаємооцінку учасників педагогічного процесу, „проникнення" викладача у внутрішній світ студентів, виявлення стану їхнього розвитку. Рефлексія в педагогічному процесі – це процес самоідентифікації суб'єкта педагогічної взаємодії з педагогічною ситуацією, що склалася, із тим, що становить педагогічну ситуацію: студентами, викладачем, умовами розвитку учасників педагогічного процесу, середовищем, змістом, педагогічними технологіями.

Виходячи з наведеного, перцептивно-рефлексивні здібності викладача вищої школи такі:

1) відчуття об'єкту (особлива чутливість викладача до того, який відгук об'єкти реальної дійсності знаходять у студентів, у якій мірі інтереси і потреби студентів виявляються при цьому, „співпадають" із вимогами педагогічної системи й викладача в навчально-виховному процесі. Ця чутливість подібна до емпатії та проявляється у швидкому, легкому та глибокому проникнені в психологію студентів, в емоційній ідентифікації педагога зі студентами та їхній активній цілеспрямованій спільній діяльності);

2) відчуття міри й такту (чутливість до міри змін, що відбуваються в особистості й діяльності студентів під впливом різних засобів педагогічного впливу, які зміни відбуваються – позитивні чи негативні, за якими ознаками можна про них говорити);

3) відчуття причетності (чутливість педагога до недоліків власної діяльності, критичність і відповідальність за навчально-науково-виховний процес).

Висновки. Завдання, висунуті перед університетом більше ста років тому, не втратили актуальності й сьогодні. Перед сучасною вищою школою стоїть нове

соціальне замовлення: підготовка фахівця, здатного швидко реагувати на зміни в соціально-економічному середовищі, швидко адаптувати до нових умов свою професійну діяльність. Виконати таке замовлення може професійно-мобільний професорсько-викладацький склад вищої школи.

Відтак, від освіти, як одного з інститутів соціалізації людини, очікують підготовку трудових ресурсів, які володіють високим ступенем професійної мобільності, й у кожного працівника виникає необхідність оновлення своїх професійних знань або зміни кваліфікації, а також культурою міжособистісних взаємин у полікультурному середовищі, що сприяє визнанню культурної самобутності народів, розвитку політолерантної свідомості, і є показником сприйняття розмаїття світу, розвиває особистість, здатну до творчого саморозвитку в полікультурному суспільстві.

Сучасний викладач вищої школи має володіти сукупністю знань, що дозволяють йому по-новому подивитися на педагогічну діяльність у вищому навчальному закладі. Сьогодні відбувається зниження ролі викладача як єдиного „держателя" наукових знань і натомість зростає його роль як експерта й консультанта, який допомагає студенту орієнтуватись у світі наукової інформації.

Як результат, актуалізується проблема розвитку професійної мобільності самих педагогічних кадрів, обґрунтування умов її розвитку у викладачів.

Література

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / Владимир Александрович Адольф. – Красноярск: КГУ, 1998. – 309 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: Монография / Евгения Васильевна Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2000. – 320 с.
4. Вербицкий А.А. Проблемы гуманизации образования в условиях новой образовательной парадигмы / Андрей Александрович Вербицкий. – М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2006. – 99 с.
5. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: Навч. пос. / Володимир Михайлович Галузинський, Микола Борисович Євтух – К.: ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
6. Громкова М.Т. О педагогической подготовке преподавателя высшей школы / Майя Тимофеевна Громкова // Высшее образование в России. – 1994. - № 4. – С.105-108.
7. Громыко Ю.В. Педагогические диалоги: История разраб. деятельност. содерж. образования / Юрий Вячеславович Громыко. – М.: Пушк. ин-т, 2001. – 406 с.
8. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти / Наталія Василівна Гузій. – К.: НПУ, 2004. – 243 с.
9. Есарева З.Ф. Взаимодействие научной и педагогической деятельности преподавателя университета: Автореф. дис… д-ра пед. н. / З.Ф. Есарева. – Л., 1975. – 20 с.
10. Кирдянкина С.В. Научно-методическое сопровождение профессионального роста учителя: Автореф. дис… канд. пед. н.: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Кирдянкина Светлана Владимировна // Дальневосточный гос. гуманитарный ун-т. – Хабаровск, 2011. – 27 с.
11. Кузьмінський А.І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика: Моногр. / А.І. Кузьмінський. – Черкаси: Вид-во ЧДУ, 2002. – 288 с.
12. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству / Николай Васильевич Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
13. Крягжде П. Психологическое формирование профессиональных интересов / П. Крягжде. – Вильнюс: Мокслас, 1981. – 196 с.
14. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пос. / Мария Михайловна Левина. – М.: Academia, 2001. – 270 с.
15. Маркова А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд „Знание", 1996. – 308 с.

16. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: Дис... д-ра психол. н.: 19.00.07 / Лариса Максимовна Митина. – М., 1995. – 408 с.
17. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пос. / Юрий Васильевич Сенько. – М.: Academia, 2000. – 232 с.
18. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность / Виталий Александрович Сластенин, Людмила Степановна Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 221 с.
19. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. пос. / Михайло Миколайович Фіцула. – К.: „Академвидав", 2006. – 352 с.

УДК 371. 011

Гук О.Ф.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «КУЛЬТУРА ПОВЕДІНКИ» В ГУМАНІТАРНИХ НАУКАХ

У статті розглянуті різні наукові підходи до розуміння поняття «культура поведінки». На основі аналізу філософських та психолого-педагогічних джерел, визначено сутність та зміст культури поведінки, як наукової категорії.

Ключові слова: *культура поведінки, особистість, гуманітарні науки*

В статье рассмотрены различные научные подходы к пониманию понятия «культура поведения». На основе анализа философских и психолого-педагогических источников, определена сущность и содержание культуры поведения как научной категории.

Ключевые слова: *культура поведения, личность, гуманитарные науки*

In the article describes the various scientific approaches to understanding the concept of "culture of behavior". Based on analysis of philosophical and psycho-educational sources, the essence and content of cultural behavior as a scientific category.

Keywords: *culture of behavior, personality, humanities*

Актуальність дослідження. Актуальність дослідження проблеми виховання культури поведінки зумовлюється новою соціокультурною ситуацією та існуванням протиріч між проголошеним гуманізмом освіти й усе ще існуючим авторитаризмом у вихованні особистості, а також між нагальною потребою в розробці інноваційних виховних технологій та традиційними методами виховання, які переважно зводяться до словесного впливу на вихованців.

Внаслідок здійснення соціальних, економічних перетворень у нашій державі проблеми культури в усіх її проявах набрали небувалої гостроти. У цьому зв'язку надзвичайно важливими постають питання формування загальної культури особистості, зокрема й культури її поведінки.

Формування загальної культури у дитини, аспектом якої є культура поведінки, визнання нею пріоритету загальнолюдських цінностей є головною метою виховання.

Зважаючи на актуальність поставленої проблеми, ***метою*** даної статті є визначення сутності та змісту культури поведінки, як наукової категорії, її тлумачення з позиції різних гуманітарних наук.

Поняття "культура поведінки" розглядається у гуманітарних науках: філософії, етиці, соціології, психології, педагогіці. Проте в різних науках про суспільство і особистість подаються різні його визначення в залежності від того, який аспект культури поведінки або соціальна функція вважається головною у

конкретному дослідженні.

У філософії на світоглядному рівні обґрунтовуються теоретичні засади формування культури поведінки. Також у різні періоди розвитку філософської думки робилися спроби виокремити основні чинники, що зумовлюють її становлення. Природно, що з'ясування змісту поняття "культура поведінки" вимагає окреслення сутності понять "культура" та "поведінка".

У філософії культура розглядається в узагальненому вигляді як форма, результат, спосіб зв'язку людини з дійсністю [8]. Це поняття у різні історичні епохи мало неоднаковий зміст. Започатковане у І ст. у Стародавньому Римі, воно означало обробіток землі, її культивування. Отже, головна особливість культури – людське начало, єдність із людиною та її діяльністю – виражена вже у первісному змісті цього поняття.

У подальшому цим терміном стали позначати все, що створила людина, а під культурою розуміли явища, процеси та відносини, що якісно відрізняють людину від природи. Оскільки поняття "культура" є складним, багатогранним, це призводить до різноманітності філософських визначень культури. Існує ряд підходів до розуміння культури як багатоаспектного, але єдиного соціального явища:

- культура як система символів, що забезпечує взаєморозуміння між людьми у суспільстві (К.Леві-Строс, Ж.Лакан, Ю.Лотман, А.Моль, Б.Успенський, С.Неклюдов, В.Топоров);

- культура як сукупність результатів – матеріальних і духовних – людської діяльності (М.Злобін, В.Межуєв);

- культура як специфіче поєднання цінностей, зразків поведінки, еталонів діяльності (М.Шелер, Р.Гартман, К.Роджерс, С.Пеппер, В.Віндельбанд, Л.Коган, М.Чавчавадзе);

- культура як духовне виробництво (Ж.-П.Сартр, Н.Рерих, З.Какабідзе);

- культура як накопичення технологій людської діяльності (Е.Маркарян) [5].

Сьогодні поширеним є діяльнісний підхід до визначення культури. Це поняття трактується у вузькому та широкому розумінням. У широкому розумінні "культура – це соціальний механізм взаємодії особистості, спільноти з середовищем існування, які забезпечують передачу досвіду та розвиток перетворюючої діяльності". У вузькому розумінні "культура – це цінності, переконання, зразки, норми поведінки, притаманні певній соціальній групі, певному суспільству" [7].

Аналіз зазначеного поняття у філософській науці дає можливість виокремити важливу для нас думку про те, що культура з одного боку виступає як діяльність, спрямована на перетворення природи згідно з людською метою, а з іншого є засобом удосконалення духовних сил людини, її розуму. Враховуючи зазначене вище, у нашому дослідженні під "культурою" будемо розуміти процес і результат реалізації у природі людської мети відповідно до законів природи, сфери опанування природи та її олюднення [8].

Виходячи з означення, можна стверджувати, що у змісті поняття "культура" визначальною є ідея культивування діяльності, ставлень, почуттів, інтелекту людини, що реалізується шляхом засвоєння нею цінностей світової і національної культури. Як зазначає М.Горлач, матеріальні і духовні надбання людства складають зовнішню форму існування культури, справжнім же внутрішнім змістом

її існування є розвиток людини як суспільної істоти. Отже, центром культурної діяльності є людина, яка робить вибір – культивувати чи ні, і якщо культивувати, то що. Таким чином, культура – це сфера становлення, розвитку, соціалізації людини, вона відображає досягнення людства і є умовою подальшого розвитку суспільства. Виходячи з цього, можна говорити про людинотворчу, гуманістичну сутність культури (Т.Гоббс, Й.Гердер, Ф.Вольтер, І.Кант, Г.Гегель).

Аналіз сучасних точок зору щодо сутності й змісту поняття “культура” дозволяє виділити основні її функції. Насамперед, як засіб зберігання і розповсюдження людського досвіду вона виконує функцію соціальної пам’яті, що компенсує нестачу генетичного механізму успадкування інформації, необхідної для життя людини у соціумі. Також культура як надприродна нормативно-ціннісна система регулює життєдіяльність людини, отже виконує регулятивну функцію. У процесі діяльнісного опанування культури відбувається розвиток особистості, формуються її якості та властивості. Через це можна стверджувати, що вона виконує освітню, виховну і комунікативну функції. Нарешті, будучи засобом соціального впливу, культура забезпечує освоєння, перетворення навколишньої дійсності, тобто виконує функції інтеграції і диференціації суспільства.

Основними компонентами культури, що впливають на регуляцію поведінки, є цінності, норми, санкції. В основу поняття “цінності” покладено наявність у певних предметах, явищах ознак і властивостей, які відображають їхню значущість для людини чи суспільства [9]. Система цінностей є важливим регулятором гармонійного функціонування людей у соціумі.

Система цінностей подає модель, спосіб життя і функціонує у вигляді стереотипів поведінки. Практичним втіленням цінностей є норми. Соціальні норми можна розглядати як вимоги суспільства до особи, в яких визначені об’єми, характер, а також кордони можливого і припустимого в її поведінці [8]. Оскільки норма несе в собі вимоги обов’язкового виконання, в ситуаціях вибору це призводить до зіткнення особистісних і суспільно-нормативних мотивів, у результаті чого відбувається їх корегування і здійснення вибору особистістю.

Цінності захищаються нормами. Таку ж роль, але відносно норм, виконують санкції. Санкції стежать за діями у яких виражається ставлення до норми: якщо норма порушується – призначається негативна санкція (покарання), дотримання норми передбачає позитивну санкцію (винагороду) [8].

Отже, у філософії культура поведінки розглядається як сфера становлення, розвитку і соціалізації людини. Така культура охоплює певну систему цінностей, які втілюються у поведінкових нормах і правилах. Тим самим у культурних нормах віддзеркалюються вимоги суспільства до поведінки людей, визначаються межі дій і вчинків, які сприяють успішному розвитку не лише особистості, але й суспільства загалом. Спільною у поглядах філософів є думка про те, що культурною можна вважати таку поведінку, яка втілюється адекватно до закономірностей розвитку людської особистості і не суперечить набутим соціально-історичною практикою принципам гуманізму і культуровідповідності.

У соціології “культура поведінки” розуміється як сукупність духовних цінностей, правил, норм, які регулюють характер взаємовідносин між людьми і слугують для того, щоб полегшити їх входження в суспільство, зробити умови спілкування з оточуючими приємними і зручними [7].

За теорією соціальної мобільності П.Сорокіна, людина одночасно перебуває

у кількох суспільних системах: конгломератах (натовпи), верствах (фахівці) та інститутах (політичні партії, церква). У кожній системі особистість має різне положення: бідний – багатий, гарний фахівець – поганий фахівець. Природно, що її поведінка спрямована на перехід у більш вищу для себе категорію, що суперечить суспільному устрою. Отже, щоб запобігти соціальним конфліктам, потрібно дати можливість індивіду піднятися до верхів соціальної спільності.

Якщо філософія і соціологія розробляють теоретичні засади функціонування міжлюдських взаємин, то завдання етики полягає в обгрунтуванні норм поведінки з точки зору інтересів суспільства з метою впровадження їх у свідомість індивідів. Основною суспільною функцією моралі, як предмета етики, є функція регуляції людської поведінки та міжлюдських взаємин.

Основа етичного підходу до поведінки полягає у тому, що будь-які вчинки людини підлягають моральній оцінці і можуть бути морально кваліфіковані. Поведінка людини розглядається у діалектиці добра і зла: здійснений як добро вчинок завжди має у своєму результаті те, що може бути розглянуте як відносне зло. Згідно з цим моральна поведінка оцінюється за принципом “максималізації добра і мінімалізації зла”, а критерієм її розвитку вважається якісна характеристика моральних цінностей.

В етиці поняття “культура поведінки” трактується у широкому та вузькому значеннях. У широкому розумінні воно включає “всі галузі внутрішньої та зовнішньої культури людини: етикет, культура побуту, естетичні засоби належної людині міміки, пантоміміки, виразів обличчя та рухів тіла”. У вузькому розумінні, це “сукупність форм повсякденної поведінки людини, в яких знаходять зовнішнє вираження моральні та естетичні норми цієї поведінки”. А.Гусейнов пов’язує культуру поведінки з манерами, які регулюються етикетом.

С.Анісімов, Л.Волченко, В.Малахов виділяють такі аспекти культурної поведінки, як моральний та позаморальний. До позаморального аспекту культури поведінки відноситься так звана “звична поведінка” [1]. Л.Волченко зазначає, що у звичній поведінці мотив і дія настільки зливаються, що сама мотивація переходить в область інтуїції і виявляє себе лише в екстремальних ситуаціях. “Звична поведінка” включає такі напрямки самовиявлення людини як дисциплінованість, охайність, дотримання правил етикету, а також діяльність, спрямовану на задоволення естетичних, гігієнічних потреб тощо. Природно, ці дії засновані на моральних нормативах, проте мораль виражається в них на інтуїтивному рівні.

Моральний аспект культури поведінки передбачає здатність людини при побудові взаємин з іншими виявляти свої почуття соціально припустимими засобами, тобто йдеться про моральну поведінку особистості.

Прямуючи за В.Малаховим, моральну поведінку ми будемо розуміти у широкому та вузькому значеннях. У широкому розумінні, поведінка є моральною, “якщо узгоджується з вимогами моралі, її нормами та цінностями”. У вузькому розумінні, власне моральною є лише та поведінка, “яка ґрунтується на усвідомленому виборі її суб’єкта і має на меті активне утвердження певних моральних цінностей”. Отже, моральна поведінка є складовою загальної культури поведінки. При цьому здатність особистості у ситуації вибору дотримуватися моральної поведінки вказує на високий рівень розвитку її культури поведінки.

У практиці повсякденної поведінки окреслені вище аспекти культури

поведінки тісно пов'язані, а їх відокремлення носить більше теоретичний характер і призначається для кращого усвідомлення цього поняття. За такого підходу культура поведінки виступає одночасно як результат і показник відповідності дій і вчинків людини соціальним нормам поведінки.

У психології процес становлення культури поведінки пов'язується з процесом соціалізації особистості. Найбільш поширеними є такі означення соціалізації: 1) процес адаптації індивіда до навколишнього світу (В.Паригін); 2) сукупність соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює і відтворює систему знань, норм і цінностей, які дозволяють йому бути повноцінним членом суспільства (І.Кон); 3) процес розвитку людини у взаємодії з навколишнім світом (Є.Рибалко).

Виділяють різні підходи до розвитку і соціалізації особистості. Так, Ж.Піаже, Р.Спітц приділяли особливу увагу розвитку мислення дитини як внутрішньої детермінанти її соціальної поведінки. Зокрема, Ж.Піаже розглядав поведінку індивіда з точки зору адаптації до навколишнього, яка полягає у досягненні рівноваги між асиміляцією нової інформації всередині вже існуючих категорій і пристосуванням до неї шляхом створення нових категорій та зміни структури в цілому. Таким чином, моральний розвиток особистості складається із послідовних стадій. Кожна стадія визначається певними домінантними характеристиками і починається з набуття нової когнітивної здібності, яка згодом закріплюється і інтегрується. Отже, психічний розвиток одночасно є безперервним та переривчастим [2].

На відміну від них Е.Еріксон робить акцент на емоціях, потягах і конфліктах, або кризах розвитку. Він стверджує, що індивід протягом життя проходить декілька стадій кожна з яких супроводжується кризою. Долаючи ці вікові кризи успішно, індивід збагачується соціальним досвідом і переходить до наступної стадії. Так відбувається розвиток, в процесі якого людина набуває здатності справлятися з власними емоціями соціально схвалюваними засобами, що й зумовлює формування її культури поведінки.

В.Роменець під культурою поведінки розумів "культуру емоційної стриманості" особистості [6]. На його думку, якщо первинно емоції охоплюють всю сферу життєдіяльності людини і мають визначальний вплив на її поведінку, то згодом, зі становленням культури поведінки, особистість усвідомлює необхідність "стримувати емоційну генералізацію як наївно-відверте розкриття внутрішнього світу перед оточенням" . Це призводить до того, що емоційний стан як генералізований рух зосереджується, специфікується, і керується волею.

Н.Корнєв, А.Коваленко зазначають, що вища форма культури поведінки полягає у тому, що "не норми і правила детально регламентують поведінку, а людина сама приймає рішення, діє за внутрішнім переконанням, несе особисту відповідальність за свої вчинки" [4].

У психологічній науці поняття "поведінка" тісно пов'язане з поняттям "спілкування". Існує декілька підходів до визначення цього поняття. У нашому дослідженні, спираючись на розуміння Л.Виготського і С.Рубінштейна, будемо пов'язувати поняття "спілкування" з категорією "діяльності". Ці вчені розглядають спілкування як вид діяльності, поведінки, оскільки різноманітні форми спілкування породжуються потребами спільної діяльності. А.Ананьєв, О.Леонтьєв розглядають спілкування як взаємодію двох або більшої кількості людей, що

полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або афективно-оцінювального характеру і задовольняє особливу потребу однієї людини в контакті з іншою [3].

Висновки. Аналіз поняття "культура поведінки" в гуманітарних науках дає можливість зробити такі висновки:

- людська поведінка нерозривно пов'язана з функціонуванням культури і передбачає опанування і засвоєння індивідом її цінностей. Цінності світової культури є фундаментом і одночасно засобом формування культури поведінки зростаючої особистості. Згідно з цим, культура поведінки розглядається відповідно до міри її гуманізації, відповідності загальнолюдським цінностям і нормам;
- під культурою поведінки у філософії, соціології розуміють спосіб організації особистістю власних дій і вчинків, що забезпечують її гармонійний розвиток і не суперечать інтересам суспільства;
- у психології культура поведінки пов'язується з розвитком емоційної саморегуляції і визначається як культура емоційної стриманості особистості, а психологічною основою її є наявність внутрішньої мотивації діяльності;
- у структурі культури поведінки особистості науковці виділяють "особовий" (творчий) та функціональний аспекти, що не виключає їх переплетення на практиці. Функціональна форма характерна для типових ситуацій, що виникають у повсякденній життєдіяльності, і тому більше пов'язана із стереотипами поведінки. На відміну від етикетної регуляції функціонального спілкування, "особове" не обмежується лише формальною регуляцією, оскільки міжособистісні взаємини не можуть бути статичними і тому вимагають прояву широкого спектру мотивів поведінки;
- культура поведінки є одночасно і результатом, і показником відповідності дій і вчинків людини соціальним нормам.

Література

1. Волченко Л.Б. Гуманность, деликатность, вежливость и этикет / Л.Б. Волченко. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 115 с.
2. Гонтаровська Н. Концепція культурологічного розвитку особистості в НВК №28 м. Дніпропетровська // Мистецтво та освіта.- 2001.- №3. - С. 36-40.
3. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття).- К., 1994.
4. Корнєв Н.М., Коваленко А.Б. Соціальна психологія: Підручник / Н.М. Корнєв, А.Б. Коваленко. - К., 1995. - 304 с.
5. Культура и развитие человека: очерк философско-методологических проблем / Отв. ред. В.Иванов.- К.: Наук. думка. - 1989.- 320 с.
6. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології XX ст.: Навч. посібник.- К.: Либідь, 1998. – 992 с.
7. Соціологія: словник термінів і понять / Упоряд. Є.А.Біленький, М.А.Козловець, В.О.Федоренко / за заг. ред. М.А.Козловця. - Житомир, "Волинь", 2003. – 236 с.
8. Філософія. Підручник / За заг. ред. Горлача М., Кременя В., Рибалка В. – Харків: Консум, 2000. – 672 с.
9. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л.Ильичев, П.Федосеев, С.Ковалев.- М.: Сов. энциклопедия, 1989. - 840 с.
10. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посіб.- К.: "Академія", 2000. - 544с.

УДК:372.8=20:371.355

Дідик Л.В.

Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, викладач кафедри іноземних мов

КОЛАЖНА НАОЧНІСТЬ ТА ПРИЙОМИ РОБОТИ З НЕЮ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Дана стаття розглядає прийоми роботи з колажною наочністю на уроках англійської мови в 2 класі початкової загальноосвітньої школи. В ній описані фрагменти уроків англійської мови, спрямовані на розвиток монологічного мовлення молодших школярів. В ній також вказується наступний напрямок роботи – розгляд конкретних шляхів розвитку мислення учнів цієї вікової категорії з залученням засобів зорового унаочнення та розробка тренувальних вправ на основі колажної наочності.

Ключові слова: *колаж, зорова наочність, комунікативна компетенція, монологічне мовлення, лексичні навички, граматичні навички, мовленнєві вміння*

Данная статья рассматривает прийомы работы с колажной наглядностью на уроках английского языка во 2 классе начальной общеобразовательной школы. В ней описаны фрагменты уроков английского языка, направленные на развитие монологической речи младших школьников. В ней также указывается следующее направление работы – рассмотрение конкретных путей развития мышлення учащихся этой возрастной категории с использованием средств зрительной наглядности, а также разработка тренировочных упражнений на основе колажной наглядности.

Ключевые слова: *коллаж, зрительная наглядность, коммуникативная компетенция, монологическая речь, лексические навыки, грамматические навыки, речевые умення*

This article deals with the methods of using the collage visual aids at the English lessons at the 2-nd form of junior secondary school. The episodes directed to the development of the monological speech of junior students at the English lessons are described here. The next step in the research work is devoted to the ways of the development of the junior students' thinking based on the usage of the visual aids & creating the training exersices with the help of the collage visual aids.

Key words: *collage, visual aids, communicative competence, monological speech, lexical skills, grammar skills, communicative skills*

Сучасні нормативні документи - Державний стандарт початкової загальної освіти (2000 р.), нова програма з іноземних мов (2005 р.) - орієнтують учителів на розвиток у молодших школярів здатності спілкування іноземною мовою на міжкультурному рівні. На цьому етапі мають бути закладені основи комунікативної компетенції в усіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Рівень володіння іноземною мовою на кінець четвертого класу відповідає рівню А1 згідно з „Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання", що і відображено в новій програмі [4]. Щодо монологічного мовлення як однієї із форм говоріння, то на кінець початкової школи учні повинні:

- вміти робити короткі повідомлення про повсякденні й минулі дії, події;
- коротко переказувати зміст почутого, побаченого, прочитаного повідомлення, що містить знайомий мовний і мовленнєвий матеріал;
- коментувати зображене на малюнку або фото; описати свій клас, кімнату, ігри і забави, погоду, сім'ю, свято, людей, тварин;
- порівнювати особи, предмети відносно певної ознаки, висловлювати своє ставлення до об'єктів, явищ, подій; висловлювати певні емоції;

- спонукати до дії (закликати, запропонувати, наказати); використовувати позамовні засоби (жести, міміку). Обсяг висловлювань має становити не менше 8 речень [7,40].

Такого рівня володіння монологічним мовленням можна досягти, якщо застосовувати найефективніші методи, прийоми і засоби навчання, зокрема, засоби зорової наочності. ***Актуальність проблеми***, що розглядається у цій статті, полягає у використанні колажної як засобу зорової наочності та прийомів роботи з нею, які б сприяли оволодінню цією формою говоріння, створювали атмосферу іноземної, у нашому випадку англійської мови, на уроці, були стимулом та опорою для висловлювання, відігравали роль емоційного збудника словесної діяльності молодших школярів, допомагали їм створювати конкретні образи та усували труднощі оформлення своєї думки англійською мовою.

Класифікація засобів навчання іноземних мов і деякі вимоги до них подаються у „Методиці викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах" вітчизняних авторів [6], яка включає і зорову наочність. У „Методиці навчання англійської мови у початковій школі" (Розділ „Засоби навчання...") Роман С.В. [9, 53-63] увага, головним чином, приділяється змісту і структурі підручника іноземної мови для початкової школи, як основного засобу навчання.

У „Методиці навчання англійської мови на початковому етапі у загальноосвітніх закладах" зарубіжних авторів [8, 102], крім класифікації засобів навчання, даються ще деякі рекомендації використання окремих засобів зорової наочності (іграшкових меблів за темою „Квартира", ляльок і їхнього гардеробу за темою „Одяг").

Практичні поради роботи з наочністю (колажами, предметними й сюжетними картинками, аплікаційними матеріалами, лексико-семантичними схемами, малюнками в стилі «крокі») даються і в окремих статтях [1, 5, 11, 12, 13, 14]. Однак аналіз вищевказаної методичної літератури не дає повної картини поетапного використання візуально-колажної наочності з метою формування комунікативної компетенції у монологічному мовленні учнів на уроках англійської мови у початковій школі. На нашу думку, по-перше, значення наочності слід розглядати у тісному зв'язку з методичними завданнями, які ставляться перед цим засобом навчання, з необхідністю й доцільністю застосування даного виду наочності на конкретному етапі навчального процесу. По-друге, візуально – колажна наочність буде ефективною тоді, коли будуть відібрані такі ж ефективні прийоми її використання. Тому ***метою*** статті є розгляд прийомів роботи з колажною наочністю на уроках англійської мови в 2 класі початкової загальноосвітньої школи, а завданням - знайти конкретне застосування візуально-колажної наочності та такі прийоми внесення її в педагогічний процес, які б забезпечували "поступове (поетапне) застосування цієї наочності для розвитку у молодших школярів умінь монологічного мовлення.

Для навчання англійської мови у початковій школі методисти Рогова Г.В., Верещагіна І.Н. пропонують прийоми безперекладної семантизації, прийоми формування діалогічного мовлення (реагування на стимулюючу репліку), прийоми вилучення смислової інформації з тексту; прийоми, які формують навички структурного оформлення висловлювання на рівні речення й ін. [8, 88].

Інші типи прийомів навчання іноземної мови в початковій школі подає С.В. Роман, які, на наш погляд, найбільш відповідають сучасним вимогам. Це такі

прийоми: прийоми, спрямовані на навчання функціональних дій; прийоми, спрямовані на навчання соціальної взаємодії; прийоми, націлені на реалізацію холістичного підходу; прийоми, націлені на формування когнітивних (пізнавальних, інтелектуальних) здібностей учнів; прийоми, спрямовані на формування соціокультурної компетенції; тренувальні прийоми з елементами сугестопедії і прийоми формування мовної компетенції учнів на комунікативно-ігровій основі [9: 118-119]. Останній прийом є, з нашої точки зору, найефективнішим з вищеназваних прийомів навчання іноземної мови в початковій школі, бо ігровий характер посилює мотивацію учіння і надає мовленнєвій діяльності дітей більш індивідуалізований та особистісний характер. Нижче подаємо розроблені нами фрагменти уроків для формування лексико-граматичних навичок та поетапного формування комунікативної компетенції у монологічному мовленні на уроках англійської мови у 2-му класі за темою "Animals", під час яких ми використовуємо різні зорові опори: демонстраційний колаж на дошці форматом А-2; колажі форматом А-4 для кожного учня; окремі малюнки-фрагменти з колажу у збільшеному вигляді відповідно до теми; тематичні картинки, плакати, картки, пазли, лото, макет телевізора.

ФРАГМЕНТИ УРОКІВ

Фрагмент уроку №1 *Час проведення:* початок уроку.

Мета: закріплення фонетичних навичок та лексичних одиниць з теми та вживання їх у граматичній структурі: *“I am a …”.*

Обладнання: тенісний м'яч, іграшки-тварини або маски тварин, картки з лексичними одиницями та звуками.

Хід уроку

Кожний учень вибирає собі маски тварин, які пропонує вчитель, або приносить з собою свою улюблену іграшку – тварину. Діти сідають у коло. Гру починає ведучий (вчитель):

T: Nice to meet all of you, my dear! Look, I’ve got a tiger. It can say [r-r-r] . You’ve very nice toys (or masks) too. Name them & tell what can they say? М’яч по черзі передається від вчителя до учнів, і кожен з них представляє свою тваринку.

Фрагмент уроку №2 *Час проведення:* перша половина уроку.

Мета: формувати в учнів навички вживання лексичних одиниць у монологічному мовленні на рівні фрази.

Обладнання: плакат із мовленнєвим зразком, колаж із зображенням тварин.

Хід уроку

Гра „Що на колажу?"

Клас ділиться на дві команди. Вчитель вивішує на дошці плакат з мовленнєвим зразком: *“I can see a/an … on the collage”*

Перший учень 1-ї команди називає будь-яку літеру, наприклад „е". Перший учень 2-ї команди закінчує речення, назвавши слово (назву тварини), що починається з цієї літери. Наприклад, There is an elephant on the collage. За правильну відповідь команда отримує 1 бал. Перемагає команда з більшою кількістю балів.

Фрагмент уроку №3 *Час проведення:* середина уроку.

Мета: розвиток в учнів умінь монологічного мовлення на рівні понадфразової єдності.

Обладнання: копії малюнків із зображенням тварин.

Хід уроку

Гра „Снігова куля"

Учитель демонструє малюнок із зображенням тварини (копію до колажу) і пропонує учням описати тваринку по-черзі. Перший гравець називає речення, другий повинен повторити його і додати своє речення. Наступні гравці за чергою роблять те ж саме. Той, хто не може відновити з пам'яті усі речення, вибуває з гри.

Фрагмент уроку №4 *Час проведення:* друга половина уроку.

Мета: удосконалювати вміння монологічного мовлення на рівні тексту.

Обладнання: колажі учнів до теми, макет телевізора.

Хід уроку

Гра „Зникла тваринка"

Учитель готує до уроку макет телевізора, учні малюють улюблену тваринку вдома. На уроці вони отримують завдання: «Ваша улюблена тваринка зникла, повідомте про її прикмети по телевізору і попросіть, щоб вам допомогли її знайти. Наприклад,

P: This is a dog. Its name is Lord. It's black & brown. Its tail is short. It can run & jump. I like my dog. Help me!

Висновки. Як видно із описаних фрагментів, формування умінь монологічного мовлення проходить на ігровій основі *поетапно*: формування лексичних і граматичних навичок; формування мовленнєвих умінь на рівні фрази, понадфразової єдності, на рівні тексту. Під час проведення ігор для формування у другокласників мовленнєвої компетенції у монологічному мовленні англійською мовою на тему "Animals" поряд з колажною наочністю можна використовувати: м'яч, маски тварин, колажі-малюнки учнів, макет телевізора і т. п. та такі прийоми роботи з нею: прийом-натовп (повідомлення, хто ким є (якою тваринкою); прийом-повідомлення (хто це, і де він/вона (тваринка) живе; прийом-описування (тваринки по черзі); прийом-розповідь за планом (про тваринку); прийом-висловлення свого ставлення (враження); прийом-повідомлення по телевізору. Разом з тим нами було помічено, що колажна наочність сприяє розвитку мислення молодшого школяра, тому наступним напрямком нашої роботи буде розгляд конкретних шляхів розвитку їх мислення в процесі їх вивчення англійської мови.

Література

1. Лилова Л.В., Рахманкулова Л.К. Некоторые приёмы работы с картинками на уроках английского языка / Л.В. Лилова, Л.К. Рахманкулова. Иностр. яз. в школе. - 1991. - № 2. - С. 72-74.

2. Вопросы психологии внимания. - М.: Просвещение, 1972. - Вып. 4. - 288 с.

3. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Детская психология. /Под ред. Д.Б.Эльконина. - М.: Педагогика, 1984.–432 с.

4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Рада з питань співпраці в галузі культури. Комітет з освіти. Відділ сучасних мов. Страсбург. - К.: Ленвіт, 2003. - 261 с.

5. Иванова В.Н., Сулханишвили И.Н. Новое учебно-наглядное пособие по иностранным языкам / В.Н. Иванова, И.Н. Сулханишвили. Иностр. яз. в школе. - 1992. —№ 5-6. — С. 87-91.

6.Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, виправлене і перероблене. // Кол. авторів під керівництвом С.Ю.Ніколаєвої. - К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

7. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов / Міністерство освіти і науки України. - К.: Ірпінь, 2005. – 208 с.

8. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. - 3-е изд. - М.: Просвещение, -232с.
9. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. - К.: Ленвіт, 2005. - 208с.
10. Биркун Л.В. Новий НМК „ABC World". Газета English Language & Culture. №2(50).January. 2001.
11. Биркун Л.В. „ABC World". Кн.. для вчителя. Метод. Рекомендації та вказівки до Робочого зошита з англійської мови для початківців. Тернопіль. 1998.
12. Дідик Л.В. Колаж як засіб розвитку деяких психологічних особливостей молодших школярів на уроках англійської мови в 2 класі спеціалізованої школи. (36. наук. праць „Психологія".- К.:НПУ ім. М.П. Драгоманова. Випуск 18. -2002. -246с.
13. Дідик Л.В. Наочність як засіб розвитку комунік. мотивації навчання усного ін. спілкування. (36. наук. праць „Психологія".- К.:НПУ ім. М.П. Драгоманова. Випуск 18. -2002. -246с.

УДК: 159.953.5-048.34:37.01843

Ковальчук З.Я.

Львівський державний університет внутрішніх справ, кандидат психологічних наук, доцент, заступник декана факультету психології з навчально-методичної роботи

ДИСТАНЦІЙНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ РІЗНОГО ТИПУ ЯК СКЛАДОВА ОПТИМІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті розкриваються теоретико-методичні основи інноваційної технології організації навчального процесу – дистанційної системи навчання як одного із вагомих чинників педагогічної взаємодії. Автор аналізує особливості дистанційного навчання, визначає його можливості для оптимізації процесу педагогічної взаємодії на основі прикладу застосування даної системи навчання на базі однієї з шкіл міста Львова.

Ключові слова: *дистанційна освіта, педагогічна взаємодія, оптимізація, віртуальне навчальне середовище*

В статье раскрываются теоретико-методические основы инновационной технологии организации учебного процесса - дистанционной системы обучения как одного из важных факторов педагогического взаимодействия. Автор анализирует особенности дистанционного обучения, определяет его возможности для оптимизации процесса педагогического взаимодействия на основе примера применения данной системы обучения на базе одной из школ города Львова.

Ключевые слова: *дистанционное образование, педагогическое взаимодействие, оптимизация, виртуальная учебная среда*

The article describes the theoretical and methodological foundations of innovative technologies of learning process - distance learning system as one of the important reasons of pedagogical interaction. The author analyzes the characteristics of distance learning, determines its ability to optimize pedagogical interaction based on the example application of the system of education at one of the schools of the city.

Keywords: *distance education, teacher interaction, optimization, virtual learning environment*

Актуальність дослідження. Проблема оптимізації навчального процесу у різних типах навчальних закладів все більше привертає увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, що зумовлено пошуком інноваційних підходів до організації процесу педагогічної взаємодії як у системі стосунків педагог – вихованець, так і педагог – педагогічний колектив, педагог – батьки, педагог – адміністрація.

Важливим ресурсом у забезпеченні процесів оптимізації системи освіти виступає інноваційна діяльність освітнього закладу, яка спрямована, насамперед, на досягнення нової, сучасної якості освіти, на вирішення пріоритетних завдань оновлення змісту та технологій навчання і виховання. Лібералізація системи професійної освіти та трудових відносин, криза промислового виробництва та розвиток сфери послуг спонукали до того, що в галузі освітніх послуг все більше заслуговує на увагу інноваційність процесу навчання, його максимальна наближеність до споживача. У сучасних умовах такими особливостями визначаються кейс-технології та дистанційна форма освіти.

Аналіз останніх досліджень. Проблема розробки та впровадження системи дистанційного навчання у практику роботи різних типів навчальних закладів розглядаються різними науковцями. Зокрема: теоретико-методологічні основи досліджувалися С. Гончаренко, І. Зязюном, Н. Ничкало, І. Підласим; дидактичні основи дистанційного навчання представлені у працях В. Галузинського, М. Махмутова, П. Юцявічене; психологічні основи системи дистанційного навчання розглядалися Л. Виготським, П. Гальперіним, Н. Тализіною.

Проблема впровадження дистанційної системи навчання зумовлена цілою низкою чинників. Насамперед, дистанційна система навчання відкриває широкий доступ до різних освітніх послуг великої кількості людей, які в силу об’єктивних чи суб’єктивних причин не можуть отримати освіту традиційним способом.

Інший вагомий показник – це відсутність «вікового цензу», що інколи виступає об’єктивною перешкодою для перекваліфікації чи отримання додаткової освіти тієї категорії людей, які володіють професійним стажем.

І, на нашу думку, найбільш вагомий показник – це доступ до освіти тієї категорії людей, які характеризуються окремими фізичними чи розумовими вадами розвитку, але загальні показники дають їм змогу отримувати певні систематизовані знання, уміння та навички [5].

Впродовж останніх років дистанційне навчання в Україні розгортається за підтримки Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, яке вбачає в ньому один із провідних інструментів удосконалення системи освіти. З метою створення дистанційних технологій навчання в системі вищої освіти України відповідно до завдань національної програми інформатизації наказом МОН України № 293 від 7.07.2000 р. на базі Національного технічного університету України “КПІ” було створено Український центр дистанційної освіти, Постановою КМУ № 1494 від 23.09.2003 р. було затверджено «Програму розвитку системи дистанційного навчання на 2004-2006 роки», а Наказом МОН України № 40 від 21.01.2004 р. – «Положення про дистанційне навчання». Таким чином, дистанційна система освіти розпочала широке запровадження з мережі вищих навчальних закладів.

Разом з тим, потребують ретельного дослідження умови ефективного впровадження системи дистанційного навчання у навчально-виховний процес середніх загальноосвітніх навчальних закладів з метою оптимізації процесу педагогічної взаємодії у системі педагог – вихованець саме для тієї категорії учнів, які в силу об’єктивних причин не мають змоги систематично відвідувати навчальний заклад.

Мета статті – проаналізувати особливості дистанційної освіти та можливості її використання з метою оптимізації педагогічної взаємодії учасників навчального процесу у навчальних закладів різного типу.

Офіційне визнання терміну «дистанційне навчання» відбулося в 1982 році, коли Міжнародна Рада з кореспондентської освіти змінила свою назву на Міжнародну Раду по дистанційному навчанню [2].

Дистанційне навчання необхідно розглядати і як систему, і як процес. За аналогією з іншими формами навчання, дистанційне навчання передбачає теоретичне осмислення етапу педагогічного проектування, його змістової та педагогічної (у розумінні використання педагогічних технологій, методів, форм навчання) складових. Відповідно, завданнями етапу педагогічного проектування є: створення електронних курсів, електронних підручників, комплексних засобів навчання, розробка педагогічних технологій організації процесу навчання в мережі.

Курси дистанційного навчання передбачають ретельне планування діяльності слухачів (учасників, учнів, студентів), її організації, чітке планування завдань і цілей навчання, доставку необхідних навчальних матеріалів, які повинні забезпечувати інтерактивність між слухачем та педагогом (тьютором, керівником), зворотній зв'язок між слухачем та навчальним матеріалом, надавати можливість колективного чи колективно-групового навчання. Наявність ефективного зворотного зв’язку абсолютно необхідна, оскільки він дозволяє учневі чи студенту отримувати інформацію про правильність свого руху по шляху від незнання до знання. І, звичайно ж, основною перевагою дистанційних форм навчання виступає незалежність його учасників від географічного розташування вищого навчального закладу.

Основною проблемою організації дистанційної форми навчання в сучасних умовах виступає те, що ефективність дистанційного навчання безпосередньо залежить від багатьох параметрів: технічна організація процесу; компетентність супроводжуючого персоналу як зі сторони педагога, так і зі сторони учня чи студента; необхідність отримання знань (основна умов) і, очевидно, технічна, педагогічна і каузальна підготовленість тих викладачів, які здійснюють безпосередню підготовку зі слухачами. Це повинні бути педагоги з універсальною підготовкою, які володіють сучасними педагогічними та інформаційними технологіями, психологічною готовністю до роботи зі слухачами у новій навчально-пізнавальній мережі інтернет, впевнені в необхідності своєї діяльності.

У сучасних умовах існує сумна тенденція, яка полягає в тому, що після одноразового повного розроблення навчальної дисципліни викладач високої кваліфікації з різноманітними навичками більше не потрібен. Електронна відомість формується на основі розроблених тестів і може бути роздрукована будь-яким працівником. Не вирішується питання організації та проведення контролю проходження дистанційними учнями оцінки їх знань та навичок. Для вирішення даних проблем необхідно створення єдиної нормативно-правової бази оцінки знань учнів чи студентів і розробка заходів, які дозволяють підвищити зацікавленість провідних викладачів та спеціалістів у розвитку дистанційних форм навчання [1, с. 156].

Особливості дистанційної форми навчання:

- гнучкість – слухачі (учні, студенти), які навчаються за дистанційною формою навчання, як правило, не відвідують регулярних занять, а працюють у зручний для себе час у зручному місці та зручному темпі; кожний може вчитися стільки, скільки йому особисто необхідно для засвоєння;

- модульність – кожна окрема дисципліна або ряд дисциплін, які засвоєні слухачами (студентами, учнями), створюють цілісне уявлення про визначену предметну галузь; це дозволяє з переліку незалежних навчальних дисциплін формувати навчальний план, який відповідає індивідуальним або навчальним потребам;

- паралельність – навчання може здійснюватися у процесі поєднання основної професійної діяльності з навчанням або одночасне навчання у двох навчальних закладах;

- віддаленість – відстань від місця знаходження того, хто навчається, до навчального закладу не є перешкодою для ефективного освітнього процесу;

- асинхронність – у процесі навчання і той, хто навчає, і той, хто навчається, можуть реалізовувати технологію навчання й учіння незалежно в часі, тобто по зручному для кожного розкладу і в зручному темпі;

- масовість – кількість учасників дистанційної форми навчання не є критичним параметром; вони мають доступ до багатьох джерел навчальної інформації, а також можуть спілкуватися один з одним і з викладачем через засоби зв'язку або за допомогою інших засобів інформаційних технологій;

- рентабельність – під цією особливістю розуміється економічна ефективність дистанційного навчання [3, с. 95].

Для реалізації дистанційної освіти розроблено різноманітні програмні засоби, що отримали загальну назву системи дистанційної освіти [4, с. 289].

Системи дистанційного навчання бувають різного ступеня складності. В основі класифікації систем дистанційного навчання знаходяться засоби розробки курсів. Ці системи забезпечують можливість розробки дистанційних навчальних матеріалів на основі візуального програмування або текстових редакторів.

На другому рівні складності знаходяться системи управління курсами, які дозволяють створювати каталоги графічних, звукових, відео-і текстових файлів. Така система являє собою спеціалізовану базу даних, забезпечену механізмами пошуку за ключовими словами (метаданих), агрегування навчального контенту, документообігу тощо.

На більш складному рівні знаходяться системи управління навчанням, які дозволяють керувати процесом навчання – реєстром користувачів та їх правами доступу, призначених користувачам курсів, збором і збереженням інформації про дії користувачів. Найбільш складною структурною системою дистанційного навчання є системи управління навчанням і контентом, що поєднують у собі систему управління процесом навчання і систему управління навчальним контентом [4, с. 289-290].

Серед найпопулярніших систем дистанційної освіти можна назвати такі: Moodle, Lotus, система дистанційного тренінгу (СДТ) REDCLASS (Росія), Мережна освітня платформа (МОП) e-University (Білорусія), віртуальне навчальне середовище Веб-клас, система дистанційного навчання АГАПА тощо. Кожна із зазначених систем передбачає різні види робіт щодо створення навчальних курсів, віртуальних середовищ.

З метою оптимізації педагогічної взаємодії широкого застосування у практиці організації системи дистанційного навчання знайшли віртуальне навчальне середовище Веб-клас та система дистанційного навчання АГАПА.

Досвід впровадження системи дистанційного навчання існує у навчально-виховному комплексі «Школа-гімназія «Сихівська» (м. Львів) [6].

Учасниками дистанційної системи навчання виступають ті учні, які працюють за індивідуальним навчальним планом, наявність якого передбачено чинним законодавством, та укладеною угодою про надання освітніх послуг через систему дистанційної освіти. Такі учні зобов'язані дотримуватися наступних правил:

1) навчання. Слід пам'ятати, що дана система створена для навчання. Необхідною умовою є систематичне вивчення матеріалу курсів, участь в обговореннях; при виникненні питань або проблем у засвоєнні знань варто повідомляти вчителю або адміністратору;

2) свободи. Дистанційне навчання дозволяє вчитись тоді, коли зручно, воно надає більшу свободу і гнучкість у виборі часу і місця для навчання. Разом з тим така організація навчання також вимагає самодисципліни; здійснення самоконтролю щодо виконання усіх завдань і виконання програми. Водночас вчителі та адміністратори також це контролюють – вони знають коли учні заходили на сторінку курсу, чи отримали завдання і скільки спроб було зроблено для проходження тесту;

3) спілкування. Дистанційне навчання – це спілкування через письмо. Звичайно, існують озвучені фрагменти уроків чи голосові чат-кімнати, але основна більшість спілкування відбуватиметься через письмо. Це дає більше часу на обдумування та формулювання власних ідей порівняно з уроком, на якому необхідно відповідати біля дошки. Викладення власних думок письмово допомагає висловити їх чіткіше, учень чи студент вчиться вести дискусію і доводити свою думку до співрозмовника;

4) необхідно брати участь в усіх обговореннях курсу (форумах, чатах). Курс водночас проходить багато людей. Вони можуть мати однакові проблеми з вправами та завданнями. Спілкування може допомогти у їх вирішенні, збагатити новими знаннями та ідеями. Крім того, в межах сайту є можливість поспілкуватись про дозвілля, цікаві книги, фільми чи музику;

5) хоча у дистанційному навчанні співрозмовники невидимі, це не означає, що спілкування анонімне. Кожен має можливість розповісти про себе у своєму профілі, додати фотографію чи просто гарне зображення. Водночас спілкування у такому режимі дозволяє забути про певні стереотипи зовнішності та комплекси у поведінці та спілкуванні як з ровесниками ,так і колективом педагогів.

6) не забувайте, що спілкування відбувається зі справжніми людьми, а не з машинами. Необхідно дотримуватися правил ділового спілкування, бути ввічливими, що створює дружню і приємну атмосферу педагогічної взаємодії на сайті;

7) допомога. У будь-який момент учень має можливість звернутись по допомогу (виникли непорозуміння через недостатнє вміння користуватись комп'ютером, труднощі розуміння матеріалу, конфлікти з кимось тощо) [6].

Висновки. Використовуючи систему дистанційного навчання як спосіб оптимізації педагогічної взаємодії, докорінно змінюється як психологія

особистості учня (студента, слухача): він працює цілеспрямовано, активно, ініціативно, так і змінюється психологія самого педагога. Змінюється місце самого учня в навчанні: навчання переростає в самонавчання, самоосвіту, перетворюючи слухача із об'єкта в суб'єкт цього процесу. Педагог перестає бути ретраслятором знань на різних типах навчальних занять, має можливість попрацювати з кожним учнем індивідуально у консультаційні години. Учасники такого виду навчання стають однодумцями в оцінці нових підходів до організації навчання, отримання його результатів та мотивації до подальшої освіти та самоосвіти.

Дистанційне навчання за сукупністю ознак можна віднести до інноваційної форми навчання. Воно не є різновидом будь-якої іншої форми навчання, володіє низкою притаманних лише йому ознак та можливостей, може застосовуватися у всіх видах освіти, забезпечуючи при цьому розвиток творчої складової загальної середньої освіти, особистісну орієнтацію педагогічної взаємодії, максимальну її оптимізацію.

Для досягнення успіхів у процесі впровадження дистанційного навчання необхідно дотримуватися цілої низки вимог, які визнають доцільність аналізу технологій дистанційного навчання та синтезу найбільш оптимальних з них з метою адаптації до сучасних умов. До цих вимог належать:

- системне розуміння сутності дистанційної освіти та її дидактичних особливостей;
- застосування найбільш ефективних закордонних педагогічних технологій, адаптованих до вітчизняних умов;
- розробка й апробація власних технологій дистанційного навчання;
- розроблення системи нормативних документів, що дають можливість визначати чинність диплому про отримання відповідного рівня освіти на основі дистанційного курсу навчання.

Перспективою наших подальших досліджень стане теоретико-методологічна розробка та практична апробація деяких технологій дистанційного навчання з метою оптимізації педагогічної взаємодії в освітніх закладах різного типу.

Література

1. Колосов В.И. Оптимизация образовательного процесса с применением дистанционных обучения / В..И.Колосов // Международный журнал экспериментального образования - 2010, № 11. – С. 155-157.
2. Корсунська Н.О. Дистанційне навчання: підходи до реалізації // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб-к наук. пр. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. – 486 с.
3. Мачинська Н.І., Нагірняк М.Я. Дистанційне навчання – новітня технологія підготовки фахівців у вищому навчальному закладі / Н.І.Мачинська, М.Я.Нагірняк // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : Зб-к наук. пр. – Ч. 1. / За ред. М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – 270 с.
4. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С.О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.
5. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: Монографія / С.О.Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с.
6. http://sykhivska.at.ua/

УДК 377. 51 (477)

Кузьменко Н.М.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки

ПРОЕКТ АНТРОПОЛОГІЧНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ТЕОРІЇ М.В.ГОГОЛЯ

У статті аналізуються педагогічні погляди відомого письменника М.В.Гоголя щодо організації та матеріального забезпечення навчального процесу в школі. Автор приділяє увагу дослідженню плану-конспекту курсу історії, розробленого М.В.Гоголем за принципом антропоцентризму.

***Ключові слова**: гімназія, навчальний процес, міжпредметні зв'язки, педагогічна майстерність*

В статье анализируются педагогические взгляды известного писателя Н.В.Гоголя относительно организации и материального обеспечения учебного процесса в школе. Автор уделяет внимание исследованию плана-конспекта курса истории, разработанного Н.В.Гоголем по принципу антропоцентризма.

***Ключевые слова**: гимназия, учебный процесс, межпредметные связи, педагогическое мастерство*

Article is dedicated to analysis of pedagogical views of famous writer M. V. Gogol in respect of organization and material support of education process in school. Author pays attention to research of outline of course on history that was designed by Gogol based on anthropocentrism principle.

***Key words:** gymnasium, education process, inter-subject connections, pedagogical skill*

Актуальність дослідження. Неабияку роль у розвитку педагогічної думки в Україні відіграли письменники та громадські діячі Л.Глібов, Б.Грінченко, М.Гоголь, М.Коцюбинський, П.Куліш, К.Ушинський, Софія і Олександр Русови, І.Шраг та інші, діяльність яких була тісно пов'язана із Чернігівщиною і провідні ідеї яких актуальні для сучасної школи.

Серед яскравої плеяди видатних українців XIX століття М.В.Гоголь вирізняється багатогранністю та своєрідністю життєдіяльності. Літературознавці досить ретельно вивчили художній доробок геніального автора „Ревізора", „Мертвих душ" та інших літературних шедеврів. Однак М.Гоголь досі лишається маловідомим як історик, філософ, викладач-практик і педагог. Як зазначав П.Соколов у передмові до енциклопедії „Гоголь" (2007), „у порівнянні з іншими класиками Микола Васильович Гоголь обділений увагою інших галузей науки" [4,с.18].

Метою нашої розвідки є аналіз педагогічних поглядів М.В.Гоголя, автора антропологічно зорієнтованої теорії структури плану-конспекту підручника з історії.

На думку М.Каманіна („Наукові і літературні праці М.Гоголя з історії Малоросії", 1902), інтерес до професійних занять історією М.Гоголю прищепили свого часу викладачі Ніжинської гімназії вищих наук князя Безбородька, до якої він був зарахований 1 травня 1821 року за рекомендацією високопоставленого чиновника і далекого родича сім'ї М.Гоголя – Д.Трощинського [2, с.17].

У XIX ст. в Україні було обмаль вищих навчальних закладів. Лише Києво-Могилянська академія продовжувала готувати спеціалістів вищої кваліфікації. Новостворений навчальний заклад у Ніжині був специфічний, поєднавши середню і вищу освіту. Його засновники вважали, що для відкриття університету

недостатньо студентів, оскільки в регіоні не було гімназій, тобто середніх навчальних закладів. Тому, на їх думку, логічним початком зародження вищої освіти буде відкриття гімназії. У листі від 14 червня 1818 р. на ім'я міністра народної освіти князя О.М.Голіцина граф О.Кушельов-Безбородько писав: „В Нежине устрояемое училище высших наук князя Безбородько по своему первоначальному положению должно заключать в себе полный курс высших наук, нужных для гражданской и военной службы, и по неимению губернской гимназии, курс наук приготовительных" [3, с.3]. Іще одним аргументом на користь відкриття навчального закладу вище середнього рівня, на нашу думку, стала фінансова сторона питання. Університети в Російській імперії перебували на державному утриманні. Клопотання попередніх років про відкриття університету в Україні, зокрема у восьми проектах на Чернігівщині, царським урядом були відхилені. Зрозуміло, що новий задум університету не мав би майбутнього. Тому, династія Безбородьків за власні кошти вирішила створити навчальний заклад, який за організацією навчального процесу не поступався б університетам, проте не вважався таким.

У новосвореному навчальному закладі отримували освіту діти дворян протягом дев'яти років: перші три роки – початкову, наступні три роки – середню і останні три – вищу. Вихованців 7, 8 і 9 класів називали студентами і вони вивчали „вищі науки" за обсягом університетських програм. На навчання зараховували лише хлопчиків на платній основі. Відповідно до форми оплати за навчання учні поділялися на власнокоштних (за рахунок батьків, оплата 1000 крб. на рік) та тих, які навчалися за державні кошти (за рахунок кабінету імператора, інвалідного капіталу або на кошти мецената графа Кушельова-Безбородька). У перший рік існування Ніжинської гімназії вищих наук абітурієнти мали різний рівень підготовки, відповідно до якої вони були розподілені на три відділення: у третьому навчались учні із найкращими знаннями, до першого потрапляли учні, які подавали документи із запізненням. М.Гоголь навчався у другому відділенні. Мабуть, рівень його підготовки був низьким для зарахування на третє відділення [6].

Ніжинський навчальний заклад вищого рівня славився своїми традиціями, а в майбутньому і своїми випускниками (М.Гоголь, Є.Гребінка, М.Прокопович та багато інших). Викладачі Ніжинської гімназії вищих наук князя Безбородька давали учням ґрунтовні і всебічні історико-філологічні знання, виховуючи власним прикладом та педагогічною майстерністю у своїх учнів бажання подальшого самовдосконалення.

Кадрове забезпечення Ніжинської гімназії вищих наук князя Безбородька було на високому рівні. На роботу до новоствореного навчального закладу запросили чимало добре підготовлених викладачів. Серед них – професор природничих наук К.Шаполинський; професор римського права М.Бєлоусов, французької словесності І.Ландражин, німецької словесності Ф.Зінгер, латинської словесності С.Андрущенко, природничих наук М.Соловйов. Малювання викладав відомий український художник К.Павлов. З Ніжинською вищою школою пов'язана діяльність професорів В.Кукольника – доктора права, філософії і вільних мистецтв, автора багатьох праць, навчальних книг з юриспрунденції; С.Орлая – доктора медицини і хірургії, доктора філософії, магістра словесних наук, автора праць „Коротка історія про Карпато-Русів", „Про південно-західну Русію",

досвідченого педагога, який дотримувався передових просвітительських поглядів Й.Пестолоцці, був знайомий із І.Котляревським, листувався з німецьким письменником і мислителем Й.Гете; К.Купфера – доктора математики, видавця „Математичного журналу", автора підручників „Геометричні задачі", „Алгебра"; А.Андржійовського – відомого ботаніка, дослідника флори Правобережної України, члена Французького зоологічного товариства; М.Бунге – юриста, економіста, дійсного члена Петербурзької Академії наук (1890), ректора Київського університету; М.Тулова – теоретика й історика російської словесності; І.Лашнюкова – історика, автора праць з давньої історії України та Росії.

На заняттях з російської словесності у професора П.Нікольського гімназисти займались складанням поетичних творів різних жанрів, які сприяли розвиткові літературних здібностей у гімназистів. Свої оригінальні праці вони поміщали в рукописних журналах та альманахах. Саме таким чином були оприлюднені перші літературні спроби М.Білевича, Є.Гребінки, М.Гоголя, О.Данилевського, Н.Кукольника, В.Любича-Романовича, М.Прокоповича та багатьох інших відомих у майбутньому літераторів XIX ст. Завдяки сприянню викладача латинської мови, письменника, автора багатьох історичних романів І.Кульжинського, окремі літературні вправи гімназистів були опубліковані у столичних журналах. До речі, у літературному спадку деяких письменників твори ніжинського гімназійного періоду займають особливе місце. Це стосується М.Гоголя, Н.Кукольника та Є.Гребінки, який під час навчання у гімназії написав переважну більшість байок, свою єдину п'єсу „Не в свои сани не садись"; вперше зайнявся перекладом творів російської літератури. Зокрема, була перекладена українською мовою поема О.Пушкіна „Полтава".

У житті гімназистів важливе місце займав аматорський театр, душею якого, і режисером, і актором, і декоратором був М.Гоголь. Вихованці гімназії ставили п'єси російських і зарубіжних драматургів, а також сценки, написані М.Гоголем та М.Прокоповичем.

У 1826 році гімназист М.Гоголь розпочав роботу по збору історичних та етнографічних матеріалів. Українські пісні, міфи, легенди він вважав справжньою, живою, яскравою історією, крізь призму якої розкривається життя народу. М.Гоголь захопився ідеєю написання власноруч підручника з української та всесвітньої історії на основі дослідження та аналізу старовинних народних пісень, легенд, міфів як головних історичних джерел. У приватних листах до своїх друзів – М. Максимовича, М. Погодіна, І. Срезневського, С. Шевирьова він ділився роздумами над своїми проектами. Зокрема, у кореспонденціях до М. Максимовича писав про те, наскільки його захопила ця робота, скільки нового і цікавого він дізнався.

Ще в 30-х роках XIX ст. М. Гоголь доступно виклав свої думки про структуру підручників з історії для дорослих та дітей. Він розробив власний план-конспект курсу з історії, який складався із кількох частин: у першій частині робився загальний огляд, який мав давати повну картину світу, в наступних частинах містилися розповіді про окремі країни та континенти, а в заключній частині аналізувався світовий розвиток упродовж століть. Автор акцентував увагу на тому, що цей курс „должен непременно показать, что ознаменовало начало, середину и конец каждого столетия, потом дух и отличительные черты его. Чтобы лучше определить каждый век и избежать монотонности чисел, назову его

именем того народа или лица, который стал в нем выше другого и ярче действовал на поприще мира” [4,с.138]. За сучасною термінологією, це був проект антропологічно зорієнтованої історії, для якої в центрі уваги була людина на фоні історичної картини світу.

На жаль, цю блискучу наукову ідею так і не вдалося втілити в життя ні М.Гоголю, ні іншим нашим співвітчизникам. Сучасний німецький історик Б.Харенберг наприкінці ХХ століття склав історичну „Хроніку людства”. Це стало визначною подією у світовій науці і наочним підтвердженням глибини задуму Миколи Гоголя.

У листі до М.Погодіна від 1 лютого 1833 року М.Гоголь повідомляв про замисел великої праці – загальної історії та загальної географії у двох-трьох томах під назвою „Земля і люди” [1,с.256]. Зберігся також фрагмент книги з географії для дітей. Виникає питання: чому історик-філолог приділяв так багато уваги географії? Відповідь проста. На думку М.Гоголя, історія та географія невіддільні і мають бути об’єднані в універсальну науку про людське суспільство. У організації навчального процесу М.Гоголь вважав за необхідне встановлення і розвиток міжпредметних зв’язків. Такий підхід імпонує сучасним поглядам науковців на інтегративне вивчення навчальних дисциплін.

Перу М.Гоголя належить і ціла низка наукових розвідок на історичну тематику, в яких безліч посилань, зіставлень, порівнянь з античністю та прямих звернень до неї, а також історико-педагогічних статей („О средних веках”, „О преподавании всеобщей истории”, „Взгляд на составление Малороссии”, „Мысли о географии”, „Жизнь”, „Учебная книга словесности для русского юношества”, „Просвещение” та інші), в яких автор аналізував навчально-виховний процес.

У статті „О преподавании всеобщей истории” М.Гоголь дав глибоке, філософське осмислення дефініції терміна „всесвітня історія”: „предмет ее велик… она должна собрать в одно все народы мира, разрозненные временем, случаем, горами, морями, и соединить их в одно стройное целое, из них составить одну величественную полную поэму” [1, с.183].

М.Гоголь мав свої погляди і щодо організації навчального процесу і викладання географії дітям, і щодо забезпечення учнів підручниками, навчальними географічними картами. Його пропозиції актуальні і сьогодні.

Неабияку увагу він приділяв особі вчителя, його професійним якостям, педагогічній майстерності. Митець вважав: „Слог преподавателя должен быть увлекающий, живописный” [1,с.267]. Практично в усіх історико-педагогічних статтях М.Гоголь підкреслював значення особистості викладача, його таланту та професійності. На його переконання, „рассказ профессора должен делаться по временам возвышен, должен сыпать и возбуждать высокие мысли, но вместе с тем должен быть прост и понятен для всякого” [1,с.270]. М.Гоголь вважав педагогічну майстерність учителя альфою і омегою всього навчального процесу, а вміння донести інформацію до слухачів просто, доступно і зрозуміло – головним його завданням. І сьогодні дидактичний принцип доступності називають одним із перших у системі принципів навчання.

Микола Гоголь не тільки теоретично переймався проблемами навчального процесу, але і спробував себе у ролі наставника молоді. 24 липня 1834 року його призначили на посаду ад’юнкт-професора на кафедрі історії Санкт-Петербурзького імператорського університету. Деякі статті М.Гоголь написав на

основі лекцій („О средних веках”, „О преподавании всеобщей истории”), прочитаних ним для студентів згаданого університету. Однак студентська аудиторія його розчарувала „безликістю та байдужістю”. Можливо, це була одна із причин активного пошуку ним ефективних форм і методів організації навчання.

М.Гоголя бентежили глибокі філософські питання про сенс життя, які залишаються актуальними й нині. У статті „Жизнь” автор шукає відповіді на вічні питання: що таке життя взагалі і життя окремих людей, народів, країн і цивілізацій? Як правильно розуміти, цінувати, користуватися красою та радощами, які дарує життя? Письменник не дає відповіді на порушені питання, він розмірковує над ними сам і пропонує замислитись читачеві.

Висновки. Сучасне прочитання та аналіз праць Миколи Гоголя свідчить про те, що він був талановитим, оригінальним та глибоко мислячим істориком-теоретиком, істориком-практиком, істориком-педагогом, думки якого про організацію навчального процесу, методику викладання історії та географії, про роль учителя актуальні на сучасному етапі реформування освіти в Україні.

Література

1.Гоголь Н.В. Собрание сочинений: В 7-ми т. Т.7. Письма /Н.В.Гоголь. – М.: Худож. лит., 1986. – 431 с.
2.Каманин Н. Научные и литературные произведения Н.В.Гоголя по истории Малороссии /Н.Каманин. – К., 1902. – 72 с.
3. Самойленко О. Г. Українські студії в науковій спадщині вчених – істориків Ніжинської вищої школи (кін. XIX – 20-ті рр. XX ст. / О. Г. Самойленко // Література та культура Полісся. – 2002. – Вип. 21. – С. 76 – 83.
4.Соколов П.В. Гоголь. Энциклопедия /П.В.Соколов. – М.: Алгоритм. Эксмо. Око, 2007. – 736 с. (Энциклопедия великих писателей).
5.Супронюк О.К. Н.В.Гоголь и его окружение в Нежинской гимназии: Библиографический словарь /О.К.Супронюк. – К.:Академпериодика, 2009. – 252 с.
6. Супронюк О. К. Из разысканий о Н. Ю. Артинове, авторе воспоминаний о Н. В. Гоголе и Н. В. Кукольникове в Нежинской гимназии / О. К.Супронюк // Література та культура Полісся. – 1995. – Вип. 6. – С. 44 – 48.

УДК 374,7 (498)

Маріуц І.О.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, аспірант

ВНЕСОК СПІРУ ХАРЕТ В РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ РУМУНІЇ.

У статті аналізується вклад, що здійснив Спіру Харет в освіту Румунії, перебуваючи на посаді міністра освіти три терміни. Також описуються здійснені ним та його прибічниками реформи в галузі початкової та професійно-технічної та вищої освіти.

***Ключові слова**: освіта, реформування, просвітництво, співпраця*

В статье анализируется вклад, который осуществил Спиру Харет в образование Румынии, находясь на посту министра образования три срока. Также описываются совершенные им и его сторонниками реформы в области начального, профессионально-технического и высшего образования.

***Ключевые слова:** образование, реформирование, просвещение, сотрудничество*

This article analyzes the contribution that made Spiru Haret in the education of Romania, being as minister of education three terms. Also described reform made by him and his supporters in primary, vocational and higher education.

***Keywords:** education, reforms, cooperation*

Актуальність дослідження. Питання реформування освіти у всі часи були актуальними, оскільки освіта повинна відповідати потребам суспільства та вимогам часу, тому завданням освітніх діячів завжди залишалося сприяння її модернізації. Але нажаль практика переконливо доводить, що існує проблема «реформування на папері», тобто коли законодавчі акти та ідеї, не ставали дійсно необхідними та актуальними для суспільства у цілому, не сприяли розвитку успішної економіки, не забезпечували країну фахівцями, саме тому аналіз діяльності таких видатних постатей як Спіру Харет, як дійсних реформаторів є для нас актуальним і в теоретичному і практичному сенсах.

Питання щодо проблем будування ефективної освіти, і вищої зокрема, її реформування порушувалося в останнє десятиріччя в працях, статтях таких вітчизняних науковців: В. Андрущенко, Ю. Жука, Л. Зязюн, О. Навроцького, Н. Пасічника, В. Суханцевої та ін.; а також в дослідженнях румунських науковців: Мадаліна Томєску, Валеріу Згоня, Ніколає Йорга.

Метою даної статті є висвітлення та аналіз безцінного внеску Спіру Харета в успішне проведення реформування вищої, професійно-технічної, середньої та початкової освіти в Румунії шляхом ґрунтовного вивчення та інтегрованого бачення взаємообумовленості питань освіти, тогочасних проблем та потреб суспільства.

Спіру Харет народився 15 лютого 1851 будучи старшою дитиною з п’яти дітей Костаке та Смаранди Харет. Навчання розпочав в Дорогої та пізніше в Яссах, потім продовжив в Бухаресті, завершуючи на відмінно усі ступені навчання. Згодом, у 1862 році стає учнем Ліцею «Святого Сави» ”Sfantu Sava”, де відзначився у навчанні в математичному напрямі. Ще за період навчання видав два підручника: один з алгебри, та інший з тригонометрії. Останній під назвою «Елементи тригонометрії» був опублікований в 1873 році та передрукований через рік, стає підручником для навчання у ліцеї на період більш ніж 15 років. В 1874 році опубліковано «Курс елементарної геометрії» для 4 класу початкової школи та 1 класу середньої школи. У віці 23 років отримує ліцензію на тимчасову практику у викладанні на Факультеті природничих наук у Бухарестському університеті. Але все ж таки, попри обдарованість та здібності до математики, найвищі досягнення Спіру Харета не в науці. Він майже покинув свою спеціальність для того, «щоб стати причетним до соціальної еволюції, до якої належав».

З 1879 року Спіру Харет стає відомою «людиною школи». Його можна вважати найбільшим реформатором румунської освіти XIX століття початку XX століття. Спіру Харет був великим культурним діячем, який грав важливу роль в організації та модернізації початкової середньої та вищої румунської освіти. Початок місії «людини школи» пов’язаний з періодом в якому він був шкільним інспектором. Відвідування та аналіз діяльності багатьох шкіл, давали йому можливість, готуючи обґрунтовані доповіді та продукувати інноваційні ідеї.

У 1879 році Спіру Харет стає членом кореспондентом Румунської Академії наук, де знайомиться з академіком та політичним діячем, в майбутньому з Прем’єр-міністром Румунії - Дмітрієм Алєксандром Стурзою, який в 1882 - 1884 роках був президентом румунської Академії наук. Вони стають друзями, а пізніше Спіру Харет стане його генеральним секретарем, коли в 1885 році Д. А. Стурза стане міністром освіти. Пліч-о-пліч зі Спіру Харетом Д. А. Стурза розпочав

реформування освіти Румунії, що мало продовження та втілення у діяльності Спіру Харета в період трьох мандатів міністра Народної освіти, а саме: 31 березня 1897 року – 11 квітня 1899 року; 14 лютого 1901 року - 12 грудня 1904 року; 12 березня 1907 року - 29 грудня 1910 року.

Рішеннями, що були прийняті протягом 10 років та 8 місяців за час управління румунською освітою міністром Спіру Харетом введено в дію план реорганізації освіти на нових засадах, що враховували конкретні соціальні та економічні умови Румунії кінця XIX століття. Зокрема в часи коли румунська економіка переходила від аграрного характеру до індустріального. До цього часу ведення в дію законів, спрямованих на модернізацію освіти було рідкісним явищем. А Спіру Харет увійшов в історію румунської культури саме як реформатор румунської освіти, якому вдалося не тільки розробити закони, але й реалізувати їх на практиці. 23 березня 1898 року був прийнятий «Закон про середню та вищу освіту», 27 березня 1898 року з'являється «Закон про професійну освіту», а 1904 році були видані «Спеціальні правила школи для дорослих» як додаток до «Закону про початкову та середню освіту»[2].

«Закон про середню та вищу освіту» запроваджений С. Харетом спільно з К. Дімітреску став важливим кроком на шляху розвитку середньої та вищої освіти Румунії. Зокрема цей закон передбачав:

- створення ліцею з восьми класів та трьох секцій: реальної, сучасної та класичної, у двох циклах: вищій та нищій;
- об'єднання теоретичної та практичної освіти;
- діяльність педагогічних семінарів при кожному університеті, що мали за мету забезпечити підготовку викладачів та вчителів шляхом проведення конференцій, публікацій, обміну досвідом;
- збільшення кількості лабораторій, клінік на природничих та медичних факультетах;
- впровадження освітніх рівнів та підвищення рівнів кваліфікації викладацького складу;
- створення університетського сенату, який складався з ректора, деканів та по одному професору з кожної спеціальності;
- введення університетської автономії;
- значну увагу приділяти вивченню румунської мови, історії які стають обов'язковими дисциплінами ще з початкового циклу навчання;
- початкову освіту зробити обов'язковою, а навчання у школах проводити за однаковими програмами як в селах так і в містах;
- фізичне виховання, музичне виховання, трудове навчання зробити обовязковими в шкільній програмі ;
- для заохочення вчителів у напрямку відзначення якісної діяльності, встановити почесну медаль «Нагорода праці за початкову освіту»;
- організацію сільських бібліотек, підтримку проекту «Бібліотека для всіх»[1].

Як наслідок введення в дію закону, відсоток грамотності зростає. Якщо в 1899 році налічувалося приблизно 22% грамотних людей, то вже через 10 роківі у 1909 їх кількість складає 39,4%. В період 1897 – 1910 рр. будуються 2343 школи, з яких 1980 під час роботи Спіру Харета на посаді міністра освіти. Крім того,були створені дитячі садочки, перший відкрився 1 грудня 1897 року. До 1909 року їх існувало вже 168, лише 13 з яких у містах. 2 липня 1909 року було прийнято

«Закон для шкіл з дітьми молодшого віку» який регулював діяльність дитячих садочків[3].

В цей період міністерством Спіру Харета друкуються підручники для всіх предметів навчання, щоб забезпечити ними всіх школярів. Діти з малозабезпечених сімей отримали підручники безкоштовно. Також для цієї ж категорії учнів були відкриті шкільні їдальні (в Бухаресті). Спіру Харет залучає до діяльності в «Будинку Шкіл» велику кількість відомих письменників та поетів, таких як Г. Косбук, А. Влахута, С.О. Іосіф, М. Садовеану та інші. «Будинок Шкіл» - це установа, що опікувалася питаннями освіти в регіонах Одним із напрямків їх діяльності було управління будівництвом приміщень для шкіл, особливо в селах, а також для забезпечення шкільних фондів дидактичним матеріалом, книжками для бібліотек.

В публіцистичному плані Спіру Харет підтримує появу численних журналів та публікацій призначених для забезпечення підготовки педагогічних кадрів, поширення позитивного досвіду, просвітництва мас. Зокрема, 5 жовтня 1897 в Бухаресті з'являються, з ініціативи Спіру Харета тижневий журнал «Албіна» («Albina»), який мав на меті розповсюджувати наукові знання в селах, а також журнали «Дидактичні переговори» ("Convorbiri didactice"), «Початкове освіта» ("Invatamantul primar"), «Новий педагогічний журнал» ("Noua revista pedagogica"), «Румунська школа» ("Scoala romaneasca"), які сприяли підготовці вчителів початкової школи. 15 вересня 1895 року вийшов в світ журнал «Математичний вісник», який був розрахований для навчання ліцеїстів[4].

Закони, запроваджені Спіру Харетом в галузі освіти враховували національні особливості румунської спільноти. Знаємо, що Спіру Харет мав дуже велику кореспонденцію, тому, що він, як ніхто інший «мав бажання, та більш ніж інші мав поклик серця відповідати кожному вчителю, який звертався прямо до нього». У своїх листах Спіру Харет звертався до вчителів словами «пане вчителю …» та завершував лист словами «ваш вірний…». Легко зрозуміти, що відчував вчитель коли отримував особисту відповідь від міністра. Таку ж повагу та позитивне ставлення до міністра освіти мали й ті вчителі, котрі не писали йому, але відчували на практиці своєї діяльності, що хтось там, у високих колах в Бухаресті цікавиться ними та їх працею. Листи Спіру Харета були наповненні підказками, рекомендаціями відвертим та прямим аналізом освітніх справ. Таким чином, Спіру Харет підніс статус професії вчителя, перетворюючи його в педагога. Показовими є слова міністра, сказані ним 4 грудня 1903 році на засіданні палати депутатів говорив: «…за концепцією деяких панів, потрібно було, щоб Міністр освіти був як Далай-лама, до якого не міг би ніхто наблизитись та ніхто з вчителів не міг бачити його обличчя. Моя концепція, панове є іншою: я думаю, що будь-який міністр, зобов'язаний бути близьким до своїх підлеглих. Брати до уваги їх пропозиції та давати поради, робити зауваження коли вони помиляються. Я так роблю…»[1].

Закон про середню та вищу освіту мав статті, що були спрямовані на підтримку вчителя, особливо тих з них, які працювали в сільських школах. Зокрема, після закінчення навчання, вчителям через Будинок вчителів надавалась можливість придбати землю, що вони ставали передовими господарями села. Розвиваючи свою діяльність за межами шкільних стін, вчителі ставали справжніми духовними керівниками села. Головними формами розвитку

позашкільної діяльності в сільській місцевості були курси для дорослих, культурні гуртки, народні бібліотеки та народні урочистості. На вчителів також покладалось зобов'язання підняття матеріального стану села, шляхом поширення знань з приводу обробки землі, вирощування худоби та ін. Сільськими вчителі в своїй діяльності керувалися «Спеціальним регулюванням школи для дорослих» який був додатком до «Закону початкової та середньої освіти» від 1904 року. Цим законом встановлюються три категорії шкіл для дорослих:

- початковий курс з двома секціями: одна для безграмотних, з читанням, правописом та арифметикою початкової школи та інша для грамотних де вирішували задачі з застосуванням на практиці;
- вільні курси для поглиблення загальної культури, історичних знань, географічних, літературних, норм гігієни, народної медицини, домашнього господарства, які передавалися шляхом проведення конференцій за темами обраними організаторами конференції;
- школи для дорослих, які як майстри виробничого навчання могли б формувати практичні навички учнів на фабриках та у майстернях.

Виступаючи в парламенті 24 січня 1908 року, Спіру Харет наголошував: «Я старався, щоб з вчителів та священників створити силу, яку можна направити проти невігластва селянства в усіх його формах» [2]. Однак частина вчителів почала підтримували селянські повстання, що розпочалися в цей період, приєднуючись до них, та часто стаючи на їх чолі. Після розгрому повстань, Спіру Харет був відкрито звинувачений в Парламенті у підбурюванні до непокорі владі шляхом позашкільної діяльності, вчителів які несли просвітницькі ідеї в селянські маси.

У напрямку розвитку професійної освіти, закон Спіру Харета мав прагматичну орієнтацію освіти на підготовку спеціалістів та техніків, що були необхідні економіці. Закон розподіляв професійну освіту на чотири напрями: сільське господарство, лісництво, ремесла та комерцію, підкреслюючи, що головним завданням було розповсюдження елементарних шкіл ремесел у сільський місцевості. «За допомогою цього - підкреслював Спіру Харет - зробимо, щоб якомога більша кількість дітей ознайомилась з професійною освітою, про існування якої велика кількість селян навіть не знає»[5].

Спіру Харет на різних посадах працював до 1910 року. Коли ж вийшов на пенсію, але все ж продовжував читати лекції з популяризації освітніх знань в Народному університеті. Перед тим, як піти з життя, писав «Йду з життя з вдячністю, що не втратив час та, що виконав свої зобов'язання на стільки, на скільки зміг реалізувати в оточенні в якому жив, та в межах моїх фізичних та інтелектуальних сил»[5].

Академік Раду Войня говорив, що Спіру Харет є ідеальним генієм, якого важко осягнути до кінця, він залишається одним з представників високого наукового авторитету і зразкової моралі, що належить тільки особистостям високої духовності.

Висновки. Отже, великі принципи, концепції Спіру Харета в освітній політиці залишаються в силі і в даний час. Мається на увазі *демократизм* (тобто кожен має рівні можливості на отримання освіти), *індивідуалізм* (освіта дає право та стимулює індивідуальні напрями кваліфікації), *прагматизм,* (освіта направлена на вирішення життєвих проблем). Якщо аналізувати з точки зору

значущості, то «Закон про середню та вищу освіту» 1898 року, зі змінами, які були зроблені пізніше, був найбільш національно адаптованим до румунської освіти в період переходу до двадцятого сторіччя[6].

Спіру Харет ввів в дію закони, завдяки яким освіта Румунії стала шансом та шляхом реального відродження економіки, управління та румунської культури. Схиляємося сьогодні перед діями та концепціями Спіру Харета, оскільки вони є не тільки немеркнучими, але й повчальними.

Література

1. Nicolae Iorga - " Istoria invatamantului romanesc"- Bucuresti, 1971.
2. Compendiu - " Istoria invatamantului din Romania"- Bucuresti, 1972.
3. Silvia Florea and Peter J. Wells, Higher education in Romania, Bucharest, 2011. UNESCO-CEPES Publications 225 p. ISBN 978-92-9069-199-0
4. Gh. Parnuta - "Istoria invatamantului si gandirea pedagogica" (sec. XVII-XIX) Bucuresti, 1975.
5. St. Barsanescu – "Educatia, invatamantul, gandirea pedagogica din Romania" Bucuresti , Ed. Stiintifica si Enciclopedica, 1978.
6. Andrei Florin Sora "Evolutia calificarilor din invatamantul universitar romanesc 1968-2011" Bucuresti, Septembrie 2011. – 92 c.

УДК 378: 004

Мачинська Н.І.

Львівський державний університет внутрішніх справ, кандидат пед. наук, доцент, професор кафедри педагогіки та соціальної роботи

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАГІСТРАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розкриваються теоретико-практичні аспекти формування змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, автор пропонує окремі підходи до відбору змісту педагогічної освіти, обґрунтовує доцільність запровадження окремих навчальних модулів у зміст педагогічної освіти майбутніх магістрів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Ключові слова: *педагогічна освіта, магістранти, зміст освіти, педагогічна майстерність*

В статье раскрываются теоретико-практичсекие аспекты формирования содержания педагогического образования магистрантов высших учебных заведений непедагогичекого профиля, автор предлагает отдельные подходы к отбору содержания педагогического образования, обосновывает необходимость внедрения отдельных учебных модулей в содержание педагогического образования будущих магистров в условиях высшего учебного заведения непедагогического профиля.

Ключевые слова: *педагогическое образование, магистранты, содержание образования, педагогическое мастерство*

The article describes the theoretical and practical aspects of the content of teacher education undergraduates universities non-teaching profile, the author proposes some approaches to the selection of the content of teacher education justifies the feasibility of introducing specific training modules in the content of teacher education future graduates in university non-teaching profile.

Keywords: *teacher education, masters, educational content, pedagogical skills*

Актуальність дослідження. Провідними тенденціями розвитку сучасної освіти є демократизація освіти, зміни вимог до внутрішнього саморозвитку особистості, креативний стиль індивідуального та суспільного життя людини,

свобода педагогічної творчості, застосування сучасних технологій навчання майбутніх фахівців, новітні тенденції викладання навчальних дисциплін [2, с. 290].

Сучасна парадигма вищої освіти актуалізує об'єктивну потребу в спеціальній підготовці викладацьких кадрів на різних етапах: магістратурі, аспірантурі та докторантурі. Магістратура є першим етапом професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. Саме навчання в магістратурі вважається необхідною умовою професійного становлення та розвитку майбутнього викладача, оскільки основна мета полягає у формуванні готовності до викладацької діяльності.

Готовність до педагогічної діяльності охоплює загальне входження в професію, що передбачає оволодіння професійними теоретичними знаннями в конкретній галузі, ознайомлення зі стандартами педагогічної освіти - усе те, що впливає на формування загальної педагогічної компетентності, яка характеризується творчим індивідуальним стилем педагогічної діяльності, інноваційним підходом до організації навчального процесу, розвинутою педагогічною рефлексією тощо. Розвиток психології та педагогіки, інтерес до особистості та її потенційних можливостей, розуміння освіти як безперервного процесу, що характеризує життєдіяльність сучасної людини, зумовили підвищений інтерес до питань професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів, зокрема, непедагогічних спеціальностей.

Проблема відбору змісту освіти є найважливішою проблемою педагогічної науки загалом. Відбір змісту не є завданням базової науки, а визначається метою навчання, а також рівнем розвитку здібностей студентської молоді.

Підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу на етапі навчання в магістратурі вимагає, насамперед, від системи управління дотримання таких стратегічних напрямків:

- створення регіональної системи моніторингу якості науково-педагогічної діяльності;
- науково-методичне забезпечення системи розвитку професіоналізму педагога;
- більша персоніфікація даної системи, що надавало б кожному викладачеві ширші можливості для оновлення, удосконалення, поглиблення своєї професійно-педагогічної підготовки в прийнятний для нього спосіб [3, с. 299].

При формуванні змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю необхідно зважати на такі аспекти:

- світоглядне значення предмету, що дає можливість зрозуміти закони суспільного та природного розвитку, здійснити аналіз суспільних явищ та процесів;
- пізнавальне значення предмета, його можливості щодо розвитку світогляду магістранта, дає цікаві, потрібні знання, стимулює розвиток пізнавальної активності кожної особистості;
- суспільне значення предмета, його роль у науковому, суспільному, культурному та економічному житті країни;
- практичне значення предмету для кожного студента зокрема (зв'язок з наміченою професією, можливість оволодіння корисними вміннями та навичками);
- легкість засвоєння даного предмету, до якого студент виявляє інтерес;

- якість викладання даного предмету.

О.Б. Проценко зазначає, що на етапі навчання в магістратурі передбачається [3, с. 299]:

- вивчення магістрантами, як майбутніми викладачами, нормативних курсів «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Методика викладання у вищій школі», «Методологія наукових досліджень у вищій школі», «Управління навчально-виховним процесом у вищій школі», «Психологія управління» та спецкурсів «Професійно-особистісне становлення викладача вищої школи», «освітні технології навчання у вищому навчальному закладі» тощо, спрямовані на формування теоретичних знань та умінь студентів щодо здійснення науково-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі;

- проходження магістрантами асистентської практики, яка забезпечує занурення студентів у реальні умови здійснення науково-педагогічної діяльності та поглиблення практичних умінь викладацької, наукової, виховної, методичної, організаційної діяльності відповідно до структури діяльності викладача вищого навчального закладу, і є своєрідним індикатором виявлення у магістрантів труднощів здійснення основних видів професійної діяльності викладача.

Мета статті. Проаналізувати особливості формування змісту педагогічної освіти майбутніх магістрантів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Зміст педагогічної освіти, на нашу думку, повинен включати елементи професійного самовдосконалення. У проекті Етичного кодексу українського педагога проблема самовдосконалення педагога є однією із складових (розділ 6, ст. 21) [1]:

- обов'язок педагога – свідомо оцінити роль, яку він може взяти на себе в конкретному випадку в залежності від своєї компетентності, інтелекту, обставин та середовища;

- професійна компетентність та авторитет педагога базується на його здатності бути стриманим, чуйним (чутливим), доброзичливим, принциповим, творчим, здатним засвоювати передовий досвід і передати його іншим;

- педагог відповідальний за безперервне підвищення та удосконалення професійного рівня та самовдосконалення;

- педагог здобуває, застосовує і поглиблює наукові знання, поширює відповідну інформацію серед учнів, колег і громадськості, одержує консультації і використовує допомогу інших спеціалістів, якщо це необхідно;

- педагог-керівник учбового закладу, формуючи педагогічний колектив, усвідомлює власну відповідальність за підтримку та розвиток професійної компетентності педагогічного колективу.

На основі аналізу програм педагогічної освіти підготовки магістрантів у різних типах вищих навчальних закладів ми можемо сформулювати загальні вимоги до відбору змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю:

1. Зміст педагогічної освіти повинен бути структурований відповідно до логіки побудови системи майбутньої професійно-педагогічної діяльності фахівця.

2. Основою педагогічної освіти магістрантів непедагогічного навчального закладу повинна бути робоча навчальна програма однієї або декількох дисциплін

психолог-педагогічного циклу, що однієї з функціональних цілей мають забезпечення педагогічної підготовки майбутніх фахівців.

3. Теоретичні основи педагогічної освіти, які повинні реалізуватися через систему педагогічної підготовки майбутніх магістрів, повинні відображати сучасні досягнення в галузі педагогічної освіти і науки, методики викладання фахових дисциплін тощо.

4. Відбір змісту педагогічної освіти повинен враховувати специфіку фахової професійної підготовки магістрантів та особливості організації педагогічного процесу, що знаходять своє відображення у закономірностях та принципах, формах і методах, загальній технології педагогічної підготовки магістранта в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

5. Формування змісту педагогічної освіти повинно обов'язково враховувати індивідуальні задатки і здібності, їх можливості та потреби щодо здійснення продуктивної навчально-пізнавальної діяльності.

Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю забезпечується як через вивчення окремих навчальних дисциплін, так і в процесі проходження педагогічної практики. Слід зазначити, що обсяг годин, який відводиться на вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу є досить обмеженою, разом з тим є недостатня кількість навчальних дисциплін взагалі, які б забезпечували ефективну педагогічну підготовку майбутніх магістрів до викладацької діяльності [6].

Аналізуючи зміст навчальних дисциплін, які передбачені навчальними планами підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю ми можемо стверджувати, що теоретико-методичні аспекти педагогічної освіти магістрантів недостатньо визначені освітньо-професійними програмами та освітньо-кваліфікаційними характеристиками підготовки фахівців. Враховуючи те, що структура навчального плану не завжди може охопити всі необхідні навчальні дисципліни, які забезпечать належну педагогічну підготовку магістрантів і, беручи до уваги, що лише частина магістрантів планують у майбутньому займатися викладацькою діяльністю, ми пропонуємо запровадити у навчальну підготовку такі спецкурси, які б пропонувалися на вибір самим студентам. Вивчення таких спецкурсів можна запровадити у межах одного факультету, або в межах цілого університету виключно для підготовки магістрантів, які планують займатися викладацькою діяльністю. Крім того, ми пропонуємо окремі навчальні модулі, які можна інтегрувати у вивчення з загальноприйнятими навчальними дисциплінами «Методика викладання у вищій школі та Болонський процес», «Вища освіта України та Болонський процес», «Психологія і педагогіка вищої школи».

У зміст педагогічної освіти ми пропонуємо закласти модель педагогічної освіти, яка передбачає формування педагогічної компетентності магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю на основі компетентнісного підходу з метою підготовки майбутніх фахівців до викладацької діяльності. Але разом з тим, ми звертаємо увагу на формування загальних понять, морально-професійних якостей та розвиток індивідуальних здібностей, які повинні забезпечити загальний особистісний розвиток кожного фахівця.

Оскільки проблема нашого дослідження стосується педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, ми вважаємо

за необхідне в контексті вивчення навчальної дисципліни «Психологія та педагогіка вищої школи» запровадити у зміст структурних модулів окремі теми, що дадуть можливість сформувати у магістрантів необхідні компоненти педагогічної компетентності. Зокрема, ми пропонуємо змінити зміст і структуру навчальної програми дисципліни «Психологія і педагогіка вищої школи» і здійснити формування змістових модулів на основі компетентнісного підходу, відповідно вимог якого кожна тема буде передбачати формування необхідних структурних компонентів педагогічної компетентності магістранта вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Необхідною складовою успішної педагогічної діяльності виступає педагогічна майстерність і педагогічна творчість. Саме тому ми пропонуємо для слухачів магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю в контексті вивчення навчальної дисципліни «Психологія та педагогіка вищої школи» окремий змістовий модуль «Основи педагогічної майстерності та педагогічної творчості», який передбачає вивчення таких тем, які б сприяли формуванню окремих структурних компонентів педагогічної компетентності магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Одним із важливих завдань при підготовці магістранта до викладацької діяльності є вивчення ним методики викладання, основне завдання якої полягає у виявленні закономірностей організації вивчення конкретного навчального предмету. Оскільки методика як навчальний предмет носить теоретико-практичний, часто прикладний, характер, то запорукою її ефективного вивчення буде тісний взаємозв’язок та єдність інтересів викладача та студентів, що повинно ґрунтуватися на використанні форм і методів активного навчання, що, на нашу думку, є одним із найбільш перспективних напрямків удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців.

Зміст поняття «методика викладання» ми трактуємо таким чином:

- це узгоджена взаємодія викладача та студентів, яка визначається через систему форм і методів, засобів та прийомів, що дозволяє досягнути професійно-зорієнтованої мети;
- це наука про мету та закономірності вивчення конкретного предмету (або сукупності предметів єдиного циклу), яка забезпечує підготовку фахівців до реалізації завдань освітнього циклу.

У своєму першому значенні зміст методики як навчальної дисципліни значною мірою залежить від практичного досвіду педагога, обраного ним стилю педагогічної діяльності, тобто у процесі підготовки магістрантів викладач буде використовувати ті форми і методи, прийоми і засоби, які йому відомі і які він безпосередньо сам досконало застосовує у власній педагогічній діяльності. Досить часто такі викладачі працюють на репродуктивному рівні, інколи на конструктивному, що дозволяє їм частково застосовувати раніше невідомі методи і прийоми, але не завжди при цьому досягати належного результату. Тому методика як навчальна дисципліна переважно носить суб’єктивний характер, що зумовлено індивідуальним педагогічним досвідом викладача.

Друге значення методики грунтується на взаємозв’язку теорії та практики, при якому викладач уміло проводить паралель між існуючими теоретичними підходами до організації навчального процесу та можливостями їх застосування в ідеальних (потенційно-можливих) та конкретних (реально існуючих) умовах [3].

Саме тому ми формулюємо такі вимоги до викладача, яких він повинен дотримуватися при відборі змісту методики як навчальної дисципліни:

- уміти вибирати з усієї навчальної інформації той обсяг матеріалу, який необхідний для передачі магістрантам; обсяг матеріалу повинен включати теоретичну інформацію, сукупність практичних умінь і навичок, які необхідні для застосування цієї інформації, алгоритм дій щодо вирішення певних відповідних навчальних завдань та ситуацій;

- пам'ятати: зміст науки і зміст відповідного навчального матеріалу не є тотожними, тому необхідно усю сукупність наукових знань проаналізувати не з точки зору абсолютної цінності, а відповідно до потреб конкретного напрямку діяльності, визначити реально можливі часові рамки їх засвоєння, сприяти ефективному поєднанню оволодіння інформації не тільки з конкретного предмету, а з інших галузей науки;

- адаптувати відібрану сукупність знань і практичних умінь до вікових, реальних можливостей студентської аудиторії, що визначається доступним рівнем складності засвоюваного матеріалу; метою та завданнями освітньої системи, в яку включений індивід; специфікою навчального закладу;

- реально визначати співвідношення аудиторної та самостійної роботи студентів, що передбачає чіткий розподіл навчального матеріалу, який пропонується для ознайомлення у процесі проведення аудиторних занять, так і під час самостійної роботи; підбирати види самостійної роботи, визначати реальні терміни їх виконання та критерії оцінювання;

- визначати форми поточного, періодичного та підсумкового контролю, плануючи заздалегідь завдання та терміни проведення.

Ці основи методики як навчальної дисципліни стосуються специфіки викладання будь-яких дисциплін.

Проблема вибору змісту педагогічної освіти для підготовки магістрантів у вищих типах навчальних закладів непедагогічного профілю набула вагомої актуальності саме в період реформування системи вищої освіти в Україні, коли цілий ряд багатопрофільних вищих навчальних закладів було перейменовано в університети, де гуманітарний компонент став обов'язковим складовим освітньо-професійної підготовки фахівців різних напрямків. Це підвищує аргументацію на користь вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, але не сприяє вирішенню цілої низки специфічних проблем:

- незначна кількість годин, яка відводиться на вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу (інколи не більше 1 кредиту);

- надмірна залежність змісту навчальної дисципліни від інтересів та уподобань науково-педагогічного працівника, який не завжди дотримується логіки конструювання послідовності вивчення тем навчального предмету;

- часто негативне ставлення більшості викладачів професійно-орієнтованих (спеціалізованих) кафедр до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, які вважають, що це лише відволікає увагу студентів від вивчення основних (з їхньої точки зору) предметів; слід зазначити, що більшість викладачів, які дотримуються такої позиції, не мають відповідної психолого-педагогічної підготовки, бо здійснювати викладацьку діяльність вони почали після тривалої практичної діяльності, а досвід проведення різних форм організації начального процесу та вміння здійснювати навчально-педагогічну взаємодію вони отримали

вже в процесі виконання ними безпосередніх функцій викладача вищого навчального закладу;

- необхідність для викладачів дисциплін психолого-педагогічного циклу, які отримали належну освіту в умовах академічного навчального закладу чи набули певний практичний досвід викладання в педагогічних навчальних закладах долати певні стереотипи у визначенні змісту підготовки майбутніх фахівців, добираючи необхідну навчальну інформацію з обов'язковим врахуванням спеціальної професійної підготовки;

- неготовність (часто небажання), невмотивованість студентів до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, роль і необхідність яких у майбутній професійній діяльності вони не розуміють, або свідомо відмовляються від використання отриманих знань (небажання займатися викладацькою діяльністю після закінчення навчання в магістратурі).

Ми вважаємо, що необхідно ввести чіткий розподіл навчальної мети підготовки фахівців в умовах магістратури, при якому ті студенти, які планують займатися викладацькою діяльністю, будуть свідомо здійснювати вибір додаткових дисциплін психолого-педагогічного циклу, які повинні забезпечити їм належну педагогічну підготовку. Надання студентам такої можливості, на нашу думку, буде сприяти поглибленому професійному становленню їх як майбутніх викладачів, що передбачає розвиток індивідуальних якостей, максимальну реалізацію особистісних потреб, набуття нових форм досвіду, здатності до свідомого та відповідального прийняття рішення при розв'язку різноманітних професійних, особистісних, соціально значущих ситуацій.

Ефективним чинником формування змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю є створення належного методичного забезпечення вивчення навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу, альтернативою якому виступає варіант електронного посібника, який був би максимально доступним для користування слухачами магістратури. Саме електронний варіант посібника, а не підготовлений курс лекцій чи електронна версія друкованого видання. Адже структура та механізм побудови електронних видань визначений таким чином, що студенти, виконуючи завдання різних рівнів, тем чи змістових модулів мають можливість систематично звертатися до раніше опрацьованого матеріалу, здійснювати самоконтроль та самооцінювання засвоєної раніше інформації, визначити рівень оволодіння ними необхідною сукупністю теоретичних знань, практичних умінь і навичок [5].

Висновки. Одним із головних завдань вітчизняної вищої школи є розробка змісту навчальних дисциплін, які б забезпечували формування у магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю загального поняття «педагогічна освіта», що повинно стати теоретичною основою професійно-педагогічної компетентності майбутніх педагогів.

Формування змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю зумовлено двома основними чинниками: - навчальним планом підготовки спеціалістів, де визначено нормативний та вибірковий цикли навчальних дисциплін; - змістовим наповненням навчальних тем обов'язкових для вивчення навчальних дисциплін. Ефективність реалізації змісту педагогічної освіти значною мірою зумовлено професійною майстерністю викладача.

Ефективність формування змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю визначається результативністю педагогічної підготовки, яку можна охарактеризувати як якісна освіта, що визначається освіченістю майбутнього фахівця. Саме такий рівень освіти, на нашу думку, буде сприяти формуванню у магістрів бажання продовжувати навчатися в майбутньому, а не переступити через неї, як через важку повинність або заздалегідь визначену формальність, необхідну для отримання професії, але не здійснення ефективної майбутньої професійної діяльності.

Література

1. Етичний кодекс українського педагога // [Електронний ресурс] / режим доступу http://rmu.luguniv.edu.ua/img/ekup.pdf
2. Кристопчук Т. Є. Модернізація вищої педагогічної освіти в Україні // Наука та освіта в сучасному університеті в контексті міжнародного співробітництва : Матеріали міжнарод. наук.-практ. конф., 23-25 травня 2011 р. – Маріуполь: Маріупольський державний університет, 2011. – 565 с. – С.289-290.
3. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: Навч. пос. / Віктор Михайлович Нагаєв – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
4. Проценко О.Б. Професійна підготовка викладача вищої школи у магістратурі в Україні // Наука та освіта в сучасному університеті в контексті міжнародного співробітництва : Матеріали міжнарод. наук.-практ. конф., 23-25 травня 2011 р. [Текст]. – Маріуполь: Маріупольський державний університет, 2011. – 565 с. – С.299-300.
5. Сисоєва С.О. Професійна підготовка викладача-тьютора: теорія і методика: Навч.-метод. пос. / С. О. Сисоєва, В. В. Осадчий, К. П. Осадча / Міністерство освіти і науки, молоді і спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. – К.-Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2011. – 280 с.
6. http://www.lvduvs.edu.ua/

УДК 378.147:159.955

Нагорна Г.О.

Одеська національна музична академія ім.А.В.Нежданової, доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії музики і композиції

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА

Вдосконалення професійної підготовки у вищому навчальному закладі здійснюється на основі дослідження професійного мислення музиканта-педагога. З цією метою розробляється структура мислення особистості, розкриваються його сутність і зміст. У результаті професійне мислення студента розглядається як умова досягнення професійної розумності особистості; як система узагальнених розумових дій, спрямованих на дослідження музичного мистецтва; як процес знаходження або створення майбутнім музикантом загальних і особливих відношень музичного мистецтва, які нескінченно і безперервно змінюються у своїй детермінації.

Ключові слова: *професійна розумність, професійне мислення, критичне мислення, творче мислення, судження*

Совершенствование профессиональной подготовки в высшем учебном заведении осуществляется на основе исследования профессионального мышления музыканта-педагога. С этой целью разрабатывается структура мышления личности, раскрываются

его сущность и содержание. В результате профессиональное мышление студента рассматривается как условие достижения профессиональной разумности личности; как система обобщенных умственных действий, направленных на исследование музыкального искусства; как процесс нахождения или создания будущим музыкантом всеобщих и особенных, бесконечно и непрерывно изменяющихся в своей детерминации отношений музыкального искусства.

Ключевые слова: *профессиональная разумность, профессиональное мышление, критическое мышление, творческое мышление, суждение*

Improving of professional training in higher education is based on the research of the professional thinking the musician-teacher. With this in mind, a personality's structure of thought is developed and its nature and content are revealed. As a result, professional thinking of a student is considered as a condition for achieving professional reasonableness of a personality, and as a system of generalized mental actions to study music, and as the process of finding or creating by the future musician of the universal and the particular, infinite and ever-changing relations in his determination of the musical arts.

Keywords: *professional reasonableness, professional thinking, critical thinking, creative thinking, judgment*

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку вищої школи актуальною і своєчасною є проблема перетворення системи професійної підготовки у вищому навчальному закладі, яка розв'язується на основі низки підходів до: освіти як до дослідження музичного мистецтва; дослідження як самокритичної діяльності майбутнього музиканта; музиканта-педагога як до особливої особистості, яка займає суб'єктну позицію і сама створює діалогічні відносини у ході взаємоспілкування. Реалізація цих підходів можлива за умови виявлення теоретико-методологічних основ дослідження мислення особистості, розробки його структури, розкриття сутності та змісту, що стало ***метою*** статті.

Вихідними положеннями при досягненні цієї мети були психолого-педагогічні дослідження різних напрямів, презентовані Г. С. Костюком, С. Л. Рубінштейном, Л. С. Виготським, Б. М. Тепловим, О. М. Леонтьєвим, А. В. Брушлинським, П. Я. Гальперіним, Н. Ф. Тализіною, Є. Н. Кабановою-Меллер, В. В. Давидовим та ін. Основоположним принципом дослідження професійного мислення майбутнього музиканта-педагога є єдність раціоналізму і творчості, що уособлює в цілісності його розсудливу та перетворюючу діяльність. Реалізація цього принципу потребує чіткого усвідомлення студентами значення ідей, суджень, умовиводів, представлених у таких видах, як: загальні, опосередковані та професійні.

Фундаментом, основою, на якій педагог будує свою професійну діяльність виступають його міркування. Тому одним із головних завдань, яке ставиться перед студентом у ході професійної підготовки, є завдання так розташувати в межах свого міркування послідовність пізнавальних актів, щоб створити стрункy систему відношень у процесі взаємодії з предметами музичного дослідження.

Разом із тим, можна припустити, що навіть у тому випадку, коли майбутній музикант залучається до складних видів мислення, які пов'язані з виведенням теорій, концепцій, методик, він завжди буде використовувати порівняно невеликий за кількістю набір ментальних актів, пов'язаних із дослідницькою, розсудливою діяльністю. Без здібності допускати, припускати, порівнювати, робити висновки, протиставляти, дедукувати або індукувати, класифікувати, описувати, визначати або пояснювати, професійні судження студента не зможуть виглядати істинними та переконливими.

Адекватні форми професійної розумності музиканта-педагога створюються не тільки на основі теоретичної критики фактів та явищ музичного мистецтва, але й у ході його практичної, перетворюючої діяльності, зумовленої творчістю.

Реалізація принципу раціонального і творчого в дослідженні професійного мислення студентів потребує опори на філософську спадщину Аристотеля, А. Арно і Н. П'єра, Гегеля, І. Канта, Г. Лейбніца, Сократа, використання їх ідей у ракурсі розв'язання проблеми досягнення професійної розумності особистості.

Представлення майбутнім фахівцем процесу розвитку музичного мистецтва в його цілісності відбувається за допомогою розуму на основі активної діяльності мислення, яке відбиває сутність загальних зв'язків і відношень цього процесу. Професійний розум музиканта спрямовано на перероблення даних, які отримані з органів почуттів у ході його професійної діяльності, за результатами чого реалізується принцип єдності чуттєвого і логічного як двох нерозривних аспектів єдиного розумового процесу музично-педагогічного пізнання.

З огляду на викладене, можна узагальнити деякі методологічні положення, що лягли в основу дослідження музичного мислення особистості. Вони стосуються вчення про загальні закономірні зв'язки, виникнення, розвиток і зміну буття та пізнання, що розкриває об'єктивну природу реальності та джерело знання – чуттєвий досвід; про соціальний характер пізнання та керівний метод сходження від абстрактного до конкретного на основі принципів єдності чуттєвого і логічного, логічного та історичного (індивідуального і соціального), аналізу і синтезу, простого і складного, загального і особливого, тотожного та різного та ін.

Основоположною методологічною передумовою в дослідженні професійного мислення майбутніх музикантів є така характерна особливість, як розгляд переходів від однієї системи знання до іншої, що дозволяє сформувати критеріально-ціннісне відношення студентів до аналізу музичного мистецтва і до своєї майбутньої діяльності.

Структура мислення музиканта являє собою складну ієрархічну систему, в основі якої лежить універсальна якість особистості – професійна розумність, що передбачає у своєму досягненні безперервне, нескінченне, послідовне, узгоджене і постійне формування професійного мислення студента. Останнє виступає як комбінування, на основі взаємодоповнення, двох основних його видів – критичного і творчого мислення, які проявляються у формі загальних, опосередкованих, професійних ідей, суджень, умовиводів, стратегії і тактики відношень, створених на підставі взаємодії з предметами музичного дослідження.

Розробка такої структури ґрунтувалася на вихідному розумінні судження, яке відбиває в істинному або неправдивому світлі, з одного боку, наявність або відсутність ознак, властивостей об'єктів, суб'єктів, музичних фактів, явищ, обставин, які їх представляють, з іншого, – характер відношень, існуючих між цими об'єктами, суб'єктами, фактами, явищами, обставинами.

Сутність професійного мислення музиканта-педагога, його повнота, обсяг розкриваються в кількості знайдених або творчо створених ознак, властивостей об'єктів, суб'єктів, музичних фактів, явищ, обставин, що їх позначають.

Зміст професійного мислення майбутнього фахівця, його якісна складова уявляється в рівні вироблення стратегії і тактики відношень у процесі його взаємодії з предметами музичного дослідження. До предметів зазначеного

дослідження відносяться: об’єкти, суб’єкти, факти, явища, обставини музичного мистецтва.

Враховуючи багатозначність поняття “професійне мислення” студента вищого навчального закладу, що викликає його багатоплановість, необхідно поетапно дослідити це ємне поняття:

- як умову досягнення професійної розумності особистості майбутнього музиканта;
- як систему узагальнених розумових дій, спрямованих на дослідження музичного мистецтва;
- як процес знаходження або створення майбутнім фахівцем загальних і особливих відношень музичного мистецтва, які нескінченно та безперервно змінюються у своєї детермінації.

Таким чином, професійне мислення музиканта-педагога відрізняється такими властивостями, як: послідовність, що відбиває його концептуальне багатство; узгодженість, яка міститься в утворюючих його відношеннях ідей, суджень, умовиводів; спадкоємний, постійно дослідницький характер, виражений у його нескінченності, безперервності у часі та просторі.

Відомі два види знань – безпосереднє і дискурсивне, опосередковане. Якщо дискурсивне знання є ознакою критичного професійного мислення музиканта, що функціонує на підставі його самокоректуючої діяльності, то безпосереднє знання – творчого професійного мислення, яке реалізується на основі перетворюючої самотрансцендентної діяльності. Тому іншою характерною рисою професійного мислення студента виступає його узгодженість.

Проте, враховуючи неможливість прояву критичного і творчого професійного мислення у чистому вигляді, а тільки відповідно принципу єдності раціонального і творчого, необхідно відзначити, що знання у представлених видах, – безпосередньому і опосередкованому, – може існувати тільки в їх єдності та взаємозалежності. Для здійснення цього необхідна спрямованість майбутнього педагога на постійне дослідження музичного мистецтва, що складається у виборі цілей, засобів, досягненні результатів, а також їх оцінюванні і самооцінюванні. Таким чином, розкривається третя основна характеристика професійного мислення музиканта-педагога – його постійно дослідницька спрямованість.

Якщо дискурсивним є знання, отримане в результаті індуктивного або дедуктивного умовиводу, а безпосереднім – знання, одержане інтуїтивно, за допомогою сприйняття, уявлень, то необхідно акцентувати увагу на проблемі інтуїції майбутнього музиканта, її місці у структурі професійного мислення студента вищого навчального закладу.

Спираючись на принцип єдності чуттєвого і логічного, інтуїтивне у професійному мисленні фахівця завжди пов’язано з чуттєвим і логічним пізнанням, засноване як на наявному знанні, так і на накопиченому практичному досвіді, що дає можливість по-новому оцінювати це наявне знання. Бо безпосереднє знання, з якого виходить інтуїція, ніколи не проявляється в чистому вигляді через те, що відчуття у сприйнятті й уявленнях самі опосередковані знаннями, накопиченими всім минулим людським досвідом. Отже, воно знаходиться в тісному взаємозв’язку з опосередкованим, дискурсивним знанням, отриманим у результаті логічного міркування. Функціонування професійного мислення музиканта здійснюється,

таким чином, на основі реалізації принципу єдності раціонального і творчого, чуттєвого і логічного.

Важливе значення у процесі дослідження музичного мистецтва мають принципи єдності простого і складного, загального й особливого. Якщо за допомогою останнього студенти роблять кількісний аналіз об'єктів, суб'єктів, музичних фактів, явищ, обставин, то на підставі першого – якісне їх дослідження.

Всі об'єкти, виражені в загальному, частковому, одиничному вигляді, представляються відповідними ідеями: загальними, опосередкованими, професійними, що утворюють між собою інструментально-самодостатні відношення або відношення засоби-мета. Причому і ті, й інші можуть бути більш критичними або більш творчими, адекватно структурі професійного мислення музиканта.

Одиничний об'єкт виражається у формі одиничної, унікальної в своїй неповторності, професійної ідеї і позначається власним ім'ям або словом.

Спільність досліджуваних об'єктів зумовлена тим, що вони можуть бути представлені однією загальною ідеєю. Необхідно зазначити, що як загальні ідеї педагога, так і загальні назви можуть бути представлені родовим поняттям.

Загальні поняття бувають однозначні і неоднозначні. Однозначними вони є тоді, коли не тільки підходять до множини об'єктів, але й адекватні професійним ідеям, які їх виражають. Неоднозначні загальні професійні поняття виступають у тому випадку, якщо вони відповідають не одній і тій же, а різним ідеям.

З іншого боку, професійні загальні неоднозначні поняття містять пов'язані одна з одною ідеї. Цей зв'язок укладено у відношеннях частини-ціле, засоби-мета, причини-наслідок.

З огляду на зазначене, можна зробити деякі узагальнення. Дослідження музичного мистецтва потребує вивчення предметів взаємодії в їх простоті і складності, спільності, частковості і одиничності, що складається в розкритті їх обсягу і змісту. Обсяг (кількісний аналіз) являє собою кількість суттєвих ознак або властивостей, на який поширюється ідея предмета музичного пізнання. Зміст (якісний аналіз) визначається способами функціонування цього предмета, тобто функціями, які не можна від нього відторгнути, не знищивши його самого. У порівнянні з суттєвими ознаками, що являють собою власне значення предмета музичного дослідження або його сутність, ми вважали за можливе віднести способи функціонування цього предмета до несуттєвих ознак, що його опосередковують.

Усякий предмет музичного дослідження може бути представлений у простоті і складності, спільності, частковості чи одиничності. Розкриваючи його кількісні й якісні показники, майбутній фахівець досліджує його обсяг і зміст, його сутність і функції.

Дослідження предмета музичного пізнання у його простоті і складності полягає, з одного боку, в поділі на складові частини, здійснюваному за допомогою аналізу, що являє собою не що інше, як уявлення обсягу і змісту цього предмету. З іншого боку, – в "баченні" відношень між обсягом і змістом об'єктів, суб'єктів, музичних фактів, явищ, обставин в їх простоті, реалізованому на основі синтезу. Дослідження предмета музичного пізнання в його складності означає його уявлення у формі сукупної ідеї, що виражає ідеї частин-цілого, засобів-мети, причин-наслідку, що відбувається на підставі синтезу. У зв'язку з тим, що і прості, і

складні об'єкти, суб'єкти, музичні факти, явища, обставини виконують певні функції, то необхідним для майбутнього музиканта-педагога видається дослідження цих функцій у відволіканні від предмета музичного дослідження. Виявлені функції простих і складних предметів музичного дослідження проявляються в інших, аналогічних предметах, і тому робляться загальними для них. Конкретизація предметів музичного дослідження реалізується у професійних ідеях, судженнях, умовиводах.

Важливим умінням, необхідним у вивченні музичного мистецтва виступає вміння знаходити подібності та відмінності між предметами музичного дослідження, виявляти їх суттєві та несуттєві ознаки, тобто робити порівняння.

Порівняння як один із найважливіших прийомів пізнання супроводжує будь-який процес дослідження предметів музичного мистецтва. Їх пізнання починається з того, що майбутній музикант-педагог повинен визначити, чим вони відрізняються від інших предметів і в чому їх схожість з родинними предметами. Виявлення подібності та відмінності, суттєвих і несуттєвих ознак об'єктів характеризує якісну спрямованість їх дослідження і вимагає їх розгляду в модифікованому стані.

Значущим умінням у процесі дослідження музичного мистецтва виступає вміння виокремлювати суттєві і несуттєві ознаки об'єктів, суб'єктів, виражені в музичних фактах, явищах, що утворюють обставини. Суттєві ознаки об'єктів можуть характеризувати ті властивості, які підрозділяють складні об'єкти на прості частини. З іншого боку, вони можуть характеризувати суб'єкти цього процесу, беручи за суттєві різні ціннісні їх якості.

Видовою відмінністю науково організованої музично-педагогічної діяльності є дослідження, виражене загальним професійним поняттям. А необхідними супутніми ознаками, визначаючими її цілісність і системність виступають такі суттєві ознаки цієї діяльності, як: розсудлива, організаційно-інформаційна, творчо-перетворююча, оцінююча і самооцінююча.

З огляду на викладене, можна зробити висновок, що вміння порівнювати предмети музичного дослідження, визначаючи їх рід, видову відмінність, суттєві і несуттєві ознаки, є надзвичайно значимим, ціннісним для педагога. Разом із тим, його формування в майбутніх музикантів не є самоціллю, а лише засобом для вироблення стратегії і тактики відношень, що утворюються на основі взаємодії з предметами музичного дослідження. Виходячи з того, що ці предмети можуть бути представлені простими критичними професійними ідеями і сукупними складними творчими професійними ідеями, ми вважали за можливе класифікувати їх на прості і складні.

Висновки. Таким чином, у процесі порівняльної характеристики простих і складних предметів музичного дослідження акцент робиться на двох іпостасях – виділенні та обговоренні обсягу (кількісні дані) і змісту (якісні дані). Ці характеристики властиві і простим, і складним об'єктам, суб'єктам, музичним фактам, явищам, обставинам. Однак у простих предметах музичного пізнання вони розглядаються в послідовності суттєвих і несуттєвих ознак (сутність і зміст), наприклад, в категоріях причин, наслідку, засобів, мети, частин, цілого. У складних же предметах – в узгодженості цих ознак, представлених сукупними ідеями, що виражають відношення причин-наслідку, засобів-мети, частин-цілого. Тому відношення, як зв'язки і роз'єднання ідей, суджень, умовиводів майбутнього музиканта, характеризують його професійне мислення з точки зору змісту або

основного способу функціонування. Представлені і в критичному (простому), і в творчому (складному) його видах, вони обумовлюють вироблення студентами ціннісно-методологічної стратегії відношень цілісного процесу розвитку музичного мистецтва. Засобом досягнення цього узагальненого уміння служить уміння розробляти мотиваційно-концептуальну та інформаційно-контекстуальну тактику відношень, що виникають на основі взаємодії з предметами музичного дослідження. Тактика музиканта-педагога виступає у двох основних аспектах, характерних, відповідно, для його критичного і творчого професійного мислення – методологічному і технологічному. Вона спрямована не тільки на знаходження або творче створення внутрішніх і зовнішніх відношень предметів музичного дослідження, але й на визначення характеру їх прояву – узгодженого, протиставленого або суперечного. Визначення простих і складних предметів музичного дослідження полягає, насамперед, у виявленні їх суттєвих і несуттєвих ознак. Причому, якщо у простих об'єктах вони обумовлюють їх сутність та змісті розглядаються в послідовності, то в складних – способи їх функціонування в цілісному процесі розвитку музичного мистецтва у вигляді відношень цих ознак. Розкрити способи функціонування – значить встановити зв'язки або роз'єднання між об'єктами та музичними фактами, явищами, обставинами, що їх позначають, у формі загальних, опосередкованих або професійних ідей. Особливість музичних фактів, явищ, обставин полягає в тому, що вони не можуть існувати відокремлено, незалежно від об'єктів, суб'єктів, які вони опосередковують. Тобто, не можна уявити ці музичні факти, явища, обставини без їхнього ставлення до позначуваних об'єктів музичного дослідження. Це положення розкриває генезис уміння знаходити і творчо створювати зв'язки і роз'єднання, або причинно-наслідкові, інструментально-самодостатні відношення, а також відношення частини-ціле не тільки всередині, але й між предметами музичного дослідження. Функції об'єкта не існують поза відношень до нього, поза зв'язків з ним. Тому такий генетичний зв'язок між суттєвими і несуттєвими властивостями предметів музичного дослідження визначає зв'язки і залежності між тими професійними ідеями, які адекватно відображають обсяг і зміст цих предметів. Разом із тим, невідповідність способів функціонування об'єктів їх сутності виражається у професійних ідеях, що позначають це роз'єднання. Іншими словами, мова йде про послідовне, систематичне формування у студентів узагальненого вміння розробляти мотиваційно-критеріальну та інформаційно-контекстуальну тактику відношень цілісного процесу розвитку музичного мистецтва. Чим більше різних функцій предметів музичного пізнання можуть виділити майбутні музиканти-педагоги, тим глибше вони можуть осягнути ці предмети, тим фундаментальніше їх тактика і вище рівень професійного мислення.

Література

1. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Под ред. Л. Н. Проколиенко; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 301 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
3. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. – Т.І. – М.: Педагогика, 1983. – 391 с.
4. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. – Т. ІІ. – М.: Педагогика, 1983. – 318 с.
5. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 147с.
6. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. – Т.І. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
7. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. – Т. ІІ. – М.: Педагогика, 1985. – 360 с.

УДК: 378: 37.013

Панченко А.Г.

Київський університет імені Бориса Грінченка, доцент кафедри державного управління та управління освітою

ОЦІНЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ЗНЗ: ІСТОРІЯ, РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

В статті проаналізовано становлення процесу оцінювання, визначено показники оцінювання педагогічної діяльності вчителя в Україні; розроблено орієнтовний план вивчення системи роботи вчителя.

Ключові слова: *оцінювання, педагогічна діяльність, оцінювання педагогічної діяльності, загальноосвітній навчальний заклад*

В статье проанализировано становление процесса оценивания, определены показатели оценки педагогической деятельности учителя в Украине; разработан ориентировочный план изучения системы работы учителя.

Ключевые слова: *оценка, педагогическая деятельность, оценивание педагогической деятельности, общеобразовательное учебное заведение*

The article analyzes the emergence of the process of assessment, determined for the evaluation of teacher teaching in Ukraine developed a tentative plan for the study of the work of teachers.

Keywords: *assessment, teaching activities, evaluation of educational activities, educational institution*

Актуальність дослідження. Однією з важливих закономірностей сучасної епохи, що характеризується світовими глобалізаційними процесами, є зростання ролі освіти як основи прогресу суспільства. У зв'язку з цим перед сучасним загальноосвітнім навчальним закладом постає завдання розроблення та впровадження у систему управління новітніх технологій, комплексних критеріїв визначення якості освітнього процесу, процедури оцінювання досягнень закладу освіти та педагогічної діяльності вчителів. Оцінювання результативності фахової діяльності педагога передбачено Типовим положенням про атестацію педагогічних працівників України, проте процес ускладнено тим, що він є надзвичайно багатогранним. Аналіз засвідчив, що до цього часу не створено науково обґрунтованої, загально визначеної професіограми діяльності вчителя, в межах якої можна було б визначити досить чіткі й однозначні критерії оцінювання, розробити методику його здійснення.

Відсутність науково обґрунтованих чітких показників та критеріїв оцінювання породжує формалізм, необ'єктивність в оцінюванні педагогічної діяльності вчителів у ЗНЗ, що веде до недостатнього рівня їхнього професіоналізму, і в кінцевому результаті негативно впливає на якість освіти. З урахуванням цього виникає необхідність дослідження проблеми оцінювання педагогічної діяльності вчителя в ЗНЗ.

Педагогічна діяльність вчителя безпосередньо регламентується нормативно-правовими документами в галузі освіти. У науково-педагогічних джерелах існує безліч параметрів оцінювання результативності педагогічної діяльності, що піддаються кількісному визначенню, вимірюванню та порівняльному аналізу на засадах кваліметричного підходу. Розробленням кваліметричного стандарту діяльності педагогічного колективу і педагога зокрема займалися В. Беспалько, Г. Дмитренко, Г. Єльникова. Оцінюванню організації методичної роботи в ЗНЗ

приділяли значну увагу Є. Березняк, Л.Даниленко, В. Стіос. Систему параметрів визначення ефективності навчально-виховного процесу залежно від діяльності вчителя розроблено академіком Ю. Бабанським. До експертної оцінки діяльності ЗНЗ загалом, а також оцінювання педагогічної та методичної діяльності педагога зверталися Н. Акінфієва, О. Ануфрієва, С. Архангельський, Б. Гершунський, Ю. Гільбух, В. Михеєв, В. Черепанов та ін. Однак проблема оцінювання теоретичної та практичної підготовки вчителів є актуальною і в нинішніх умовах розвитку освіти.

Мета статті полягає у визначенні змісту та показників оцінювання педагогічної діяльності вчителя в ЗНЗ, розробленні орієнтовного плану вивчення системи роботи педагога.

Вивчення історичного аспекту проблеми засвідчило, що професія вчителя є однією з найдавніших. Саме завдяки спеціально організованій педагогічній діяльності оволодівають усіма іншими професіями. Необхідність передавання суспільного досвіду новим поколінням, підготовка їх до життя і праці зумовила виокремлення навчання і виховання в самостійну функцію. Нами встановлено, що перші школи виникли в країнах Давнього Сходу у період формування рабовласницького суспільства. Вчителями були переважно жерці, які становили привілейовану касту. Знання вони передавали від батьків до дітей, але існували й школи для жерців при храмах і у великих містах. Соціальний статус учителя був надзвичайно високим, його діяльність високо цінувалася.

Уперше поняття «школа» застосували в середині І тис. до н.е. у Давній Греції, де вчителями були вільні громадяни, яких називали граматистами, педономами та дидаскалами. У цей час виникло і поняття «педагог», але з іншим значенням, ніж тепер: педагогами називали рабів, які водили дітей рабовласників до школи [5, с.28-29].

У Середньовіччі вчителями були, як правило, духовні особи (священики, монахи). Поведінка, статус, методи роботи, обов’язки вчителя диктувалися релігійними канонами. Особливі вимоги ставили до вчителя у системі єзуїтського виховання (абсолютна субординація вчителів за церковними званнями, чернечий спосіб життя, сувора дисципліна і висока вимогливість до себе та учнів).

У процесі формування перших буржуазних держав з’явився досвід спеціальної педагогічної освіти. У законодавчих актах держава вже чітко формулювала свої вимоги до вчителів. Вони ставали штатними працівниками у численних школах і училищах різних типів.

На початку 70-х років ХХ століття у країнах Європи посилився інтерес до проблем ефективності освіти і до нових моделей управління. Значна увага зосереджувалася на оцінюванні педагогічної діяльності вчителя із врахуванням рівня навчальних досягнень учнів без належного врахування об’єктивних та суб’єктивних факторів існування освітнього середовища. Починаючи з 80-х років в Україні до ефективної діяльності навчальних закладів зараховують такі показники, як зовнішнє середовище, характеристика персоналу, цілі та імідж школи, шкільний мікроклімат тощо. Значно унормувався процес оцінювання ЗНЗ та педагогічної діяльності вчителя зокрема із введенням на державному рівні Типового положення про атестацію педагогічних працівників (1993), Порядку державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів (2001), Орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності ЗНЗ (2005). Сучасні науковці по-

різному трактують таке поняття, як ефективність освітньої діяльності навчальних закладів. На разі чіткі критерії та показники оцінювання освітньої діяльності навчальних закладів на законодавчому рівні не уніфіковані.

Обґрунтування критеріїв та показників ефективності навчально-виховного процесу ускладнюється специфікою педагогічної діяльності та особливостями теорії. Не все в педагогічній діяльності може бути оцінено з позицій загальнозначущих положень. Знання про людину, на які спирається сучасна педагогічна наука, ніколи не можуть бути кінцевими та абсолютними. Вчитель як професіонал не може покластися лише на здоровий глузд та інтуїцію, він має керувати навчально-виховним процесом, а не творити його стихійно. Водночас наука не відповідає на всі питання, які виникають у роботі педагога, а наукове обґрунтування критеріїв оцінювання його професійної діяльності обмежене рівнем розвитку фахових дисциплін.

У наш час особливий інтерес до розв’язання проблеми педагогічної діяльності викликає досвід передових країн світу, в яких посада вчителя визначається високим рівнем компетентності. Так, у Японії за результатами опитування, директори і вчителі початкових класів займають відповідно 9-те і 18-те місця у списку основних 82-х професій. Престиж директора школи оцінюється вище завідувачів відділів корпорацій, бухгалтерів великих державних структур і письменників. Природно, що відносно високий рівень матеріального забезпечення вчителів у поєднанні з традиційно поважним ставленням до них у сім`ї учня сприяють формуванню високого соціального престижу педагогічної професії, робить її привабливою для молоді як у соціально-економічному,так і в професійному аспектах.

Водночас у всьому світі передбачаються дії щодо підвищення вимог до якості діяльності вчителів. Так, у США, наприклад, розгорнута ціла кампанія «Проти нудних методів навчання», створено систему екзаменів і тестів для вчителів, звертається увага на диференціацію в оплаті залежно від розвитку їхньої майстерності. Останньому приділяється особлива увага. На думку американського вченого Д. Дорнема, без диференціації в оплаті педагогів залежно від рівня їхньої майстерності країна не зрушить з місця у реформі в системі освіти [3, с.48]. Питання оцінювання педагогічної діяльності вчителя і його зв`язку з диференціацією заробітної платні має давню історію і неодноразово ставилось у Великій Британії, Німеччині, Канаді, США та інших країнах. Зазначене питання широко обговорюється на міжнародних конференціях, проводяться дискусії, на яких робляться спроби виробити нові критерії оцінки діяльності навчальних закладів загалом та «осучаснити» традиційні підходи до оцінювання діяльності педагогів [1, с. 17].

Незважаючи на активні пошуки варіантів оцінювання ефективності результатів педагогічної діяльності, до цього часу це питання не знайшло такого розв’язання, яке б влаштовувало не лише адміністраторів, але й педагогів. У загальному плані проблема підвищення якості праці педагогічних працівників є постійною та універсальною в усіх країнах, тому що завжди існує суперечність між вимогами держави і суспільства до школи та її реальними можливостями виконання цих вимог. Проблема якості педагогічної праці визнається на всіх рівнях управління освітою. Ця проблема містить у собі принаймні три аспекти: якість підготовки майбутніх педагогів; правила і методика відбору вчителів на роботу як

умова якості їхньої професіональної діяльності; оцінка педагогічної діяльності (атестація) в навчальному закладі або в незалежному від нього «центрі якості» чи асоціації спеціалістів у сфері освіти.

Як стверджує у своєму дослідженні Т. Казаріцька, оцінювання педагогічної діяльності вчителя виконує дві функції:

– *орієнтувальну*, яка полягає в можливості визначати напрями і способи подальшої діяльності;

– *стимулювальну*, що виявляється в спонуканні людини до діяльності в певному напрямку [2, с.16].

Останнім часом поле педагогічного оцінювання суттєво розширюється, воно стає все більш поліфункціональним, охоплює поріз зазначеними такі функції, як: аналітичну, контролювальну, корекційну, інформаційну, мотиваційну.

Сфера застосування оцінювання педагогічної діяльності вчителя досить широка, вона використовується для розв'язання таких питань, як:

– підбір і розстановка нових працівників;
– кар'єрне зростання;
– раціоналізація засобів і методів роботи, управлінських процедур;
– удосконалення організації праці;
– побудова ефективної системи мотивації трудової діяльності;
– оновлення структури управління школою;
– оцінювання ефективності навчання працівників;
– модернізація планів і програм підвищення кваліфікації.

Оцінювання педагогічної діяльності вчителя доцільно здійснювати за такими показниками:

– розвиток навичок навчально-пошукової роботи;
– використання довідкової, енциклопедичної літератури, науково-інформаційних джерел;
– створення програми діяльності, визначення цілей, завдань науково-методичної роботи;
– запровадження інноваційних підходів до практичної індивідуальної діяльності;
– формування інноваційних підходів до практичної колективної діяльності;
– робота над обраною науково-методичною темою;
– аналіз одержаних результатів;
– підвищення кваліфікації педагогічних працівників ;
– атестація педагогічних працівників тощо.

У процесі оцінювання педагогічної діяльності вчителя за основу беруться критерії та показники Типового положення про атестацію педагогічних працівників України [4]. Атестація педагогічних працівників спрямована на всебічне комплексне оцінювання їх педагогічної діяльності, за якою визначаються відповідність педагогічного працівника займаній посаді, рівень його кваліфікації, присвоюється кваліфікаційна категорія, педагогічне звання. Метою атестації є стимулювання цілеспрямованого безперервного підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників, росту їх професійної майстерності, розвитку творчої ініціативи, підвищення престижу й авторитету, забезпечення ефективності навчально-виховного процесу.

Вивчення системи роботи вчителя (СРВ) є однією з форм оцінювання педагогічної діяльності вчителя, яка забезпечує фронтальну перевірку його діяльності. СРВ будується відповідно до багатьох нормативних документів, серед яких є Лист МОН України «Щодо атестації педагогічних працівників» (2010), та Лист МОН України «Щодо поширення присвоєних у відповідності із встановленою внаслідок атестації категорії та педагогічного звання» (2011). Оскільки це велика за обсягом і значенням ділянка роботи, тому протягом року планують вивчати систему діяльності лише тих учителів, які готуються до атестації.

Таблиця 1 - Орієнтовний план вивчення системи роботи вчителя

№ з/п	Зміст роботи	Форми і методи вивчення	Кількість годин	Дата	Клас	Хто вивчає
1	Аналіз об'єктивних даних про вчителя	Робота з документами				ЗДНВР
2	Вивчення навчально-матеріальної бази для викладання предмета	Спостереження та аналіз				ЗДНВР
3	Відвідування та аналіз системи уроків	Спостереженнята аналіз				ЗДНВР
4	Епізодичне відвідування уроків у класах різних вікових категорій	Спостереження та аналіз				Керівники МО
5	Проведення контрольних зрізів знань	Тестування, усне опитування				ЗДНВР, керівники МО
6	Перелік тем бесід з учителем	Бесіда				ЗДНВР
7	Відвідування позакласних заходів з начального предмета	Спостереження та аналіз				Керівники МО
8	Відвідування заходів з виховної роботи	Спостереження та аналіз				ЗДНВР
9	Відвідування заходів, спрямованих на роботу з батьками	Спостереження та аналіз				Директор
10	Перевірка навчальної документації	Бесіда, аналіз, узагальнення				Директор, ЗДНВР
11	Аналіз та узагальнення матеріалів за наслідками вивчення системи роботи вчителя	Доповідна записка, проект наказу чи рішення педагогічної ради				ЗДНВР

Без вивчення системи роботи вчителя неможливо об'єктивно оцінити його педагогічну діяльність; у разі потреби допомогти вдосконалити систему роботи; провести атестацію; вивчити перспективний педагогічний досвід. Результати СРВ узагальнюють на засіданні методичного об'єднання, науково-методичній раді (районній чи шкільній), засіданні педагогічної ради, підсумки оцінювання оформлюються наказом. Готуючись до СРВ, керівники знайомляться з навчальною програмою з предмета, який викладає вчитель, іншими нормативними документами, що стосуються навчально-виховної діяльності вчителя; складає план та визначає основну мету вивчення; формує групу педагогів, яких залучає до вивчення СРВ. Пропонуємо орієнтовний план вивчення СРВ у таблиці 1.

Висновки. Таким чином, оцінювання педагогічної діяльності вчителя ЗНЗ в історичному вимірі займає пріоритетне місце в системі освіти. Як засвідчує досвід, у практиці ЗНЗ не існує чітких критеріїв оцінювання педагогічної діяльності вчителя, тому досить часто адміністрація, інспекторські служби вдаються до оцінювання педагога відповідно до результатів навчальних досягнень учнів. Процес оцінювання педагогічної діяльності вчителя в ЗНЗ розпочав унормовуватися на державному рівні у 90-х роках минулого століття, який триває донині. Цей процес полягає у зборі, систематизації та узагальненні об'єктивної інформації про об'єкт, що досліджується. Джерелами такої інформації є матеріали спеціальних перевірок, статистичні дані, звіти тощо. Водночас варто зазначити, що адаптація критеріїв та показників оцінювання відбувається на рівні ЗНЗ із врахуванням специфіки його діяльності. Враховуючи це, пропонуємо показники оцінювання педагогічної діяльності вчителя та орієнтовний план вивчення системи роботи педагога.

У подальшому дослідження мають бути розширені та поглиблені щодо застосування сучасних методів, розроблення критеріїв оцінювання діяльності педагога на державному і локальному рівнях із урахуванням особливостей організації навчально-виховного процесу, самооцінювання діяльності вчителя.

Література

1. Бабінець. С. До питання моніторингу як засобу прогнозування педагогічної діяльності / С. Бабінець // Освіта і управління : Науково-практичний журнал. – 2003. – Том 6, № 3.
2. Казаріцька Т. Компетентність вчителя: інструментарій оцінки та самооцінки / Т. Казаріцька // Директор школи. – 2004. – № 6.
3. Кононенко О.Є. Атестація педагогічних працівників: нормативи, методичні рекомендації, документи / О.Є. Кононенко. – Харків: Основа, 2008.
4. Типове положення про атестацію педагогічних працівників. Наказ МОН України від 09.10.2010 № 930 // Практика управління закладом освіти : Щомісячний спеціалізований журнал. – 2011. – № 1.
5. Стадник В.В. Менеджмент: посібник / В.В. Стадник, М.А. Йохна. – К.: Академвидав, 2003. – 464 с. – (Альма-матер).

УДК 378.1

Парфенюк Т.Ю.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, аспірантка

СТРАТЕГІЧНИЙ АЛЬЯНС ЯК ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ РИНКОВО-ОРІЄНТОВАНИХ РЕФОРМ ОСВІТИ В АВСТРАЛІЇ

Розглядаються теоретичний і практичний аспекти технології стратегічного альянсу як форма реалізації ринково-орієнтованих реформ освіти в Австралії .

Ключові слова: *реформа освіти, ринково-орієнтована реформа освіти, теорія і практика реалізації реформ освіти, форми реформування освіти, "стратегічний альянс"*

Рассматриваются теоретический и практический аспекты технологии стратегического альянса как формы реализации рыночно-ориентированных реформ образования в Австралии.

Ключевые слова: *реформа образования, рыночно-ориентированная реформа образования, теория и практика реализации реформ образования, формы реформирования образования, "стратегический альянс"*

It is examined the theoretical and practical aspects of strategic alliance technology as the form of realization of the market-oriented reforms of education in Australia.

Key words: *educational reform, market-oriented reform of education, theory and practice of realization of educational reforms, forms of education reforming, "strategic alliance"*

Актуальність дослідження. За останні роки XXI ст. спостерігається поява нових форм об'єднання освітніх і бізнесових структур – стратегічні альянси, які виступають яскравим прикладом і ефективно впливають на реформування вищої освіти в Австралії в контексті ринково-орієнтованих реформ. Існує теорія, яка має відношення до технології створення стратегічних альянсів між освітніми установами і бізнесом, завдяки якій можна поширити передачу інформації, зосередившись на можливостях вищої освіти, а також навчальних секторів співпраці. Проте виникає проблема щодо її змістовного наповнення.

Метою статті є визначення місця загальних передумов технології створення і впровадження стратегічного альянсу в Австралії, яка стала теоретичною і практичною формою реалізації ринково-орієнтованих реформ, визначення їх функціонального призначення.

Для вивчення теоретичних та практичних аспектів технології реалізації ринково-орієнтованих реформ важливе значення мають праці з теоретичних питань сучасної освіти Д. Інстанса, М. Кобаяши, П. Хілла, К. Кревола [3]. Ми використовували відповідні інформаційні ресурси, оперативні бази даних AGSM[1] і електронний доступ до ресурсів Університетської Бібліотеки Нового Південного Уельсу аби аналіз даних сформулював висновки і рекомендації, засновані на даних наукових досліджень вчених, які застосовували інформацію, яка має відношення до формулювання стратегій виконання технології стратегічних альянсів.

"Стратегічні альянси – це відносно скоординовані, об'єднані, мобільні на основі договірних зобов'язань угоди, які включають грошові внески для спільного виконання індивідуальних цілей, пов'язаних з корпоративною лінією кожної фірми - партнера" [1; с. 3]. Стратегічні альянси відносно міцні, злагоджено діючі структури, куди направляються інвестиції і, де підтримуються зв'язки між освітніми закладами, бізнесом та державними структурами автономного управління для спільного виконання специфічних цілей, пов'язаних з корпоративною місією кожної фірми-партнера [4; с. 15].

На теоретичному рівні, зокрема на рівні змісту теорії, є широкий діапазон відповідних чинників мотивації для обґрунтування важливості стратегічних альянсів та їх підтримки. До них належать:

- зменшення виробництва і операційних витрат;
- протистояння стратегічним діям конкурентів;
- досягнення нових ринків;
- подолання причин уповільнення ринкових перетворень в освіті;
- скорочення ризику і невпевненості;
- поширення знань і компетентності;
- підписання угоди про купівлю освітніх послуг від партнерів, які провели повну експертизу новому ринку знань;
- модернізація репутації і законності;
- посилення соціального капіталу існуючих мереж.

Отже, в контексті реформування змісту вищої освіти в сучасних умовах в першу чергу необхідно враховувати: 1) домінуючий чинник мотивації для успішної співпраці в секторі міжнародної комерційної діяльності, тобто реалізувати привілеї освітньої діяльності; 2) професіоналізм представників, які укладають та ухвалюють рішення від одного партнера альянсу до іншого, забезпечуючи головні умови управління, захисту репутації і конкурентоздатності; 3) ефективні механізми управління, що вимагають вживати високоякісні ресурси і підтримувати цикл існування альянсу.

На практиці результати проведення реформування вказують, що стратегічні чинники мотивації залучених фірм до міжнародних освітніх стратегічних альянсів, також містять в собі широкий діапазон елементів, таких як:

- Типовий термін існування стратегічного альянсу можна розглядати як реалізацію трьох послідовних етапів:

1. Формування: аналіз можливостей, цільові переговори, використання організаційних і фінансових ресурсів, впровадження і активізація оперативної інфраструктури співпраці.
2. Процес: прогресивне і економічне зростання партнерських оперативних дій; аналіз непередбачених перешкод аби нормалізувати і стабілізувати процес; регулювання і вдосконалення стану діяльності альянсу аби вирівняти ситуацію, яка може несподівано виникнути.
3. Завершення: аналіз початкових умов угоди, зменшення колективних зусиль, напруги у міжпартнерських зв'язках і залежності партнерів [6;с. 258].

- Кінцева стратегічна мета дуже важлива, як передумова створення будь-якого стратегічного альянсу.
- Перешкоди і ризики стратегічних альянсів можуть виникати на різних етапах, починаючи з вибору партнерів, з аналізу внутрішнього і зовнішнього оточення, з механізмів їх здійснення.
- Узгодження партнерами функцій і процесів управління.
- Алгоритм практичної діяльності висвітлений у “Правилах Великого Пальця”[2], що може допомогти партнерам альянсу в досягненні оптимального виконання завдань.

Досліджуючи процес впровадження стратегічних альянсів Австралійські вчені виявили певні його особливості. Зокрема, для глобального бізнесу стратегічні альянси мають високу окупність інвестицій, проте, ними важко управляти. Крім того, основною перешкодою для успіху стратегічних альянсів в діловому оточенні може бути прихований чинник мотивації, який може внести інший зміст в цей процес. Ним можуть стати як змагання, одна з рушійних сил бізнесу, так і співпраця – у вигляді стратегічного альянсу, як запорука успішності.

Аналіз діяльності альянсів дає підстави виділити умови їх успішного функціонування. Серед них:

- інновації, що прийшли разом з альянсом – вагомий результат, але отримати його можна через великі інвестиції, які направлені на максимізацію спільної діяльності партнерів альянсу;
- в Австралійському секторі вищої освіти педагоги і дослідники індивідуально працюють в умовах партнерського підходу. Проте, в контексті ринково-орієнтованих реформ, заклади освіти все більше і більше діють в конкурентоздатному діловому стилі;

- вища освіта, професійна освіта і підготовчі курси об'єднують в собі: виробництво, продаж і маркетинг, поширення освітніх послуг і гарантовану якість в оцінюванні і акредитації. Можливості для стратегічних альянсів можуть розглядатися в межах окремої структури даної послідовності;
- гарантована якість не має “окремого місця” в ланцюзі елементів процесу. Зацікавлені особи мають постійний інтерес до оцінювання здібностей, якостей студентів і аналізу курсу, який вивчається. Це вплиє на відповідальність за досягнення гарантованої якості;
- репутація – ключовий елемент в розвитку співпраці альянсу в межах освітнього сектору. Регулярні перевірки в межах Австралії визначають форму входу в альянс і можливий його тип, а також важелі управління між партнерами;
- професійна освіта і підготовчі курси, зокрема система TAFE[3], має можливість адаптувати схеми економічного росту місцевого ринку до схеми економіки в межах місцевого університету;
- права на прийняття рішень, які впливають на зв'язки в альянсі, відображають якість освітнього закладу і його репутацію, що є надзвичайно важливо;
- моніторинг виступає як основний компонент освітнього процесу, як критичний детермінант довгострокової цілісності і якості “бренду” освітнього закладу [6; с. 239]. На противагу “традиційному” оцінюванню моніторинг призвів до гарантованої якості і створення інновацій на місцевому і міжнародному ринках освітніх послуг. Цьому сприяють нові технології, які поступово розвивають ІКТ-системи[4]. Хоча це потребує великих витрат, але й водночас розкриває чудові можливості для майбутнього освіти.
- освіта за допомогою Net-ресурсів, яка дає можливість досягти нових ринків,
- здійснити трансформацію освіти і відтворити конкурентоспроможність навчальних закладів, однак вона ще перебуває на стадії свого розвутку.

Аналізуючи діяльність альянсів австралійські вчені сформулювали 10 стратегічних директив управління ними. Серед них:

1. Сформулювати стратегію на перемогу.
2. Гарантувати прозорість завдань.
3. Вибирати відповідного стратегічного партнера.
4. Узгодити впровадження стратегії як передумови стратегічної співпраці.
5. Розвивати компетентність під час співпраці.
6. Впроваджувати ефективну структуру управління.
7. Управляти процесом подолання перешкод.
8. Захищати ІВ (інтелектуальну власність) і “бренд”.
9. Розподілити права на управління.
10. Організувати роботу під час управління змінами.

Проаналізуємо детальніше кожну директиву окремо:

1. Сформулювати стратегію на перемогу.

Перший крок – розробити проект. “Стратегія на перемогу” для альянсу між навчальним закладом і бізнес структурою – це можливість підтримувати конкурентоздатність на цільовому міжнародному ринку. Іншими словами, краща стратегія має діяти в потрібний час в потрібному місці. Для цього потрібно створювати програму аби продати її на ринку освітніх послуг, щоб отримувати

чисті доходи. Конкурентоздатний місцевий ринок забезпечує можливість для Австралійських вищих навчальних закладів зібрати капітал і підтримувати репутацію, яку вони зараз мають, але, можливо, не зможуть підтвердити свої пропозиції на сучасному конкурентоздатному глобальному ринку. Якщо вищий навчальний заклад має унікальний проект-пропозицію, який потенційно може розмістити його на високий конкурентоздатний рівень, то обов'язково йому потрібно реалізувати ще дев'ять обов'язкових директив.

2. Гарантувати прозорість завдань.

Прозорість потрібна у визначенні завдань аби уникнути порушень договору. Є, наприклад, суттєві відмінності щодо питань "як" і "чому" австралійський вищий освітній заклад має пропонувати програми для викладання в Азії, порівняно з питанням щодо розвитку відносин між вищими і професійними закладами освіти в умовах ОЕСР (Організація економічного співробітництва і розвитку). Ці відмінності мають бути чітко визначеними в завданнях альянсу. Цілі і завдання мають бути зрозумілими як і для Австралійських вищих закладів, так і для офшорного стратегічного партнера. Конфлікти повинні розглядатися і вирішуватися відразу як тільки виникають.

3. Вибирати відповідного стратегічного партнера.

Вибір стратегічного партнера – двосторонній процес, який має бути прозорим і вестися на засадах взаємних стратегічних завдань. Вибір партнера вимагає інформації, яка буде доступною, і організації, що шукають Австралійського партнера, можуть скористатися нею, забезпечивши себе відповідними даними. Під час відбору партнера дуже важливо повідомляти про поточні проблеми аби завчасно їх уникнути і створити систему аналізу діяльності "можливих" співробітників. Також потрібно розподілити права, які можуть, або мають бути делеговані до інших партнерів, щоб підтримувати цілісність і репутацію співпраці і закладу. Наприклад, це могло б стимулювати співпрацю під час визначення умов діяльності австралійського закладу освіти з потенційним комерційним партнером, чи Австралійським приватним сектором і з зарубіжною державною організацією в ролі потенційного компаньйона.

4. Узгодити впровадження стратегії як передумови стратегічної співпраці.

Вирішили, що всім напрямам потрібен процес узгодження. Альянси – це угоди між двома чи більше незалежними організаціями. Відносини альянсу побудовані на партнерському дусі. Стратегічні альянси саморегулюються в межах узгоджених умов альянсу, традиційних поглядів держави і інтересів партнерів.

5. Розвивати компетентність підчас співпраці.

Австралійський заклад освіти повинен створити в межах своєї власності адміністративну команду, члени якої мають навички працювати спільно і налагоджено. Дослідження довели, що такі навички могли б розвиватися завдяки: відповідальності за міждисциплінарні послуги, забезпеченню та наданню освітніх послуг тощо. Потрібні люди, які вже довели, що вміють працювати у складному ринковому світі.

6. Впроваджувати ефективну структуру управління.

Специфіка структури управління повинна бути з конкретними положеннями із встановленими умовами управління для передачі прав на діяльність в межах співпраці, щоб підтримувати баланс між освітньою і комерційною зацікавленістю

на міжнародному ринку і відповідати вимогам на рівні Австралійського місцевого ринку.

Як додаток, для ефективного управління стратегічними альянсами потрібно:

- прозорість і чітко визначена мета для структури управління;
- менеджери (керівники), які можуть взяти на себе відповідальність за процес здійснення співпраці для удосконалення діяльності Австралійських закладів освіти;
- кваліфікована група науковців, яка спроектує структуру управління альянсом, визначить умови діяльності, щоб здійснювати цілеспрямовані виплати і попереджати ризики.

Ці три доповнення обов'язково мають бути враховані. Адже, деякі заклади освіти, як державні, так і приватні, управління в яких ще недобре структуроване, не мають достатньо фінансових та інших ресурсів, щоб бути готовими до змін.

7. Управляти перешкодами.

Культурні перешкоди залежать від країни, на території якої відбуваються будь-які освітні зміни і укладаються альянси. Міжнародні торгівельні і зарубіжні відносини стали основою досвіду в специфічних для країни культурних взаєминах. Підтримувати ідеї культурного розвитку окремої країни і вести одночасно "торгівлю" освітніми послугами на цільовому ринку значно складніше, ніж знайти шляхи до співпраці.

8. Захищати ІВ (інтелектуальну власність) і "бренд".

Захищати інтелектуальну власність Австралійського вищого закладу, включаючи, у тому числі, навчальні програми і відповідну освітню діяльність, дуже важко. Зважаючи на те, що основний напрям освітнього закладу – розвивати і виробляти нову інтелектуальну власність, яка має відповідати вимогам сучасного суспільства і акцент потрібно робити на її оновлення.

9. Розподілити права на управління.

Університетам і професійним закладам освіти, які не діяли в межах стратегічного альянсу, потрібно вводити нових членів до керівного комітету, аби здійснити комерціалізацію освіти і забезпечити себе відповідною підтримкою. На додаток, потрібно шукати зарубіжного вигідного партнера, який би мав комерційний досвід і, який буде виступати в ролі австралійського радника, що допоможе ідентифікувати його і призначити керівником альянсу. Під ефективним керівництвом розуміють: прийняття важливих рішень для ризикованого підприємства, вирішення питання хто їх має виконувати і як вони будуть здійснюватися і контролюватися.

10. Організувати роботу підчас управління змінами.

Щоб брати участь в стратегічному альянсі і підтримувати рівень зростаючих доходів, потрібно визначити основні елементи процесу управлінських змін на конкурентоздатних ринках. Нещодавно, Австралійські заклади освіти мали успіх на ринку з низьким рівнем конкурентоздатності, але, який починає зростати. Успіх поширився саме на ті сфери освітньої діяльності, які заздалегідь обговорили і узгодили умови своєї діяльності. На додаток, від сучасного ринку освітніх послуг вимагають, щоб він був гнучким і мав подальше розповсюдження. Специфічні директиви потрібно визначити з природи можливих проблем, на які слід звернути увагу для здійснення уточнень ще на початковому рівні.

Висновки і перспективи щодо подальших досліджень. На завершення підкреслимо, що в сучасному світі знань зростає усвідомлення того, що без здійснення сформульованих вище парадигмальних змін комерціалізації освіти, як і без забезпечення відповідною фінансовою підтримкою закладів освіти, вища школа не в змозі виконати свою місію підготовки молоді в конкурентоспроможних умовах, в умовах розвитку економіки знань. Таке усвідомлення породжує значну кількість практичних кроків щодо втілення нової технології створення стратегічних альянсів між освітніми установами і бізнесовими структурами, що становлять значний дослідницький інтерес, вартий подальшого вивчення.

Література

1. Cardner M. Education, Science and the Future of Australia: Research, Innovation and Knowledge Transfer (A public seminar series on policy). – Australia, 2007. – 10 p.
2. Cuttance P. Stokes S. Reporting on students and school achievement. – Canberra (Australia): Department of Education, Training and Youth Affairs, 2000. – P 25-45.
3. Hill P.W. Crevola C.A. The role of Standards in Educational Reform for the 21st Century // 1999 ASCD Yearbook: Preparing Our School for the 21st Century / Ed. By D.D. Marsh. – Alexandria, VA (USA): Association for Supervision and Curriculum Development, 1999. – URL: http://www.ascd/publications/books/1999marsh/hill_ch.6html.
4. Instance D., Kobayashi M. Introduction // Networks of Innovation. Towards new models of managing schools and systems. – Paris: OECD Publications, 2003. – P. 10-29.
5. Literacy and learning strategies // CONFINTEA V. – Hamburg, 1997. – P. 5-7.
6. Smith M.S., O'Day J.A. Systemic school reform // Politics of Education Association Yearbook, 1999. – P. 233-267.
7. Словник іншомовних слів / Уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К.: Наукова думка, 2000. – 680с.

УДК 378.14.034:246

Рашковська В. І.

РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет», доктор педагогічних наук, доцент

СПЕЦИФІЧНІ МЕТОДИ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ В ДУХОВНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ ІКОНОПИСУ

У статті розглянуті специфічні методи мистецької педагогіки в духовному розвитку майбутнього вчителя засобами іконопису. Простежується динаміка їх педагогічного використання в поетапному духовному розвитку особистості майбутнього вчителя.

Ключові слова: *духовний розвиток, специфічні методи: "дотику", невербально-споглядальний, "введення" в духовний простір мистецького твору, образно-символічного аналізу, емоціогенної ситуації "внутрішньої тиші", діалогічного художнього спілкування*

В статье рассмотрены специфические методы искусствоведческой педагогики в духовном развитии будущего учителя средствами иконописи. Прослеживается динамика их педагогического использования в поэтапном духовном развитии личности будущего учителя.

Ключевые слова: *духовное развитие, специфические методы: "прикосновения", невербально-созерцательный, "введение" в духовное пространство художественного произведения, образно-символического анализа, емоциогенной ситуации "внутренней тишины", диалогического художественного общения*

In the article the specific methods of study pedagogics of art in spiritual development of future teacher by icon-painting are considered. The dynamics of their pedagogical use in levels spiritual development of personality of future teacher is traced.

Keywords: *spiritual development, specific methods: "touches", unverbal-contemplative, "introduction" to spiritual space of artistic work, vivid-symbolic analysis, emotsiogennoy situations of "internal quiet", dialogic artistic intercourse*

Актуальність дослідження. Проблема духовного розвитку майбутнього вчителя набула відображення в наукових працях, спрямованих на дослідження духовності як детермінанти професійної підготовки майбутнього вчителя, *формування його педагогічної майстерності та педагогічної культури* (Б. Вульфов, В. Гриньова, Л. Губерський, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Н. Корякіна, Л. Крамущенко, О. Олексюк, Н. Тарасевич, А. Ткаченко та ін.), зокрема *в контексті особистісно орієнтованого* (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, О. Бондаревська, М. Євтух, В. Кремінь, О. Пєхота, Е. Помиткін, В. Пономаренко, В. Сєріков, С. Сисоєва, Т. Сущенко, Н. Щуркова, І. Якиманська та ін.) й *інтегративного підходів* (А. Алексеєнко, В. Братусь, В. Зеньковський, М. Пирогов, С. Пролєєв, Л. Сурова, Т. Тхоржевська, К. Ушинський, Т. Флоренська, Є. Шестун, О. Шикула та ін.). Проте, проблема духовного розвитку майбутнього вчителя засобами іконопису розроблена недостатньо.

Ми ґрунтуємося на інтегративному підході до проблеми духовного розвитку майбутнього вчителя. Духовний розвиток майбутнього вчителя є детермінантою його професійної підготовки у вищому навчальному закладі й визначається як цілеспрямований, особистісно орієнтований і спеціально організований навчально-виховний процес, удосконалення, впорядкування, ієрархізації розуму, почуттів та волі майбутнього вчителя, здатного сформувати в учнів загальнолюдські цінності, навчити відрізняти прекрасне і потворне, добро та зло в навколишній дійсності [3, с. 5].

Мета статті полягає в аналізі специфічних методів мистецької педагогіки в духовному розвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами іконопису та простеженні динаміки їх педагогічного впливу в розробленій автором концептуальній моделі поетапного духовного розвитку.

Основний зміст. У розробленій нами концептуальній моделі духовний розвиток майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами іконопису здійснюється й складається з трьох етапів – пропедевтичного, аскіологічного та духовно-праксіологічного [2, с. 45]. У цільовому компоненті моделі визначаються завдання кожного етапу, які реалізуються через педагогічну топоніміку цілей у змісті професійної підготовки за Державним стандартом вищої освіти України зі спеціальності 6.020205 – "Мистецтво. Образотворче мистецтво". Завдання першого етапу – пропедевтичного – формування готовності майбутнього вчителя до духовного розвитку та теоретичних уявлень про шляхи духовного розвитку засобами іконопису мистецтва. Завдання другого етапу – аскіологічного – поглиблення знань тезаурусу з теоретико-концептуальних, мистецько-естетичних і психолого-педагогічних основ духовного розвитку засобами іконопису. Завдання третього етапу – духовно-праксіологічного є узагальнення та систематизація здобутих теоретичних знань, формування практичних умінь діалогічного спілкування зі здобутками іконопису мистецтва та здатності перенесення їх в професійну діяльність. Протягом всіх трьох етапів передбачаються аудиторні та поза аудиторні форми організації духовного розвитку майбутнього вчителя засобами іконопису, де використовуються як загально-педагогічні, так і

специфічні методи. Варто зазначити, що простежується певна динаміка в їхньому використанні.

Так, на пропедевтичному етапі (1-2 курси) застосовуються фрагменти лекцій із дисциплін гуманітарного та професійно-орієнтованого циклів ("Філософія", "Історія України", "Культурологія", "Релігієзнавство", "Етика і естетика"). Те ж саме можна сказати про семінари та лабораторні заняття. Самостійні й індивідуальні завдання з проблем духовного розвитку засобами іконопису мають елективний і добровільний характер. У поза аудиторний час куратори груп, за бажанням своїх вихованців, можуть влаштувати екскурсію до храму, тематичну екскурсію до художніх і краєзнавчих музеїв, провести тематичні вечори або бесіди до православних свят тощо.

Другий, аксіологічний етап концептуальної моделі (3–4-й курси навчання), об'єднує наступні предмети: "Педагогіка", "Психологія", "Історія української культури", "Етнокультурологія", "Етнопсихологія", "Історія світової культури", "Історія художньої культури", "Історія світового та вітчизняного образотворчого мистецтва", "Основи мистецтвознавства". Цей етап передбачає обов'язкове проведення лекцій, семінарів, практичних і лабораторних занять із гуманітарних і професійно-орієнтованих дисциплін із проблем духовного розвитку майбутнього вчителя засобами іконопису. Поза аудиторна робота включає різні види педагогічних практик (навчальної, виховної, пленерної, методичної, виробничої); епізодичні екскурсії до храму, театралізовані вистави до православних свят, наукові конференції, "круглі столи", лекторії, відкриті диспути тощо. Використовується інтеграція різноманітних форм: фронтальних, групових, індивідуальних, лекційних, семінарських, лабораторних, практичних, аудиторних, музейних, храмових.

На завершальному – третьому, духовно-праксіологічному етапі концептуальної моделі поетапного духовного розвитку (5-й курс навчання) об'єднуються дисципліни професійно-орієнтованого циклу ("Методика образотворчого мистецтва", "Кольорознавство", "Перспектива", "Психологія творчості". На даному етапі студентами також виконуються курсові, дипломні та кваліфікаційні роботи з моделювання реального педагогічного процесу духовного розвитку майбутнього вчителя та його корекції, узагальнюються та систематизуються здобуті теоретичні знання, формуються практичні вміння діалогічного спілкування з творами православного мистецтва та здатності переносити духовний досвід у професійну діяльність.

Враховуючи специфіку сприйняття образотворчого мистецтва, в теоретичній та практичній підготовці вчителя, окрім загально педагогічних методів, застосовуються й специфічні, у використанні яких також простежується певна динаміка. Серед них, наступні: "метод дотику", невербально-споглядальний, "введення" в духовний простір мистецького твору, образно-символічного аналізу, емоціогенної ситуації "внутрішньої тиші", діалогічного художнього спілкування

На *пропедевтичному* етапі серед специфічних, використовуються методи "дотику" та невербально-споглядальний. З їх допомогою студентами аналізуються історичний, філософський або культурологічний аспекти іконопису, за яким студенти виконують реферативні роботи. Крім того, до переліку індивідуально-творчих проектів і завдань для самостійної роботи вносяться такі теми, як "Історія написання ікони "Борис і Гліб" та її сюжет", "Православні ікони в

боротьбі за свободу і незалежність", "Святині нашого регіону". Їх аналіз сприяє патріотичному вихованню студентів.

На заняттях із вищеназваних дисциплін І етапу студенти виконували творчі письмові роботи. Їх виконання дає потенційну можливість майбутньому вчителю невербальними засобами (символи, алегорії, метафори та ін.) сприйняти духовний невидимий світ через іконопис, "доторкнутися" до мистецької специфіки його зображення, показати своє ставлення до нього, переконатися в необхідності особистого духовного життя. У студентських роботах наводяться переконання про важливість духовної основи життя особистості. "Духовна основа життя" (підкреслено автором роботи) потрібна, адже духовність – перш за все, правильна робота мозку, це правильні думки, нашими думками ми творимо світ навколо. Праця зробила з мавпи людину, але це стосується фізичного тіла. Я впевнена, що в нас є два тіла: фізичне і духовне, важливо розвивати обидва" (Надія П.). "Ікона в моєму розумінні – це вікно в духовне життя, адже те, що на ній зображено, сповнено глибокого філософського змісту. Пізнаючи ікону, пізнаєш себе, свій внутрішній, духовний світ. Варто глибше подивитися на ікону, і прояснюються події і проблеми, що, здавалося б, не можна вирішити, а вони стають зрозумілими і знаходяться шляхи їх вирішення" (Алла Т.). "Я зрозумів наскільки важливо глибоко вивчати мистецтво, адже спрощене, пряме вивчення не дає справжніх знань" (Роман Т.); "У сучасному світі матеріальна основа життя ставиться на перше місце. Я з цим не згодна, вважаю, що духовна основа життя (підкреслено автором роботи) є значно вагомішою. Проте наша молодь не хоче розвивати свій внутрішній світ, вона не звикла заглядати в душу. Духовний світ людини проявляється в її поведінці, емоціях, спілкуванні. Люди, які духовно не розвинені, багато втрачають, деградують, вживають нецензурні слова, так, що гидко з ними спілкуватися. Образливо, що деякі не хочуть навіть спілкуватися з тими, хто має матеріальний рівень, нижчий за них" (Тамара Ф.). "Слова Ф.Тютчева: "душа обязана трудиться и день, и ночь, и день, и ночь" звертають нашу увагу на те, що всередині нас. Ми повинні бути красивими не зовнішньою, а внутрішньою красою, оскільки краса душевна цінiться набагато більше (серед нормальних людей)" (Ірина М.). "Дивлячись на ікону, людина повинна аналізувати, думати, робити для себе висновки, що означає той чи інший колір на іконі" (Руслан Б.).

Завдяки невербально-споглядальному методу студенти сприймають ікону як "емоційний дотик" до духовного світу, про що вони пишуть у своїх творчих роботах: "відчуття дотику до чогось чистого і вищого"; "ікона здивувала мене своїм теплом" та ін.

Підсумком пропедевтичного етапу стає: розуміння майбутнім вчителем іконопису як невербального засобу подання духовного світу якого можна залучитися через емоційний "дотик". Завдяки невербально-споглядальному методу набуваються знання та вміння "емоційного дотику", який сприяє формуванню готовності майбутнього вчителя до духовного розвитку; розумінню ним духовного життя не як "надбудови" чи "додатку" до матеріального, а як прояву бажання до вдосконалення внутрішнього світу.

На другому, *аксіологічному* етапі концептуальної моделі урізноманітнюються організаційні форми, зміст, методи і прийомів духовного розвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами іконопису.

Крім вищевказаних методів "дотику" та невербально-споглядального, застосовуються такі специфічні методи, як: "введення" в духовний простір твору мистецтва та метод образно-символічного аналізу. З метою їх реалізації на практиці проводились методичні семінари з викладачами у формі ділових ігор, які дали змогу засвоїти введення в дисципліни цього етапу принципово нових способів духовного розвитку студентів засобами іконопису.

Використання специфічних методів сприяє збагненню студентами образотворчих прийомів (іконічний час, "зворотна" перспектива, світлоносність та ін.) як засобів художнього втілення мистецької аксіології. Вони з'ясовують цінності, "закодовані" в іконопису; напрацьовують вміння її образно-символічного "читання" ("філософія у фарбах", "богослов'я в образах"); розвивають символічне мислення як "другий розум" (Г.Сковорода). Завдяки використанню цих методів простежується динаміка застосування вже знайомого "методу дотику", який на даному етапі є *аксіологічним дотиком*.

У творчих роботах студенти наводять свої коментарі. "Для мене ікона – це "живопис, який розмовляє". Кожен колір, відтінок, зворот обличчя щось символізує, передаючи велику силу. Філософія – це любов до мудрості, а ікона – "мудрість у фарбах". Одне з моїх життєвих переконань – "мудрість породжує силу" (Антон С.). "Кожен художній елемент ікони має свій смисл, адже ікона – це не картина, де художник може зображати, що хоче і як хоче. Для мене кожен колір несе спочатку емоційний, а потім символічний зміст, адже ікони з самого початку писалися для людей неграмотних, які не мали можливості читати Біблію, не розумілися на мистецтві, філософії та інших гуманітарних науках. Тому колір – це самий простий спосіб показати смисл ікони. В іконі все має значення: колір, відтінок, світло, блиск, поворот голови, адже все це повинно розкрити людині глибокий духовний зміст ікони через споглядання, тому в іконі немає випадковостей" (Альона Д.)."На мою думку, ікона мислиться як образ ідеалу, довершеності, безгрішності. Якщо світські здобутки мистецтва кожен сприймає по-своєму, в залежності від особистісних якостей, то ікона є однаково зрозумілою всім. Велике значення має її символіка і не кожен може її прочитати. Проте навіть на підсвідомому рівні поєднання кольорів, жестів, знаків подає людині головні основи, догмати й цінності християнства" (Тимур Р.). "Зміст фарб на іконі ширший, ніж "червоний" чи "зелений", вони несуть глибокий зміст. Через фарби можна багато чого зрозуміти, фарби замінюють слова, є моральними нормами, за які людина не повинна виходити" (Сніжана Б.).

Підсумком *аксіологічного* етапу стали такі думки та почуття студентів: "важливо глибоко вивчати мистецтво, адже спрощене, пряме вивчення не дає справжніх знань"; "ікона навчає розум правильно бачити оточуючий світ; навчитися відчувати, розуміти, приймати правильні рішення"; ікона закликає до розвитку внутрішнього світу, але молодь не звикла заглядати в свою душу"; "нашими правильними думками ми творимо світ навколо нас"; "дивлячись на ікону, людина повинна аналізувати, думати, робити для себе висновки"; "при спілкуванні з іконою прояснюються проблеми, що не вирішувалися, вони стають мені зрозумілими і знаходяться шляхи їх вирішення"; "ікона в моєму розумінні – це вікно в духовне життя"; "пізнаючи ікону, пізнаєш себе, свій внутрішній, духовний світ".

Відповіді студентів дали змогу узагальнити результати даного етапу моделі, на якому здійснюється поглиблення невербальних способів пізнання; розуміння цінностей, відображених на іконах; набуття знань та вмінь "аксіологічного дотику", що сприяє вмінню побачити та бажанню залучитися до духовних цінностей іконопису як підґрунтя ієрархії цінностей внутрішнього світу; переживання майбутнім вчителем духовно-морального вдосконалення як процесу художньої творчості.

Підсумком *аксіологічного* етапу стає поглиблення знань тезаурусу з теоретико-концептуальних, мистецько-естетичних і психолого-педагогічних основ духовного розвитку засобами іконопису. За даним етапом студенти усвідомлюють важливість домінування цінностей внутрішнього світу над зовнішніми (принцип – "внутрішнє важливіше зовнішнього"), що актуалізує необхідність їх саморозвитку та самовдосконалення.

На третьому, *духовно-праксіологічному* етапі концептуальної моделі поетапного духовного розвитку (5-й курс навчання) викладаються дисципліни професійно-орієнтованого циклу ("Методика образотворчого мистецтва", "Кольорознавство", "Перспектива", "Психологія творчості"). Доцільно наголосити, що, коли за першим і другим етапами студенти *емоційно* та *аксіологічно* залучаються до іконописної спадщини, то на третьому, ґрунтуючись на здобутих знаннях, набувають можливості отримати практичні вміння "онтологічного дотику" до іконопису як засобу особистого духовного розвитку. Такі знання та вміння "онтологічного дотику" напрацьовуються засобом розвитку символічного мислення на ґрунті мистецтвознавчого аналізу аксіології іконопису. До методичного арсеналу використання іконопису в духовному розвитку майбутнього вчителя додатково включається метод емоціогенної ситуації "внутрішньої тиші" та метод діалогічного художнього спілкування. Викладач вводить студента в художньо-духовну реальність здобутків іконописної спадщини, проте наголошує, що збагнути її можна тільки через внутрішній духовний досвід. На даному етапі "метод дотику" має характер *онтологічного дотику*. Педагог пояснює метод занурення в стан "внутрішньої тиші", акцентує увагу студентів на зображенні очей на іконах ("очі – дзеркало душі"), де виражено стан "внутрішньої тиші" людського серця. Крім того, онтологічний характер "методу дотику" уможливлює здатність "вимірювати себе" через "введення" в духовний простір здобутків іконопису (самоспостереження, переживання власної духовної недосконалості); поглиблює поняття "творчої свободи" як величі особистості, відкритості власній глибині, звільненні від пристрастей, що перешкоджають духовному розвитку; спрямує вольові зусилля на пошук шляхів духовного самовдосконалення. Наставник підкреслює, що діалогічне художнє спілкування уможливлюється через впорядкування емоцій і думок, а стан "внутрішньої тиші" переживається тоді, коли тілесне життя "завмирає" в очікуванні духовного діалогічного спілкування з іконою. Перед студентами ставиться завдання – визначити самим ті здобутки іконопису, спілкування з якими найбільшою мірою сприяє їх духовному розвитку. Спостереження за діяльністю студентів у ході лабораторних занять засвідчило усвідомлення ними власної духовної недосконалості в процесі спілкування з мистецькими здобутками та необхідності впорядкування складників духовного розвитку: розуму, почуттів та волі.

Важливим аспектом цієї роботи стало вивчення рефлексії студентів у формі письмових звітів, у яких відображено думки, почуття, асоціації, що виникають у процесі спілкування з іконописом. Звіти виконувалися самостійно в поза аудиторний час і підлягали глибокому аналізу на предмет сутності духовного розвитку студентів. Зокрема, були отримані відповіді: "Ікона "Трійця" здивувала мене своїм теплом. Мені вона здається об'ємною і, коли поєднати лінії поглядів ангелів, то здається, що їх погляд спрямований на мебе. Створюється враження, що немає ніякої межі й ікона "перетікає" в наш сучасний світ і може дати відповіді на всі мої запитання" (Марина М.);"Ікона "Микола Чудотворець": весь зміст ікони виражено в очах. Це якась внутрішня сила, спокій, здається, що він глибоко дивиться в мою душу" (Олександр Д.); "Христос дивиться прямо на нас, але без докору, без недоброзичливості. Вважаю, що в іконі не повинно бути емоцій, що дає можливість кожному споглядальнику побачити своє, без відбитку автора. Втішним для мне є те, що Христос тримає Біблію при собі. Він не протягує її нам, не нав'язує. Для мене це дуже важливо, і коли я дивлюсь на ікону, мені хочеться стати кращою, вдосконалити себе, змінити все" (Микола М.).

Виконання творчих завдань дає потенційну можливість майбутньому вчителю показати своє сприйняття духовного світу через іконопис, "доторкнутися" до його онтологічного й духовного виміру мистецьких цінностей та виявити бажання до вдосконалення внутрішнього світу. Відомо, що тільки за умов особистого усвідомлення та вироблення здатності до діалогічного спілкування з іконописом набувається внутрішній духовний досвід. Майбутній учитель стає здатним "увійти" як у мистецький, так і в духовний простір іконопису. Він долає етапи свого духовного становлення. "Проходячи в духовному розвитку етапи самовизначення і самоздійснення, людина перебуває поміж двома світами – повсякденним, швидкоплинним і космічним, вічним" [1, с. 244].

Підсумком третього, *духовно-праксіологічного* етапу є збагнення студентами онтологічної єдності мистецтва, мудрості та краси як засобу духовного розвитку; набуття знань та вмінь "онтологічного дотику", що сприяє прояву бажання до вдосконалення внутрішнього світу; самозаглиблення з метою самовдосконалення; самопізнання у процесі рефлективного спілкування з мистецькими здобутками.

Висновки. Залучення специфічних методів мистецької педагогіки в духовному розвитку майбутнього вчителя засобами іконопису дозволяє суттєво збагатити педагогічні шляхи духовного розвитку майбутнього вчителя засобами мистецтва. Простежена нами динаміка використання специфічних методів засвідчила розширення педагогічних можливостей сприйняття іконопису від естетичного до духовно-онтологічного через зміни внутрішнього світу особистості майбутнього вчителя. Вона сприяє опануванню майбутнім учителем діалогічного спілкування з іконописом, набуттю ним духовного досвіду та здатності перенесення його в професійну діяльність.

Література

1. Енциклопедія освіти / [ред. В. Г. Кремінь]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Рашковська В.І. Концептуальна модель поетапного духовного розвитку майбутнього вчителя засобами образотворчого православного мистецтва / В.І. Рашковська // Імідж сучасного педагога. – 2011. – № 8-9 (117-118). – С. 43-48.

3. Рашковська В.І. Теоретичні і методичні основи використання образотворчої православної спадщини в духовному розвитку майбутнього вчителя: Автореф. дис. канд. педагог. наук: 13.00.04 / Рашковська Валентина Іванівна; Запоріжжя. – Запоріжжя, 2010.– 40 с.