Київський національний університет імені Тараса Шевченка

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІОЛОГІЇ, ПСИХОЛОГІЇ, ПЕДАГОГІКИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Виходить щоквартально

Заснований у 2003 р

*№1 (*22) 2014

КИЇВ - 2014

УДК 316+159.9+37](082)

Засновник, редакція та видавець *Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

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)

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.

Свідоцтво про державну реєстрацію: КВ №9244 від 11.10.2004
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

Головний редактор: Судаков В.І.- д.соц. н., проф.

Редакційна колегія:
Куценко О.Д. - д.соц. н., проф., заст. гол.. 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 № 9 від 13 березня 2014 року)
Вченою радою факультету психології
(протокол № 8 від 20 березня 2014 року)

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

Адреса редакції, видавця: 03187, Київ-187, пр. Глушкова, 4д, к.501 , тел: 044-521-32-63 ,
e-mail: apspp@ukr.net

ISSN 2311-214X © КНУ імені Тараса Шевченка, 2014

ЗМІСТ

СОЦІОЛОГІЧНІ НАУКИ.....6

Аза Л.О. 6
МЕДІЙНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ЕТНІЧНОСТІ 6
Судакова В.М. 15
МЕНТАЛЬНІ РЕСУРСИ ВЗАЄМОВИЗНАННЯ КУЛЬТУР В ПОЛІКУЛЬТУРНИХ СУСПІЛЬСТВАХ 15
Панькова О.В. 20
РЕСУРСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЖИТТЄЗДАТНОСТІ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ З А УМОВ НЕСТАБІЛЬНОСТІ: ДІЯЛЬНІСНИЙ КОНТЕКСТ 20
Братчикова Т.І. 29
ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕНЬ ПОШИРЕННЯ ІНФОРМАЦІЇ У СОЦІАЛЬНИХ ОНЛАЙН МЕРЕЖАХ.....29
Лапіна В.В. 37
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ФЕНОМЕНА КОНСЬЮМЕРИЗМУ В НОВІТНІЙ СОЦІОЛОГІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТИ.....37
Літошенко Ю. В......42
СОБОРНІСТЬ УКРАЇНИ В КОНЦЕПЦІЯХ М.ДРАГОМАНОВА 42
Сидоров М.В.-С. 49
Ходаківська Ю.Ф. 49
МОЖЛИВОСТІ ЗБОРУ ПАРАДАНИХ ЗА ДОПОМОГОЮ КОНТАКТНИХ ЛИСТІВ У ЕМПІРИЧНИХ СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ 49
Лісовська-Мускеєва Н. 58
ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ 58
Капустян В. С. 65
ПЕРЕДУМОВИ ТА НАСЛІДКИ СОЦІАЛЬНО - ЕКОНОМІЧНИХ ПРОТЕСТІВ У КИЄВІ НА ОСНОВІ ДАННИХ МОНІТОРИНГУ ЦЕНТРУ ДОСЛІДЖЕННЯ СУСПІЛЬСТВА 65
Сидоров М.В.-С. 74
ОСНОВИ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ДЛЯ СОЦІОЛОГІВ: ДЕМОГРАФІЧНІ БАЗОВІ МОДЕЛІ ЗРОСТАННЯ ПОПУЛЯЦІЇ БЕЗ ЗОВНІШНЬОГО ВПЛИВУ ТА КОНКУРЕНЦІЇ.....74
Цимбал Т.В. 81
ЦІЛІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ СТУДЕНТАМ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІОЛОГІЯ» В УКРАЇНІ.....81

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ 90

Бургонська С. В. 90
ДИРЕКТИВНІСТЬ ПСИХОТЕРАПЕВТА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ДО НЬОГО ДОВІРИ КЛІЄНТА....90
Іванова Є.О. 97
РОЗВИТОК І ПСИХОДІАГНОСТИКА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ....97
Іванова О.В.....103
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ 103
Модестова Т.В. 109
ВЕРБАЛЬНІ ТА НЕВЕРБАЛЬНІ АСПЕКТИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У СУЧАСНОМУ КОНТЕКСТІ 109
Пащенко С.Ю. 116
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ 116
Ушакова В.Р. 128
ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН ТА ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЧЕРЕЗ 3 МІСЯЦЯ ПІСЛЯ ПОЛОГІВ....128
Черкашин А. І. 135
ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОВС У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МВС УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ....135
Щербина В.Л. 142
ЦІЛІСНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ БАГАТОУКЛАДНОГО СУСПІЛЬСТВА 142

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ....149

Вакарчук Ю. Ю. 149
ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ....149
Гук О. Ф. 154
МОДЕРНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ 154
Гончаренко О.А. 159
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТОВИХ ЛІНІЙ У РОЗВИТКУ І НАВЧАННІ ДІТЕЙ - ВИХІДЦІВ З НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УКРАЇНІ ТА США....159

Грибок О.П. 164
ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ СТУДЕНТА ЯК ОДИН З ГОЛОВНИХ НАПРЯМКІВ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ 164
Кошечко Н.В. 171
УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ В ІСТОРИЧНОМУ КОНТЕКСТІ 171
Лебедєва А. В. 179
ЕСТЕТИЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ФАКТОР ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ.....179
Москаленко А. М. 185
КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ ЯК УМОВА ОВОЛОДІННЯ ЦІННІСНО-ЕТИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ 185
Нагорна Г.О. 193
ПРОФЕСІЙНЕ МИСЛЕННЯ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА: ІСТОРІЯ, ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА.....193

СОЦІОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 316. 723

Аза Л.О. ◦

Київський національний університет імені Т.Шевченка, факультет соціології, доктор соціологічних наук

МЕДІЙНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ЕТНІЧНОСТІ

У статті розглядаються проблеми репрезентації етнічності у мас-медіа. Увага акцентується на ролі "мови" та "дискурсу" в процесі міжкультурної комунікації.

***Ключові слова**: етнічність**,** мас-медіа, мова, дискурс, міжкультурна комунікація*

В статье рассматриваются проблемы репрезентации этничности в масс-медиа. Внимание акцентируется на роли "языка" и "дискурса" в процессе межкультурной коммуникации.

***Ключевые слова:** этничность, масс-медиа, язык, дискурс, межкультурная коммуникация*

In the article the problems of representation in mass media are considered. The attention is emphasized on the role of a "language" and "discurse" in a process of intercultural communication.

***Keywords:** ethnicity, mass media, language, discurse, intercultural communication*

Актуальність. Останніми роками спостерігається поширення категорізації соціальних об'єктів в умовах міжкультурної взаємодії, внаслідок чого соціальні і культурні відмінності часто–густо сприймаються у термінах етнічних категорій. Причому соціальна категоризація, як явище, починає обростати проблемами особливо тоді, коли виділені категорії наповнюються емоційним, оцінним змістом. Не випадково в засобах масової інформації для опису соціальних процесів все частіше використовуються етнічні категорії. І хоча у більшості випадків громадськість дійсно інформується, а, скажімо, у разі порушення прав людини як представника певної етнічної спільноти, громадська думка мобілізується, проте нерідкісними є ситуації протилежного характеру, коли засоби масової інформації завдають шкоди, висвітлюючи ті чи інші етнічні проблеми. І тут, мабуть, не можна відкидати факту елементарної "неграмотності" окремих журналістів, що проявляється при розкритті механізмів міжкультурного сприйняття, не говорячи вже про безвідповідальне використання деякими з них "мови" опису етнокультурних відмінностей.

Метою даної статті є розкриття специфіки висвітлення етнічної проблематики у мас- медіа.

З'ясування позначеної проблеми почнемо з аналізу існуючих підходів до розгляду міжкультурної комунікації. І насамперед це стосується запропонованих

◦ © Аза Л.О., 2014

моделей сприйняття міжкультурних відмінностей: етноцентристської та етнорелятивної. Перша включає такі типи як заперечення культурних відмінностей, захист власної культурної зверхності та мінімізацію відмінностей. Друга, навпаки – прийняття існуючих міжкультурних відмінностей, адаптацію до інших культур та інтеграцію до полікультурного простору. Якщо докладніше проаналізувати кожний із наведених типів сприйняття міжкультурних відмінностей, то стає зрозумілим, що, скажімо, заперечення культурних відмінностей свою стратегію вибудовує на витискуванні культурної різноманітності з соціального простору. А оскільки даний процес супроводжується неприйняттям іншокультурних цінностей і норм поведінки, то зрештою це призводить до порушення прав носіїв певних культурних традицій, щодо їх наслідування. Захист власного культурного поля хоча й передбачає наявність інших культурних традицій, проте не позбавлений відчуття загрози. Причому культурні відмінності тут тісно переплітаються з соціальними проблемами, що породжуються політичними чинниками, виражаючись проявом бінарного відношення “свої”-“чужі”. У той же час мінімізація відмінностей, порівняно з попередніми типами, виглядає більш конструктивною, оскільки приймає культурні відмінності, щоправда з одним застереженням – внутрішня ціннісна змістовність культур і надалі залишається недоступною для сприйняття.

Наступні три типи міжкультурного сприйняття (прийняття існуючих міжкультурних відмінностей, адаптація до інших культур та інтеграція до полікультурного простору) помітно відрізняються від типів етноцентристського сприйняття, оскільки розглядаються в площині прийняття культурного розмаїття, тим самим демонструючи відмову від одномірності сприйняття, а відповідно, і готовність до засвоєння нових категорій. Водночас не можна недооцінювати впливовості “мови” опису етнічних ситуацій. Тим більше, що характер її використання в комунікації значною мірою визначає соціально–психологічні наслідки останньої. Тому, невипадково, найбільш прийнятним для розуміння процесу комунікації, її соціально–психологічного супроводу бачиться поняття дискурсу. За слушним зауваженням П.Бурдьє його доцільно розглядати як “використання мови”, що дозволяє налагодити зв’язок між категоріями сприйняття, оцінювання і соціальною дійсністю[1][1, 28]. Психологічний же його аспект пов’язаний зазвичай з бесідою, міркуванням з приводу якоїсь проблеми, її обговоренням і т.ін. Хоча соціологів, звичайно, більше цікавить соціальна функція дискурсу, його спрямованість як на ситуацію, так і на ментальну сферу індивідів, що спілкуються.

А взагалі, мабуть, зовсім невипадково “мову” в комунікації називають інструментом соціальної влади. Як засіб нав’язування поглядів вона частіше за все проявляє себе в конфліктних ситуаціях, особливо за умов недостатньої інформації. Причому арсенал можливостей відправника повідомлення, як правило, є доволі великий. Він може включати певний вибір слів і висловлювань, їхню послідовність, використання метафор тощо.

Власне, роль “мови” і “дискурсу” в процесі міжкультурної комунікації важко переоцінити. Тим більше, коли йдеться про тематизацію етнічності в засобах масової інформації, що має свою специфіку. Використовуючи різні “мови” опису, вона допомагає визначати певні типи сприйняття міжкультурної взаємодії.

Різновид типів міжкультурного сприйняття актуалізує розгляд процесу комунікації з урахуванням зв'язку між "відправником" і "одержувачем" інформації, зважаючи хоча б на ту обставину, що сприйняття і розуміння її останнім значною мірою залежить від того, якою "мовою" користується "відправник". Це досить суттєвий момент, оскільки "мова" здатна відбивати структуру соціально–політичного панування в суспільстві, тим самим презентуючи і організуючи впливовість певних думок та інтересів. Причому в розпорядженні "відправника" виявляються досить різні інструменти соціальної влади "мови", серед яких може виділятися будь-який з наведених вже варіантів (вибір слів, виразів, граматичних форм тощо).

Власне, тематизація етнічності (повідомлення щодо етнічних і культурних відмінностей) не позбавлена особливостей, які надає їй "мова" опису при трансляції тих чи інших установок і цінностей, створюючи образи представників інших культур з одночасною оцінкою самої культури та етнічної групи.

Якщо уважно проаналізувати "мови" міжкультурного сприйняття, що їх використовують засоби масової інформації для опису етнічних ситуацій, то не можна не помітити, що на сьогодні достатньо чітко опозиціонують "мова злагоди" і "мова ворожнечі". Поза сумніву, що за такого розкладу найбільш толерантною є "мова злагоди", за допомогою якої взаємодія етнічних груп і культур описується з точки зору їхнього взаємозбагачення та розвитку. У той час, як із зовсім іншою метою використовується "мова ворожості". Вона, як правило, несе дискримінаційні, негативістські висловлювання, визначення стосовно тих чи інших етнічних груп. Більш того, в окремих випадках вона навіть може містити заклик до насильництва. Невипадково однією з характеристик цієї "мови" є страх "чужих", що часто–густо здатний породжувати "образ ворога".

Водночас, ніша між двома полярними "мовами" не залишається порожньою, оскільки заповнюється "мовами", що забезпечують нарощення потенціалу інтолерантності (відштовхуючись, звичайно, від позитивної позиції). Так, за допомогою "мови відмінностей" представники етнічних груп позиціонують себе як "інші". Хоча вона лише констатує і виявляє несхожість цінностей, зразків поведінки, культур, не проявляючи при цьому ворожості. "Мова політкоректності", не дивлячись на свою здавалося б нейтральність, демонструє певною мірою показову толерантність, балансуючи між бажанням зберегти смислову змістовність теми і намаганням не образити читача або глядача. Порівняно з попередніми, безумовно агресивнішою є "мова соціальної конкуренції". Навіть з її назви можна зрозуміти, що вона покликана описувати ситуації соціального суперництва, вбудовані в контекст міжетнічної взаємодії, з виходом на історичні, культурні, психологічні та інші теми. І хоча в її висловлюваннях може не відчуватися відвертої ворожості, проте можливість трансляції інтолерантного сприйняття іншої культури не виключається. Причому не слід забувати, що інтенсивність згадування певних етнічних категорій у мас-медіа здатна впливати на формування певних "етнічних іміджів".

Етнічна інтолерантність часто–густо взаємопов'язана з гіперетнічністю, що розглядається як одна з форм етнічної самосвідомості. Утім занепокоєння викликає не зростання етнічної самосвідомості, як такої, зважаючи на позитивність багатьох її моментів, а можливість прояву її агресивних форм. Тому, враховуючи реальну ситуацію в суспільстві, важливо розглядати ін толерантність

не лише з точки зору категорій фрустрації (зокрема, агресії), але й доповнювати цей аналіз концептом зростаючих соціальних претензій і конкурентних відносин на тлі економічної і політичної нестабільності суспільства.

Зрештою, тематизація етнічності відбувається за безпосередньою участю держави, яка виступає свого роду її агентом, з притаманними їй способами і механізмами. Серед найбільш дієвих можна виділити національну політику та перепис населення (останнім іноді маніпулюють в економічних та політичних інтересах).

Утім, не можна забувати, що мас-медіа не лише відбивають громадську думку, але й формують її. За цієї обставини, форми поведінки, що вони демонструють стосовно етнічності, безумовно потребують селекції з точки зору моральної оцінки “бажані–небажані”, зважаючи на досить широкий спектр її дії. А це нетерпимість, ігнорування, толерантність, позитивна дискримінація, цілковита повага. І оскільки зазначені форми поведінки мають місце в процесі комунікації, важливо зважати на їхню змістовну наповненість, яка, як виявляється, може набувати зовсім іншого забарвлення в одній і тій же формі. До того ж за багатьма оцінками стоять етичні й моральні принципи суспільства. Скажімо нетерпимість або негативна дискримінація в моральному плані, як правило, наштовхуються на засудження і відторгнення. І якщо у даному випадку важко припустити наявність іншої альтернативи, то ігнорування етнічних відмінностей, з морально–етичних позицій, можна розглядати і як прояв байдужості, і як навмисне нетематизування. Або взяти позитивну дискримінацію, що насправді означає намір легітимувати соціальну значущість диференціації через її визнання та подолання її негативних наслідків. Утім, намагання окреслити підхід до етнічних відмінностей дієвістю вищенаведених форм поведінки не звільняє його від суперечностей, внаслідок постійного супроводження варіативністю “позитивного–негативного”, “бажаного–небажаного

Соціальна злагода є однією з найважливіших проблем сучасного українського суспільства. Причому важливо пам’ятати, що цінності як і єдине розуміння ціннісних принципів не завжди є достатньою умовою для її підтримування. Оскільки це ще й певний соціально–психологічний клімат, клімат доброзичливості, взаєморозуміння, високий рівень соціальної сумісності, що до речі супроводжуються проявами нарцисистського світовідчуття. На цю обставину, свого часу, особливу увагу звертав Е.Фромм, нагадуючи, що “...груповий нарцисизм виконує важливі функції. По–перше, колективний інтерес вимагає солідарності і апеляції до спільних цінностей, цементує групу зсередини й полегшує маніпулювання групою в цілому. По–друге, створює членам групи відчуття задоволеності, особливо тим з них, хто сам по собі мало що значить і не має особливих підстав пишатися своєю персоною” [2, 252].

Утім соціальний нарцисизм і суспільний солідаризм можуть йти на спад, якщо ідеали та догми, які проголошуються ідеологами і політичними лідерами починають набувати інструментального характеру, перетворюючись виключно на знаряддя маніпулювання масами. Разом з тим, породжуючи суспільний консенсус, нарцисизм здатний викликати і нетерпимість до всього “чужого”. “Якщо мова йде про груповий нарцисизм, – зауважує Е.Фромм, – то індивід повною мірою усвідомлює свою належність до колективної ідеології... Коли хто–небудь стверджує “Моя батьківщина – найчудовіша в світі (або моя нація –

найрозумніша, моя релігія – найрозвиненіша... і т.ін.), то це нікому не здається божевіллям. Навпаки це називається патріотизмом, переконаністю, лояльністю. Це звучить як цілком реалістичне і розумне ціннісне судження, тим більше, що воно поділяється багатьма членами групи" [2, 251–252].

Наведене стає вельми важливим особливо у разі тлумачення патріотизму. І насамперед при розведенні аспектів його прояву: від нарцисистського ультра націоналізму до природної любові до своєї країни, місцевості тощо. Причому найчастіше це спостерігається у трансформаційні періоди суспільства, коли патріотичні настрої у масовій свідомості нерідко проявляються в ксенофобській трактовці. Звичайно, в різних культурних, етнічних, конфесійних ціннісних системах є чимало спільного, що дозволяє досягати певного компромісу. Але є й відмінності в традиціях, принципах, стереотипах, які можна долати лише можливістю координації різних ціннісних орієнтацій, здійснення процесу ціннісного взаємодоповнення тощо.

Для розв'язання цієї проблеми конче необхідними уявляються формування і за, можливістю, поширення такої цінності і механізму злагоди як толерантність, з відповідним визначенням її меж (йдеться про "дефіцит" і "надмір" толерантності). Мабуть можна й не говорити, що їх завжди важко визначати хоча б то з огляду на різні несподіванки і ризики, що трапляються в суспільстві. Утім, очевидними є два моменти. По–перше, толерантність є найважливішим компонентом соціальної злагоди, а по–друге, толерантність при всій своїй парадоксальній цінності – з одного боку, та невизначеності і релятивності її меж – з іншого, зберігає принципову протилежність добра і зла.

У цьому ключі формування толерантних відносин у суспільстві потребує виконання принаймні двох умов:

- наявності позитивної мотивації міжетнічної взаємодії;
- набуття навичок і звичок міжетнічної взаємодії, вміння відстоювати свої і поважати чужі інтереси.

Безумовно, толерантність можна розглядати як адекватність групового сприйняття. Як правило, вона асоціюється з відсутністю негативного ставлення до іншої етнічної культури, а точніше, наявністю позитивного образу її з одночасним збереженням позитивного сприйняття своєї власної культури. А це означає, що етнічна толерантність є наслідком міжетнічної інтеграції (а не асиміляції), і свідчить про повагу як до своєї етнічної культури, так і до культури інших етнічних груп, з якими відбувається контакт.

Тому, розуміння толерантності ніяким чином не сумісне з визнанням переважання однієї культури над іншою. Під таким кутом зору скоріше розглядається етнічна інтолерантність, яка виражається в негативному сприйнятті іншої етнічної культури з одночасним надпозитивним сприйняттям власної культури. Відбувається активізація механізмів соціально–психологічного захисту, що залежить, як правило, від таких чинників, як культурна дистанція (чим більш відмінною від власної сприймається культура іншої етнічної групи, з якою відбувається взаємодія, тим імовірнішим є посилення інтенсивності механізмів соціально–психологічного захисту) та ступінь цілісності і самостійності тієї чи іншої групи як суб'єкту міжетнічної взаємодії.

Інша справа, що іноді представники недомінуючих етнічних груп сприймають проблему толерантності як своєрідний спосіб прояву терплячості.

Але така позиція не відповідає намірам сприйняття інших такими, якими вони насправді є, і готовності до взаємодії з ними. Межетнічна толерантність, хоча й відбивається у тих чи інших вчинках, проте формується у сфері свідомості і, безумовно, пов'язана з етнічною ідентичністю. Усі прояви гіпертрофованої ідентичності, зазвичай, підвищують рівень інтолерантності в міжетнічних установках, хоча він далеко не завжди обумовлюється лише психологічними чинниками, дають взнаки як соціально–економічні й політичні умови життя, так і ситуативність – певний збіг цих обставин. І оскільки інтолерантність тісно взаємопов'язана з гіперетнічністю, що є однією з форм етнічної самосвідомості, то стерегтися скоріше за все слід не зростання останньої, воно може мати й позитивні наслідки, а її гіпертрофованих і агресивних форм.

Особливо проблемною в соціальному контексті є толерантність за наявності відмінностей, які допускаються і фіксуються, але разом з тим не завжди визнаються. Утім, за рахунок нормативного навантаження і своєї презентації як морально–етичної максими поведінки вона не втрачає позитивних коннотацій. Та власне, навряд чи в соціальному житті взагалі є сенс розраховувати на повне взаємне визнання. Тому зовсім невипадково вченим часто–густо доводиться розрізняти практику терпимості (toleration), що іноді спостерігається і толерантність (tolerance) як чесноту, спираючись на найбільш поширені її прояви: від відстороненого та байдужого ставлення до відмінностей щодо визнання прав інших та відкритості і зацікавленості до них. Інакше кажучи, соціально–інституалізоване відношення толерантності маркірує достатньо широке поле практики, що саме по собі є досить неоднозначним і амбівалентним.

Проте, не можна залишати поза увагою й таку можливу форму ставлення до відмінності як повага. Тим більше, що вимогою сьогодення є визнання різноманітності та необхідності досягнення рівності прав і можливостей, що стає реальним лише за умов забезпечення взаємоповаги та визнання. Особливо це стосується етнічних відмінностей. Причому і в цьому випадку "повага" відмінностей не позбавлена нормативного компоненту. Більш того, як морально–етична максима поведінки, зазначена форма відносин (як і попередні прояви толерантності) не втрачає високої соціальної значущості.

До речі, поняття "толерантність" і "повага" вживаються разом (як щабелі однієї шкали), частіше ніж поняття "толерантність" і "терпимість", оскільки останнє усе ж таки певним чином припускає допущення деякої зверхності, навіть якщо вона існує у завуальованій формі.

Усе вищенаведене є підставою аби зрозуміти наскільки важливим насправді є формування культури міжетнічної толерантності і яке місце посідають у цьому процесі засоби масової інформації, а якщо точніше – словесний компонент поведінки. Власне, взаємодія партнерів може здійснюватися за двома, як найбільш поширеними, сценаріями. Перший передбачає підтвердження взаємних рольових очікувань партнерів, формування спільної картини тієї чи іншої ситуації і відповідно, виникнення емпатичного зв'язку. Другий, навпаки, пов'язаний з, можливістю "обману" рольових позицій (чи то обопільного, чи однобічного), розходженням щодо бачення та оцінки конкретної ситуації і, як наслідок, прояву антипатії одне до одного. Причому тип мовної взаємодії визначається залежно від того, наскільки досягнутою була комунікативна мета: чи було спілкування ефективним, чи ні, мала місце мовна агресія чи превалювало толерантне

спілкування і т.ін. Це вельми важлива обставина, оскільки вербальна (мовна) агресія часто–густо спостерігається в різних комунікативних сферах. Причому ворожість, агресивність мовної поведінки особливо яскраво проявляється в таких її діях як наклеювання ярликів, обігрування імені об'єкту мовної агресії, використання грубих слів з метою дискредитації тієї чи іншої людини тощо. Така мовна поведінка безумовно свідчить про порушення норм мовного спілкування, якого можна уникнути за умов запобігання можливостей створення конфліктних ситуацій, визнання за іншою стороною наявності таких саме прав та готовності до сприйняття речей, які навіть суперечать власним світоглядним установкам. Іншими словами, ситуація навряд чи вийде з–під контролю, якщо основними приписами толерантного спілкування стануть дотримування комунікативних норм, ввічливість, повага до партнера по комунікації і відповідне ставлення до нього (зокрема, врахування статусної позиції і т.ін.). Водночас важливо дотримуватися приписів, які регулюють міжкультурну взаємодію. І, передовсім, це звичайно стосується урахування стереотипів етнічного спілкування.

Утім, толерантність виконує не лише регулятивну функцію, вона є й конституюючою ознакою успішного діалогу. Причому останній можна розглядати не лише як форму або вид "мови", але й як соціально значущу взаємодію, а саме, як діалог культур, міжетнічний діалог тощо..

Звісно, з роботою засобів масової інформації пов'язують механізми формування як етнічної упередженості, так і дискримінації. Щоправда частково мас–медіа лише транслюють стереотипи, що формуються у повсякденному житті. Проте, оскільки рушійною силою роботи засобів масової інформації усе ж таки є економічні, політичні та ідеологічні інтереси впливових сил в суспільстві, то звісно створюються специфічні передумови для виникнення і закріплення етнічних стереотипів, упередженості і дискримінації.

У реальній дійсності звичайні люди, як правило, є більш–менш пасивними учасниками різних типів комунікативних подій, що контролюються елітами. Останні часто–густо маючи безпосередній доступ до тих чи інших форм публічного дискурсу, формують можливі ситуації, тиражують думки з приводу найпекучіших проблем. Це може поширюватися і на повсякденну етнічну категорізацію, пов'язану з уявленнями про особливості етнічної поведінки, традицій мови, що виявляються доволі вагомими чинниками ідентифікації певної етнічної групи. За таких обставин у фокусі уваги мас-медіа, як вже зазначалося, нерідко опиняється і ксенофобія. Причому цілеспрямоване використання "мови" в "демократичних" ЗМІ здатне суттєво впливати на висвітлення цього явища. Більш того, у будь–якому разі доводиться окремі смислові конфігурації пов'язувати з розумінням ситуації відповідної групи чи інституції, а отже, враховувати взаємозв'язок ідей та інтересів, амбіцій ідентичностей, комплексів тощо. Зважати на фрустрацію від помітного соціального розшарування, травмуючого свідомість людей, а також на прояви астенії, депресії - з одного боку і посилення етнічного самоствердження – з іншого.

Процеси ерозії суспільної солідарності зачіпають, як правило, рівень колективних або соцієтальних уявлень, а у відповідь – посилюється значущість повсякденного, звичного, інерційного. А отже, і тих інституцій, тих соціальних форм, які регулюють і упорядковують приватну, сімейну і неформальну сферу життя та її аморфні і неартикульовані смисли. За таких умов, вектор символічної

значущості спрямовується знизу доверху. Тобто, найбільш визначеними, переконливими та очевидними стають прості істини виживання (це стосується не лише фізичного, але й морального, соціокультурного мінімуму людських відносин). Інакше кажучи, орієнтири в суспільстві "працюють" переважно не на досягнення високих цілей і стандартів, що уможливлюють посилення гідності людей, їхню самооцінку і повагу, а на затвердження таких моделей інтерпретації реальності, які відповідають найчастіше колу приватних, особистісних відносин..

Утім до розгляду проблем міжкультурної взаємодії і комунікативних можливостей часто–густо залучаються і стереотипи, які прийнято визначати як думку про ті чи інші властивості людей або явищ, що ґрунтується не на безпосередній їхній оцінці, а виводиться зі стандартизованих суджень і очікувань стосовно останніх.

За допомогою етнічних стереотипів відбувається також регулювання етнокультурної інформації. Вони власне є суттю механізму традицій і без них практично не може існувати жодна етнічна культура. Більш того, етнічні стереотипи є кодом етнічної культури. Щоправда в сучасній культурі етнічне кодування вже не так чітко виражене, як скажімо це було в традиційній культурі. Певно дають взнаки ускладнення суспільного життя, внаслідок яких система кодування стає все більш завуальованою, просякаючи глибинні сфери психіки і духовної культури. Причому будь–яке порушення системи етнокультурного коду може позначитися на цінностях етносу. Як наочний приклад – послаблення міжпоколінних зв'язків уможливлює втрату мовних компонентів культури.

Проблема, мабуть, загострюється лише тоді, коли такі дійсні або уявні відмінності починають розглядатися як визначальні і перетворюватися у ворожу психологічну установку по відношенню до будь–якої етнічної спільноти, породжуючи тим самим дискримінаційні прояви. А це вже є ніщо інше як етнічна упередженість. Утім тут є ще один нюанс. А саме, йдеться про узагальнену установку, зорієнтовану на вороже ставлення до всіх членів певної етнічної спільноти, незалежно від їхньої індивідуальності. За таких умов зазначена установка набуває характеру стереотипу, як стандартизованого, емоційно забарвленого образу. Вона, як правило, доволі усталена і важко піддається будь–якому раціональному доводу. Дехто з науковців вважає, що етнічна упередженість виникає тоді, коли ворожа установка ґрунтується на хибному і негнучкому узагальнені. З одного боку це наче б то й так. Але з іншого, існування обґрунтованої ворожої установки принципово неможливе. Ірраціональність упередженості полягає вже хоча б в тому, що виражені в етнічних стереотипах групові інтереси не мають загальної значущості. Скоріше за все етнічні характеристики самі по собі передбачають певні зміни.

Думка про те, що якась етнічна група є неготовою, скажімо, до засвоєння тих чи інших соціально–політичних відносин ще не є свідченням негативної оцінки цієї груп

Там, де між двома етнічними групами складуються відносини співробітництва і кооперації, безумовно спрацьовує переважно позитивна установка одне до одного, що передбачає терпиме ставлення до існуючих відмінностей. Інша річ, коли меншість є суперником і конкурентом в економічній і соціальній галузях. Причому, чим більш вагомішим є конкурент, тим більшу ворожість він викликає. І якщо підлегла група характеризується, скажімо, такими

рисами як невпевненість, моральна безвідповідальність, недієздатність, безініціативність тощо, то стереотип групи конкурента наділяється такими якостями як хитрість, агресивність, жорстокість, безкомпромісність і т.ін. Не випадково, мабуть, найбільш стійка упередженість існує по відношенню до тих етнічних груп, які, зважаючи на особливості свого історичного і культурного розвитку, є найбільш сильними економічними конкурентами, а, відповідно, й найбільш успішними в цьому плані. У разі ж, коли відносини між етнічними групами не зачіпають якихось життєво важливих інтересів, члени цих груп ставляться одне до одного без ворожості, щоправда й без особливої симпатії..

Цікаво, що за результатами досліджень американських соціологів, які ретельно вивчають цю проблему, масова пропаганда, зокрема, радіопередачі, спрямовані на захист меншин, що дискримінуються, виявляються мало ефективними, оскільки їх, як правило слухає та меншість, яка потребує захисту. А люди, які мають відповідну етнічну упередженість, або не слухають такі програми, або вважають їх свого роду “провокаційними”.

Тому етнічна упередженість, як правило, обмежує сферу спілкування представників різних етнічних спільнот, викликає настороженість з обох боків, заважає встановленню толерантних, дружніх відносин. Більш того, упередженість проти “чужих”, що виникає в суспільстві, не лише поділяє людей, відвертаючи часто–густо їхню увагу від пекучих соціальних проблем, але й допомагає певним колам утримувати владу над ними.

Висновок. Отже, без миру і злагоди в суспільстві не можуть вирішуватися проблеми демократичних перетворень. Негативізм і ворожість здатні породжувати лише “руйнівну солідарність”. Тому толерантність у відносинах людей, соціальних і етнічних груп на сьогодні бачиться нагальнішою потребою українського суспільства. А для її постійного підтримування конче важливе регулярне здійснення експертизи друкованих видань, радіо– і телетрансляцій з метою виявлення текстів, що стимулюють інтолерантність і, зокрема, етнічну нетерпимість.

А взагалі, мас-медіа повинні проявляти стійкість перед натиском політичних діячів і національних лідерів, коли вони намагаються використовувати їх для розв’язання своїх власних проблем. Відкриті форми упередженості і дискримінації, як правило, властиві жовтій пресі і безумовно не можуть вважатися характерними рисами якісних, відповідальних мас-медіа.

Список використаних джерел

1. Bourdien *P.* Fieldwork in Philosophy / P. Bourdien // Начала: Socil Logos. – М., 1994. – С.28.
2. Фромм *Э.* Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – Минск, 1999. – С. 251-252.
3. Макаров М. Основы теории дискурса / М. Макаров. – М.: Гнозис, 2003.
4.Блакар Р.М. Язык как инструмент социальной власти (теоретико–эмпирические исследования языка и его исследования в социальном контексте /Р.М. Блакар // Язык и моделирование социального взаимодействия. – Благовещенск, 1998.

Отримано 05.02.2014 р.

УДК 316.348.38

Судакова В.М.[°]

Інститут культурології НАМ України, доктор філософських наук зав.відділом

МЕНТАЛЬНІ РЕСУРСИ ВЗАЄМОВИЗНАННЯ КУЛЬТУР В ПОЛІКУЛЬТУРНИХ СУСПІЛЬСТВАХ

В статті аналізується проблема організації полікультурного соціального порядку та аргументована значущість соціологічних досліджень ментальних ресурсів взаємовизнання культур в полікультурних суспільствах

Ключові слова: *глобалізація, культура, культурна інтеграція, мультикультуралізм, взаємовизнання культур, полікультурний соціальний порядок.*

В статье анализируется проблема организации поликультурного социального порядка и аргументована значимость социологических исследований ментальных ресурсов взаимопризнания культур в поликультурных обществах

Ключевые слова: *глобализация, культура, культурная интеграция, мультикультурализм, взаимопризнание культур. поликультурный социальный порядок.*

The subject-matter of the article is the problem of organization of the multicultural social order. The significance of sociological surveys which create opportunity for scientific understanding the specific of the mental resources for mutual cultural recognition in multicultural societies is substantiated by the author.

Keywords: *globalization, culture, cultural integration, multiculturalism, mutual cultural recognition, multicultural social order.*

Актуальність теми. Проблема мирного і ненасильницького співіснування різних суспільних об'єднань, спільнот і держав традиційно не втрачає своєї актуальності, як для суто ідеологічних спостережень, так і для наукових досліджень. Проте в умовах глобалізації сам зміст даної проблеми суттєво трансформується у зв'язку з наявною кризою ресурсної самодостатності держав-націй, яку науковці доволі спрощено визначають як кризу державного суверенітету. Вочевидь, що суть проблеми не тільки у тому .що розкол сучасної цивілізації на розвинутий Центр, індустріальну Напівпериферію та деградуючу аграрно-індустріальну Периферію (І.Валерстайн, С.Гангтінгтон, Л.Склейр, Й.Тернборн та ін.) спричинює формування та розвиток якісно нових конфліктогенних факторів поглиблення існуючих нерівностей. Важливо враховувати і ту важливу обставину, що процес глобалізації створює нові стимули інтенсивних соціальних переміщень внаслідок чого виникають гострі міжкультурні та етносоціальні суперечності, які обумовлені труднощами гуманного «залучення інших» (Ю.Габермас) до організації ненасильницького полікультурного соціального порядку в окремих країнах та регіонах світу. На наш погляд, слід погодитись із думкою багатьох вчених, що подолання даних труднощів може бути пов'язано з подальшим розвитком концептуальних засад сучасної ідеології мультикультуралізму як ідеології обґрунтування онтологічної значущості культурного багатоманіття та цінностей взаємовизнання культур.

Вочевидь,що наукова увага до проблеми взаємовизнання культур тим чи іншим чином передбачає певне осмислення важливого соціологічного питання

° © Судакова В.М., 2014 р.

ідентифікаціїї духовної основи – тобто характеру і структури ментальних ресурсів такого взаємовизнання цінності різних культур у полікультурному середовищі. Приймаючи до уваги зміст зазначених аргументів, ***мета*** даної статті полягає в з'ясуванні особливостей полікультурного устрою сучасних суспільств та аргументації значущості дослідження ментальних ресурсів взаємовизнання культур в полікультурних суспільствах.

Насамперед зазначимо, що сучасний глобалізований світ сприймається переважною більшістю вчених як структурована цілісна і стабільно відтворювана реальність, яка в своїх натуралістичних або символічно-віртуальних проявах виступає як реальність полікультурна. «Полікультурність» – термін, яким, на нашу думку, визначається здатність будь-якого суспільства як соціальної системи забезпечити співіснування різних соціальних груп та спільнот, які розрізняється за ознаками мови, віри, традицій, культів, історії, архетипів, епосів, цінностями, ставленням до досягнень і поразок, міфів та ідеологем. Різниця між такими спільностями може бути великою, значною і незначною. Саме тому виникає спокуса спрощеного ставлення до проблем, конструктивне вирішення яких здатне забезпечити мирне, ненасильницьке співіснування у межах конкретної країни різних етнічних, вікових, гендерних, релігійних професійних, територіальних угруповань. Не викликає сумнівів твердження про специфічні культурні смисли, значення і цінності, які притаманні кожної із перелічених груп. Тому не випадково дослідники вживають такі категорії, як «молодіжна культура», «жіноча культура», «релігійна культура», «професійна культура» і т.п.

Полікультурний устрій сучасних суспільств в умовах новітніх глобальних змін людства має двояку значущість. Перш за все, це, безперечно, позитивний ефект збереження культурного багатоманіття, культурної багатомірності, які загалом сприяють розвитку суспільних систем і збагаченню існуючої культури та її форм завдяки інноваційним намаганням суб'єктів творчої активності виробляти унікальні технологічні духовні продукти. З іншого боку, полікультурність є завжди майданчиком суперечок, специфічної боротьби за пріоритети, за первинність, за належність до більш високої, більш «якісної» культури. Але це і певний крок до відтворення у тих чи інших формах ідеологеми національної культурної зверхності, культурної величі; наслідком цього стають небезпечні настанови і політичні дії в напрямку культурного тиску, примусу, нав'язування культурних цінностей домінуючої групи іншим групам і спільнотам.

В останні десятиліття в усьому світі глобалізаційні процеси спричинили появу альтернативних реакцій на культурну універсалізацію і вестернізовану уніфікацію. Багато людей сприймають ці процеси як позитивний шлях формування нової глобальної цивілізації, але ж багато людей реагують негативно. Вони чинять опір культурній глобалізації, наполягаючи на пріоритеті унікальності своєї культури, на патріотизмі і самодостатності своєї держави. Між цими орієнтаціями відбуваються постійні зіткнення: у сфері ідеологій – спори, дискусії; у сфері реальних відносин – чвари, бійки, і навіть війни.

Визнання полікультурності в організації суспільного життя як норми, як блага, як культурного досягнення у XX столітті водночас обумовлює важливість постійної уваги вчених до пошуку засобів погодження, рецептів «замирення» там, де культурні розбіжності є великі, або значні. На дану обставину цілком слушно звертає увагу один із найвпливовіших західних дослідників новітніх культурних

практик Ч.Тейлор, який справедливо підкреслює, що «найважливішою рисою людського життя є його фундаментальний діалогічний характер»[1, с. 35].

Важливо враховувати, що «реєстр» духовних, моральних, правових засобів підтримки та посилення соціальної стабільності як конвенціонально-діалогових засад організації суспільного життя постійно зростає, тому що з'являються нові сфери конвенціонально-діалогової регламентації соціокультурних практик. Серед цих сфер є такі, які традиційно не підлягали такій регламентації. Зараз наочно спостерігається і ментальна, і інституціональна конвенціоналізація деяких більш приватних, «тонких», часто латентних явищ в стосунках між віковими групами, між подружжями, між статями, між актором і публікою, між трибуном і юрбою і т. п. Всі ці сфери дійсно потребують застосування певних універсальних технологічних інструментів такого миролюбного конвенціонального погодження. Проте люди сприймають вплив цих інструментів по-різному, іноді, агресивно. Саме тому практика конвенціоналізації повинна враховувати і цілком певні ризики наступу на полікультурність, її заперечення. У багатьох людей така практика спричиняє невдоволення, травмує соціальну психіку населення, викликає ментальний розлад. У даному зв'язку доцільно звернути увагу на фактор нав'язування суспільству дискурсу «природності», «правильності», «користі», «розумності» вестернізованих культурних зразків, нових інтернаціоналізованих стилів життя, поведінки, презентацій, розваг. На наш погляд, спрощене сприйняття людьми стереотипізованих настанов із арсеналів абстрактного моралізму «треба всіх поважати», «толерантність понад усе» також може породжувати неочікувані негативні ефекти.

Як відомо, в будь-якому суспільстві завжди є інституціональні і ментальні ресурси (запас можливостей) організації соціального порядку. Інституціональний ресурс як правило пов'язаний із використанням організаційного примусу як тиску, впливу влади на поведінку людей та на їх діяльність. Звісно, такий примус, при реальному застосуванні, призводить до певних позитивних і негативних результатів. Інституційний вплив є необхідною функцією культури, тобто інституційний ресурс ефективний за своїми можливостями стримувати кризові явища, які завжди погіршують стосунки між спільнотами. Але цей потенціал, значною мірою, діє репресивним чином, тобто є фактором, який провокує посилення міжкультурних суперечностей в напрямку обмеження прав меншин. Наприклад, система освіти в будь-якому суспільстві завжди є більш привілейована для більшості (титульної нації). Водночас мови «спільного використання», які пропонуються інститутами культури, науки, освіти звужують ареали використання людьми рідних мов. Тому в умовах розуміння небезпеки використання суто інституційних ресурсів, особливого значення набувають ментальні інструменти здійснення політики конвенціонального погодження.

Проблема ментальності активно розроблялась в вітчизняній соціології та соціальній психології [2, 3, 4, 5]. Зараз термін «ментальність» активно використовується і це невипадково. В ньому знайшло відображення специфічної реальності духовних форм людської суб'єктивності. Не вдаючись до суті дискусій, які зосереджується на описах і характеристиках змісту і функціональних особливостей менталітету, хочу підкреслити, що, по-перше, така ментальна реальність є; по-друге, що є термін, який її означає; по-третє, що використання

цього терміну дозволяє окреслити коло соціопсихичних, розумових і розумово-мисленнєвих форм буття суспільної, колективної і особистісної свідомості.

В процесі новітніх соціальних змін відбувається трансформація колективних уявлень, колективного менталітету. Вочевидь, що сама поява нових явищ вимагає від науковців нових підходів до дослідження та інтерпретацій. Особливо це стосується наукового розуміння таких загрозливих феноменів як культурні травми. При цьому, слід враховувати, що символічний процес подолання негативних вражень від сприйняття нових явищ відбувається завдяки конструюванню соціальних метафор, оцінок, пояснень, тобто фактично в комунікативному просторі. А закони функціонування цього простору сформовані ментальними контекстами культурного середовища, тобто колективні уявлення містять і конфронтаційні, і нейтральні мотиви і мотиви миролюбства і ще багато чого різного.

Природа культурних стосунків в полікультурних суспільствах, на нашу думку є реально і потенційно конфліктогенною. Зазначимо,що на цей аспект звертав особливу увагу Т.Парсонс, який вважав, що будь-яке суспільство з метою свого самозбереження вимушено виробляє різні технологічні засоби «підтримки лояльності», котрі певним чином втілюються в інституціональні механізми соціального контролю [6, с. 23-29]. Однак, Парсонс, як ми вважаємо, по суті ігнорував ту обставину, що ментальні ресурси впорядкування і погодження суперечностей культурних практик відбувається не лише через зовнішній контролюючий інституціональний вплив, але й у формі буденних, звичаєвих настанов на рівні побутового кліше «поганий мир краще доброї сварки», або в формі специфічних комунікативних конвенцій. Ментальна структура завжди орієнтується на виробництво норми в міжкультурному спілкуванні. А це потребує використання системи психологічних, розумових і моральних потенцій окремих групи, спільноти, культурного анклаву, етносу, етнічної меншості, вікової когорти, професійного об’єднання, субкультурної групи тощо. Ментальні утворення, які, на відміну від інституціональних (організаційних) діють як механізми самоорганізації, є більш гнучкими, спонтанними, вони великою «масою» традиційного, психологічного тиску ресурсу самозбереження впливають на процеси погодження. Це особливо помітно в дії традиційних культурних комплексів, технік ідентифікації, ціннісних і ідеологічних чинників.

Конвенційний потенціал традиційності пов’язаний із системою вимог до прийнятної в суспільстві поведінки, яка, на думку А.Асман є наочним виразом як «еклюзивної», так і «інклюзивної» ідентичності [7, p. 200-202]. Саме в настановах традиційного поля культури затверджені рецепти гостинності, поваги до сусідів, впорядкування відносин із неворожими іноземцями, непровокативна поведінка, уникання участі в ризикованих стосунках, наміри домовлятися. Звісно в традиціях є і інші настанови, але в цілому традиційні норми миролюбні. Це виявляється в багатоманітті норм, які заохочують до співпраці, до бесіди, до сумісних святкувань, до допомоги і благодійності.

Конвенційний потенціал ідентичності є суттю процесу ідентифікації, процесу самовизначення. Це – суто ментальна діяльність. Ідентичність не є зовнішньою і випадковою ознакою суб’єктності, але є основною дією в визнанні себе як подібного іншим і визнанні іншого як подібного собі. Це те, без чого людина не існує, тобто в акті взаємовизнання міститься необхідність впорядкування правил

співіснування. Звісно, є певний «горизонт подій», в якому можливе взаємопорозуміння, в якому люди спілкуються з приводу безболісних подій, не торкаються загрозливих тем, розуміють мову (усну, жестів, міміки, рухів тіла) і цей дискурс не несе загроз. За межами такого горизонту є ризики зіткнення, але ідентичність має можливості тиражування нейтральних норм і правил (етикетних вимог), їх розповсюдження на простір спілкування без ворожості до інших. Архітектоніка ідентичності має діалогову природу і це дійсно так. Діалог завжди здійснюється за правилами, але це – жива зустріч. В ньому квінтесенція комунікації, він є життям полікультурного середовища.

Проте, як вже зазначалось, полікультурна реальність є майданчиком специфічних непорозумінь, які формують в суспільстві, в регіоні, в місті атмосферу невдоволення. Його найбільш виразним і розповсюдженим проявом є висловлювання «понаїхали». Хто із нас не чув цього слова? Відомо, що таке невдоволення може перетворюватись в реальне фізичне, насильницьке протистояння, але ж досвід життя багатьох суспільств показує , що цілком можливе багаторічне терпляче ставлення до присутніх інших культурних спільнот.

В цьому контексті хочу спеціально підкреслити, що деякі конфронтаційні імпульси , безперечно, є і в традиційних, і в ідентифікаційних практиках. Але ціннісні і ідеологічні утворення є справді суперечливими. Так, наприклад, цінність людського життя не підлягає сумнівам, але є ще цінність гідності, цінність честі, цінність подвигу, цінність жертви і т.і. Цінність державної єдності суперечить цінності права меншості на самовизначення. Конвенціональний ресурс цих ціннісних паралелей є нульовим, бо вони суперечать один одному.

Ще більш помітними є ідеологічні розбіжності. На відміну від традиційних і ідентифікаційних технік узгодження їх практично неможливо подолати. Звернемо увагу на те, що ідеологічні засоби регулювання соціальної поведінки, власне ідеологія взагалі, є найважливішим видом ментального комплексу будь-якої культурної системи. Але для країн пострадянського простору, зокрема в Україні цей фактор є виключно дієвим, небезпечним і багатоманітним, який до того ж в останні місяці ще ускладнюється станом відносин з сусідньою державою. Для цього є об’єктивні (геополітичні) обставини (життя на межі європейського та неєвропейського простору і, відповідно, прагнення населення Західної та Східної частин країни рухатись в різні напрями). До об’єктивних умов слід також віднести фактор жорсткого тиску з боку Росії, керівництво якої не хоче лишати Україну за межами свого політичного, економічного, культурного і ідеологічного впливу. І, наприкінці, також об’єктивним є фактор існування специфічної ідеологічної системи. Мабуть немає в світі жодної країни, населення якої було б так різко розірвано за ідеологічними смислами. Це – протиріччя «соціалізм - капіталізм», «радянський - пострадянський», «авторитарний - демократичний», «багаті - бідні», «бандерівці - радянські», «комуністи - антикомуністи», «йдемо до НАТО – вступаємо в ТС», «народ-переможець – народ-зрадник» і т.д.

Ідеологія, як відомо, є важливою складовою функціонування культурних систем. Саме тому полікультурне суспільство завжди відтворює і поліідеологічну природу розбіжностей і полі ідеологічні механізми їх нейтралізації, примирення, або подолання в якості конфліктогенного ресурсу. Але, слід враховувати, що виявлення таких механізмів є дуже складним завданням на відміну від суто

побутових, мовних, релігійних, або традиційних умов, які притаманні співіснуючим культурам. Зараз вже всі розуміють, що треба вивчати мову інших спільнот і народів, поважати їхні звичаї, не критикувати символи іншої віри, не ображати етноорієнтованими образливими назвами представників інших етносів і т.п. Але ідеологічні розбіжності дуже важко подолати, або примирити, і це є серйозною проблемою для українського суспільства і актуальним завданням для суспільствознавців.

Проведений аналіз дає підстави для загального висновку, що соціологічне вивчення особливостей полікультурного устрою сучасних суспільств та дослідження ментальних ресурсів взаємовизнання культур в полікультурних суспільствах формують спеціалізоване інноваційне поле перспективного наукового пошук ву соціологічній науці..

Список використаних джерел

1. Тейлор Ч. Мультикультуралізм і «Політика визнання» /Чальз Тейлор.. _ К.:Альтерпрес, 2004.- 172с.
2. Соболєва Н.І. Соціологія суб єктивної реальності / Н.І. Соболєва. – К.: Інститут соціології НАН України, 2002.- 296с.
3. Богуцький Ю. Самоорганізація культури: онтологія, динаміка, перспективи /Юрій Богуцький .- К.: Веселка, 2008.-199с.
4. Соціальна регуляція поведінки в умовах суспільної нестабільності. (За ред. О.Злобіної.- К.: Інститут соціології НАН України, 2013.- 320с.
5. Социальные идентичности в динамике институционального и самоорганизационного. (Н.А.Победа и др. –Одесса: ВМВ, 2013.- 220с.
6. Парсонс Т. Система современных обществ. / Толкотт Парсонс. /Пер.с англ. Л.А.Седова и А.Д Ковалева. Под ред. М.С.Ковалевой. – М.:Аспект-Пресс, 1998. – 270с.
7. Assman A. Introduction to Cultural Studies: Topics, Concepts, Issues. / Aleida Assman. – Berlin: Erich Smidt Verlag, 2012. – 248p.

Отримано 08.02.2014 р.

УДК: 316.421

Панькова О.В. °

Інститут соціології НАН України, кандидат соціологічних наук, доцент, докторант

РЕСУРСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЖИТТЄЗДАТНОСТІ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ ЗА УМОВ НЕСТАБІЛЬНОСТІ: ДІЯЛЬНІСНИЙ КОНТЕКСТ

Авторський пошук зосереджувався на виявленні ресурсів життєздатності і суспільства, і людини у кризових нестабільних умовах. На засадах діяльнісного підходу і результатів всеукраїнських моніторингових досліджень Інституту соціології НАН України визначено сутність і емпіричний вимір ресурсного потенціалу суспільства, його діяльнісно-перетворювальної та пристосовницько-регресивної складових у контексті адаптованості населення до умов нестабільності та вибору життєвих стратегій

Ключові слова: *ресурсний потенціал суспільства, ресурси, соціальний суб'єкт трансформацій, умови нестабільності, потенціали, соціокультурна модернізація*

° © Панькова О.В., 2014 р.

Авторский поиск был сориентирован на выявлении ресурсов жизнеспособности и общества, и человека в кризисных нестабильных условиях. На основе деятельностного подхода и результатов всеукраинских мониторинговых исследований Института социологии НАН Украины определена сущность и эмпирическое измерение ресурсного потенциала общества, его деятельно-преобразовательной и адптивно-регрессивной составляющих в контексте адаптированности населения к условиям нестабильности и выбора жизненных стратегий

Ключевые слова: *ресурсный потенциал общества, ресурсы, социальный субъект, условия нестабильности, социокультурная модернизация*

Author search was focused on identifying the resources and the viability of society and human crisis unstable conditions. Activity-based approach and the results of monitoring studies Ukrainian Institute of Sociology of NAS of Ukraine defines the essence of empirical measurement and resource potential of the company, its activities and converter adptivno-regressive components in the context of adaptation to the conditions of the population instability and choice of life strategies

Keywords: *resource potential of society, resources, social subject, the unstable conditions, socio-cultural modernization*

Актуальність. Україна, як і інші пострадянські країни, знаходиться в стані невизначеності, тривалої, затяжної, за висловами українських соціологів, "стабільної нестабільності". Дослідження природи такого стану і його пливу на усі сфери життєдіяльності українського соціуму, на життєдіяльність людини і населення країни є актуальною проблемою, на розв'язання якої спрямовані зусилля науковців. Дослідження змін у соціальній системі, які виникають в умовах "стабільної нестабільності" стають предметом наукових пошуків фахівців різних галузей наук. Соціологічний та соціально-економічний погляди на ці явища і процеси сходяться на тому, що їх можна розглядати крізь призму теорій модернізації, теорій соціальних змін, соціальної трансформації. У процесі тривалих модернізаційних та трансформаційних змін відбуваються поступові перетворення інституційної, соціально-групової, нормативно-ціннісної систем суспільства, базисного типу особистості, виникають нові рушійні сілі соціального процесу, формуються нові соціальні актори. Модернізація має на меті зміцнити позиції держави щодо надання відповідей на виклики сучасності. Проте сам перебіг модернізаційних змін також може виступати в ролі своєрідного виклику, яке потребує системного реформування, оновлення суспільної системи. При цьому органічні и властиві даному суспільству культура, традиції, особливості і рівень історичного розвитку безпосередньо впливають на цілі, характер и темпи модернізації, прискорюючи або стримуючи їх.

Модернізація, за своїм походженням, буває двох типів - органічною та неорганічною. Первинна, органічна модернізація проходила в країнах, які були новаторами на цьому шляху, і розгорталася завдяки внутрішнім чинникам, зокрема, корінних змін у сфері культури, ментальності, світогляду. Вторинна, неорганічна модернізація відбувається як відповідь на зовнішній виклик з боку більш розвинених держав і здійснюється переважно під впливом запозичення чужих технологій і форм організації виробництва і суспільства, навчання кадрів за кордоном, залучення інвестицій. Її основою виступають імітаційні процеси. Починається ж вона не в сфері культури, а у сфері економіки та/чи політики і в останньому випадку виступає у якості "наздоганяючої" модернізації. Саме такого типу модернізація характерна для суспільств пострадянського простору. Відома російська дослідниця Н.Ф.Наумова визначає її як "рецидивуючу".

У рамках парадигми "виклик-відповідь" така модернізація являє собою своєрідний «виклик», на який кожне суспільство дає свою "відповідь" згідно з принципами, структурами і символами, закладеними в його досягненнях за періоди розвитку. Тому її підсумком є необов'язково засвоєння соціальних досягнень Заходу, але сукупність якісних змін традиційного суспільства, в тій чи іншій мірі адаптованих до постіндустріального виробництва [1]. Процеси політичної і соціальної модернізації в Україні відносяться до вторинної (неорганічної) модернізації, характерної для перехідних суспільств, що прагнуть "вписатись" у процес "осучаснення навздогін" [2].

Теорії модернізації, що стали популярними в останні десятиліття XX століття, сходяться, в основному на тому, що модернізацію можна розглядати як дію індивідуальних і колективних акторів, які хочуть змінити і поліпшити свою ситуацію. Суспільства шукають нові шляхи розвитку відповідно до їх цілей, але вирішальним для успіху розвитку є не стільки відповідність цілей і цінностей, як поєднання *цінностей і ресурсів*. Там, де немає базових ресурсів, успіху модернізації не буде. Просвітництво і наука виступають базовими силами модернізації, що дає змогу по-новому зрозуміти сутність людського потенціалу, напрями і механізми його розвитку. А одним з головних критеріїв модернізації виступає система соціального забезпечення. Модернізація - неоднорідний поступальний процес, вона містить і цикли коливань, періоди кризи і стагнації [3], в цьому контексті також можна розуміти соціальну нестабільність та невизначеність.

На сьогодні перед науковим співтовариством постає непроста ***проблема*** - віднайти за нестабільних, "руйнівних", кризових умов ресурси життєздатності і суспільства, і людини, розкрити механізми саморозвитку, саморегулювання, самоорганізації соціальної системи на різних її рівнях, відшукати позитивно-перетворювальний потенціал у самих змінах для розкриття потенцій та реалізації можливостей і людини, і суспільства.

Доцільним виявляється підхід, який втілює соціокультурний аспект модернізації, і змінює систему через особистісні характеристики населення, його діяльнісний потенціал, що визначають особливості модернізаційного розвитку і самі можливості його здійснення. В цьому сенсі сукупність життєвих стратегій і соціальних практик масових акторів виступає соціокультурним виміром суспільства, що поєднує три найважливіші якісні характеристики: (1) ціннісно-нормативне середовище (2) певних соціальних спільнот, що реалізуються (3) в соціальних практиках [4]. Представники структурно-діяльнісного і активістсько-діяльнісного підходів - Е.Гідденс, П.Бурд'є, М.Арчер, Т.Заславська, В.Ядов, О.Куценко, С.Бабенко розглядають життєві стратегії і соціальні практики як соціокультурну підвалину соціального механізму трансформацій і модернізаційних змін.

Нас будуть цікавити як раз життєві вибори і стратегії соціальних акторів, які мають в своєму арсеналі різні ресурси і виступають носіями різної якості людського, соціального, матеріально-економічного, владного, духовного, культурного потенціалу. Це і становить основну ***мету статті***.

В українській соціологічній науці різні аспекти модернізації, пострадянських трансформацій та пов'язані з ними зміни представлені в роботах М.Шульги, О.Злобіної, Н.Паніної, Є.Головахи, В.Ворони, В.Судакова, Л.Бевзенко,

Н.Соболєвої, Ю.Саєнка, А.Стегнія, Е.Афоніна, Е.Сімончук, А.Ручки, О.Вишняка, В.Тарасенко, О.Куценко, С.Бабенко, Е.Донченко, С.Макеєва, І.Мартинюка, В.Пилипенка, Т.Петрушиної, В.Резніка, О.Резніка, Е.Суїменка, Л.Сохань, Л.Сокурянської, В.Степаненка, Н.Бойко, А.Зоткіна, В.Танчера, В.Хмелька, П.Кутуєва, Л.Хіжняк, Ю.Яковенка, В.Смакоти, М.Паращевіна, А.Арсеєнка, А.Малюка, Т.Загороднюк, О.Демківа, Н.Толстих та ін. Вченими розглядаються різні соціально-економічні, соціально-психологічні, ціннісно-нормативні, духовно-моральні, поведінкові аспекти, пов'язані з протіканням та наслідками для суспільства умов нестабільності на мікро-, мезо-, макрорівнях.

Значний методологічний внесок у дослідження модернізаційних та трансформаційних процесів у країнах пострадянського простору зроблено російськими дослідниками Т.Заславською, Н.Рімашевською, О.Яницьким, В.Пригожиним, А.Кравченком, О.Шкаратаном, М.Шабановою, В.Федотовою, І.Соболєвою, Б.Юдіним, Ю.Левадою, Н.Наумовою, В.Колесовим, Ю.Корчагіним, В.Ядовим, З.Голенковою, В.Радаєвим, Р.Ривкіною та ін.

При усьому різноманітті підходів найбільш доцільним з огляду на досягнення визначеної мети нашого дослідження виступає діяльнісний підхід. Він формує уявлення про соціальний суб'єкт як такий, який може володіти сильним або слабким ресурсом, і він намагається використовувати його, він постійно прагне зміцнити своє становище, соціальний статус, розширити свій вплив в суспільстві, якщо він володіє багатим ресурсом. Таким чином, суб'єкт здатний впливати на формування і соціальних відносин, і правил гри, і соціальні інститути, де вони втілюються з позицій реалізації власних інтересів, розширення власних можливостей [5].

У кожного соціального суб’єкта - колективного чи індивідуального є свої ресурси, своя ресурсоємність, свій соціальний і особистісний ареал, в полі якого людина накопичує, примножує, реалізовує і розвиває свої ресурсні можливості, свій потенціал. Сукупність ресурсів, які є у власності соціальних суб’єктів, а також приховані можливості утворюють ресурсний потенціал суспільства. У нашому дослідженні сутність ресурсного потенціалу суспільства ми розглядаємо у значенні спроможності різних груп населення, різних соціальних суб'єктів адаптуватися до нестабільних умов, обирати відповідні до своїх можливостей життєві стратегії, поведінкові практики. Ресурсний потенціал - це ресурси, запаси, резерви, шанси і приховані можливості, якими володіє соціальний суб’єкт, які визначають його місце, роль і характер впливу на систему соціальних відносин. Він багато в чому залежить від характеру накопичення, використання, відтворення, капіталізації наявних ресурсів фізичних, соціальних, матеріальних, економічних, політичних, духовно-культурних, освітніх, професійно-кваліфікаційних, інтелектуальних, інформаційно-комунікаційних, владних, правових та багатьох інших.

Ресурси – це те, що необхідно для життєдіяльності і дозволяє здійснювати кожному члену суспільства його соціальні практики, змінювати соціальні позиції і статуси. В діяльнісній парадигмі соціальний суб'єкт розглядається як комплекс певних ресурсів. Ресурс суб'єкта - це сукупність якостей, що забезпечують не тільки його здатність до виживання, самозбереження, а й до розширення діапазону самоорганізації, саморегуляції своєї поведінки, включаючи вплив наінших суб'єктів. Ресурси суб'єкта досить різноманітні - накопичені і поточні

доходи, здоров'я, молодість, освіта і кваліфікація, проживання у великому місті тощо. Е.Гідденс [6] розуміє правила і ресурси як багаж відтворення соціальних систем, а ресурси - це задані структурою якості соціальних систем, що використовуються і відтворюються агентами в процесі взаємодії і дозволяють актору здійснити вибір дій. Впливові актори спрямовують, реалізовують і збагачують власні ресурси, чим структурують властивості (свойства) соціальних систем.

Отже, з позицій структурного і діяльнісного підходів у процесі соціальних трансформацій відбуваються зміни в соціальних практиках і способах поведінки соціальних суб'єктів («акторів" чи "агентів"), що мають різну ресурсоємність - владні диспозиції, знання, навички, вміння, а також володіють певним рівнем символічного капіталу. Соціальні інститути виступають механізмами конвертації капіталів, стійкого відтворення і способів поведінки, і ресурсів, і соціальних норм. Як зазначає Т.Заславська [7] зміна соціальних практик і типових способів поведінки соціальних суб'єктів призводить до їх трансформації, які, у свою чергу, призводять до змін в соціальних інститутах. Успішність інституційно-структурних змін за умов нестабільності забезпечує можливість встановлення якісної визначеності у формуванні нового соціального порядку в суспільній системі, до появи нових акторів, закріплення нових практик і нових правил гри.

В залежності від обсягів та сукупності ресурсів усіх діючих в соціальному просторі соціальних суб'єктів їх можна розділити на три основні групи - *високоресурсні, середньоресурсні, слаборесурсні* відповідно до можливостей задоволення власних потреб, інтересів і ресурсів їх досягнення, реалізації життєвих цілей і шансів.

Наявні і потенційні ресурси соціальних акторів визначають вибір ними життєвих стратегій, спрямованість поведінки, що обумовлюється різними факторами і умовами вибору. Вибудовуються вони соціальними акторами на підставі життєвих уявлень, цілей, інтересів, що базуються на усвідомленні власних потреб, інтересів і ресурсів їх досягнення. Такі ресурси можуть носити особистісний, груповий, структурний і інституціональний характер. Життєві стратегії людини (мікрорівень) характеризуються не стільки раціоналізацією життєвих цілей, цінностей, мотивів, скільки інтуїтивним чуттєвим розумінням актором життєвих виборів, власного життєвого шляху, тому тут виявляється рефлексивна компонента індивідуальних життєвих стратегій, її нестійкість і мінливість.

Соціальні суб'єкти, у яких ресурсоємність є високою, а доступ до ресурсів - широким, здатні повноцінно брати участь в суспільному житті, обирати відповідні соціальні практики і реалізовувати свій діяльнісно-перетворювальний потенціал, змінюючи власне і соціальне життя. Намагаючись реалізувати свої цілі та інтереси, вони використовують доступні їхній соціальній позиції ресурси і тим самим вносять свій внесок у формування нових чи збереження старих прав і правил гри. І, навпаки, ті, що мають низьку ресурсоємність, займають слаборесурсні позиції, обмежені у своїх життєвих шансах і перспективах до конструктивного життєздійснення, втілюють адаптивно-регресивноий потенціал українського соціуму. Різноресурсні соціальні суб'єкти (індивідуальні та колективні) займають різні соціальні позиції, різною є їх включеність в суспільне життя, різним є характер впливу як на власне життя, так і на життя суспільства,

різними будуть їх життєві стратегії. Для тих соціальних суб'єктів, які володіють ресурсами, капіталами, резервами і вміють їх розподілити, розпорядитися ними, вибір життєвих стратегій буде вибудовуватися з позицій свідомих життєвих виборів, раціональності, опанування, досягнення. А для соціальних суб'єктів, які не мають у своєму арсеналі великого обсягу ресурсів, життєві вибори будуть зовсім іншими. Різноресурсні соціальні суб'єкти виступають носіями різної якості людського, соціального, матеріально-економічного, владного, духовного, культурного потенціалу і здійснюють різні життєві вибори і стратегії. Ми спробували їх співвіднести з найбільш поширеними типологіями соціальних суб'єктів трансформацій і їх життєвих стратегій за характером адаптації до нестабільних умов, що здійснюються провідними соціологами України та Росії. Основними критеріями класифікації життєвих стратегій виступають види, типи, спрямованість соціальної активності певної групи соціальних акторів, спосіб соціального відтворення (соціального статусу та життєвих шансів); цілі, мотиви, цінності, а також методи, засоби і сфера реалізації цих цілей конкретною соціальною групою соціальних акторів [8].

За типологією Т.Заславської усі соціальні суб'єкти трансформацій поділяються на три групи:

1 - на - акторів - це правлячі еліти,

2 - на стихійних учасників - адаптантів - це пасивні і активні представники середніх прошарків,

3 - на пасивних жертв - це регресивні дезадаптанти, що не здатні до продуктивної адаптації. За нашою класифікацією такий розподіл уособлює високо-, середньо- і слаборесурсних соціальних суб'єктів трансформацій. Дослідження українського соціолога О.Злобіної дозволяють визначити життєві стратегії різних соціальних груп населення за характером їх адаптації до суспільних змін. І виходячи з логіки нашого дослідження, за цим критерієм ми можемо розподілити їх на високо-, середньо- і слабо-ресурсних соціальних суб'єктів, які діють в соціальному просторі українського суспільства. Так, до перших слід віднести тих, хто в житті реалізує стратегії досягнення (таких 17%), до других - тих, хто реалізує стратегії пристосування (таких у 2013 р. зафіксовано 34%), до останніх - ту частину населення країни, яка втілює у власному житті стратегії уникнення (таких 31%), а також тих, хто не визначився із власною життєвою стратегією, таких - 19%. Останні дві групи населення формують адаптивно-регресивний потенціал соціуму у людському вимірі.

Отже сумарні показники свідчать про те, що на сьогодні в українському суспільстві кількісні показники високо- і середньоресурсних груп, які утворюють позитивний діяльнісно-перетворювальний потенціал українського соціуму, майже дорівнюють кількості слаборесурсних – у 2013 р. співвідношення становить 51% (сумарне значення кількості тих, хто обрав стратегії опанування та пристосування - 17+34=51%) проти 50% (сумарне значення кількості тих, хто обрав стратегії уникання і невизначеності – 31+19=50%) (Рис 1). Порівняно з 2012 р. спостерігається позитивна динаміка змін. Рік тому «виживаючі» і «відчужені», які утворюють пристосовницько-регресивний потенціал українського суспільства (32+25=57%) переважали «успішних» і «адаптованих» (16+27=43%).

Соціальна група «уникаючих» утворює той потенційний ресурс суспільства, який можна назвати сигнальним – адже в залежності від сприятливості зовнішніх

умов він може поповнити середньоресурсну кагорту і зміцнити власні позиції, або навпаки, знизити їх і перейти до слаборесурсних «відчужених». Це та «перехідна група» соціальних акторів, в яких «природні ресурси» (естественные ресурсы) наявні, проте за несприятливих умов вони легко знецінюються і можуть деградувати, а суспільство – втратити свій потенціал розвитку. Тому державна соціальна політика має бути особливо чутливою до стану цієї ресурсної групи і орієнтуватися на їх підтримку.

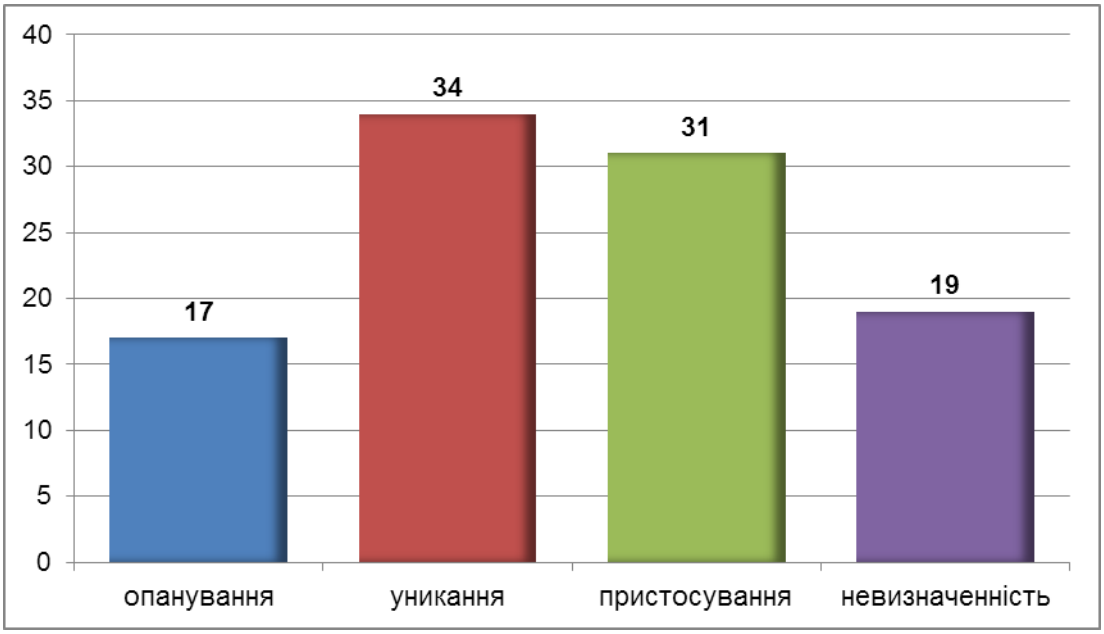

Рис. 1. Життєві стратегії населення України, 2013 р., % до опитаних

Діяльнісно-перетворювальний потенціал українського суспільства співвідноситься зі станом соціального самопочуття населення – до його складу входитимуть ті соціальні суб'єкти, які задоволені своїм становищем у суспільстві, своїм життям в цілому. *Задоволених своїм становищем* у суспільстві - п'ята частина опитаних - вони оцінюють власну адаптованість до нестабільних соціальних умов як позитивну і готова в більшій мірі, ніж інші, брати на себе відповідальність за своє життя, опановувати ситуацію, розкривати свій потенціал і використовувати життєві шанси. Проте *задоволених своїм життям в цілому* більше - третина населення. Цілком зрозуміло, що для тих груп населення, які задоволені цілком і повністю своїм життям нестабільні соціальні умови стають сприятливим стартовим простором для розкриття своїх можливостей. Впевнених у власному майбутньому респондентів, на жаль майже в 10 разів менше, ніж невпевнених. Оптимістично налаштована частина населення (6,7 – 11,8%) щодо власного майбутнього майже співпадає з кількістю тих, хто своє життя будує власноруч (6,6 – 10,5%).

Внутрішні ресурси ініціативності, самостійності, рішучості, упевненості, в своїх силах і досягненні власних цілей, за самооцінками населення країни є розвиненими в середньому більш, ніж у третини опитаних (від 30 до 42%). Це стає підставою для того, щоб ці ресурси були підтримані й затребувані і суспільством також. Низьке соціальне самопочуття населення, а також нестача внутрішніх і зовнішніх ресурсів поширює пристосовницько-регресивний потенціал

соціуму, фіксує його низьку ресурсоємність. За параметрами особистісних ресурсів населення він становить від 23 до 34% (ми не брали до уваги максимально високі значення нестачі здоров'я і упевненості у власному майбутньому (55-72%). Турбує факт зростання кількості зневірених у власному майбутньому, проте на це є свої причини.

В українському суспільстві за роки незалежності соціальна структура суспільства зазнала значних змін - у більшості населення відбулася втрата і знецінення власних ресурсів, і масові переважно середньоресурсні групи населення на початку 90-х значно знизили свої позиції. Це призвело до збільшення слаборесурсних груп через те, що умови накопичення та реалізації наявного потенціалу значно обмежилися, а для багатьох стали просто неможливими. Слаборесурсні соціальні суб'єкти знаходяться у такому стані, коли життєві труднощі переважають над можливостями вплинути на них, опанувати життєві ситуації, актори як правило не можуть раціонально оцінити власні сили і виробити алгоритм рішень, тому втрачають свій людський, соціально-економічний, соціальний, особистісний потенціали, перетворюючись на беззахисних, безпорадних, уникаючих, регресуючи. У такому разі проявляється їх нездатність дати гідну відповідь на зовнішні виклики. І таких людей в українському суспільстві на сьогодні - від 20 до 35%. Це той резервуар, де накопичуються нездорова, квола, слаборесурсна соціальна і людська енергія соціуму.

Висновки. В умовах суспільних невизначеностей, людині треба особливо відповідально, раціонально, продумано вибудовувати свій життєвий шлях щоб марно не витратити свої ресурси, а навпаки, їх примножувати і реалізувати. В ситуації, коли більш ніж 80% населення країни перебувають в стані стурбованості, невизначеності, непередбачуваності і відчувають, що «усе так хитко, і може відбутися все, що завгодно», важливо зберегти власну цілісність, забезпечити внутрішнє упорядкування, розвивати свої сильні сторони, позитивно ставитися до життєвих труднощів, бачити себе у перспективі і продукувати успішні життєві стратегії поведінки (опанування, досягнення, успішності). Людина має протистояти труднощам і невизначеностям, має зробити усе, щоб відчуження, що породжується соціальними негараздами, не зруйнувало її внутрішній простір, не забрало здатність свідомо опановувати ситуацію, приймати раціональні рішення і здійснювати їх. Для цього їй необхідно чітко усвідомлювати власні переваги, свої сильні сторони, вірити у себе і свої сили і обирати активні дії для перетворення власного життя. Ситуація нестабільності значно обмежує звичну для індивіда модель життєдіяльності, примушує людину пристосуватися за принципом «найменших втрат» для збереження власних ресурсів і їх раціонального використання. Ключове протиріччя в цій ситуації - між «викликом» і «відповіддю», що постають перед людиною - між обмеженими можливостями до свободи вибору, свободи волі і опануванням ситуації через власну відповідальність за прийняття рішення,

Для реалізації та розвитку особистісного та суспільного потенціалів, для зростання діяльнісно-перетворювального потенціалу соціальних суб'єктів українського суспільства, для «гідної відповіді» на численні "виклики" нестабільності, необхідне усвідомлення процесів, які відбуваються в соціальній системі в цілому, її станів, що мають свою логіку і механізми, які виробилися за

умов "стабільної нестабільності". Саме тут формуються ті нові установки і стереотипи поведінки, що на перший погляд здаються тимчасовими, а насправді кристалізуються, стають стратегічно орієнованими. Нестабільні умови вкрай загострюють проблему модернізації усієї системи управління в державі, зміни її ролі в суспільних процесах. Необхідна загальна стратегія розвитку держави за нестабільних умов на засадах активізації і використання сильних потенцій соціуму, які б забезпечували його життєздатність і самодостатність.

Вітчизняний соціолог Ю. Саєнко слушно зауважує, що поштовхом до суспільних змін завжди є соціальна енергія, яка зароджується у свідомості громадян. Якщо відповідні зміни у свідомості відсутні, тобто не сформовані чіткі цілі, не поставлені завдання, не знайдено методи та засоби (програми їх розвитку), і, якщо не вистачає впевненості у вирішенні цих задач, тоді процеси реформування чи трансформування в державі, влада лише імітує [9, с.133]. Єдиний шлях підвищення рівня соціальної довіри, подолання аномічної деморалізованості, можливий, на наш погляд, лише за умов послідовного переходу від контролю держави над суспільством та особою до контролю громадянського суспільства за роботою державного апарату. Українські реалії свідчать про те, що активній частині населення, яка проявляє громадянську активність необхідно спрямовувати її у конструктивному руслі, отримувати відповідний досвід, дотримуючись норм дисциплінованості, відповідальності, політичної і загальної культури, соціальної безпеки, інакше вона носитиме значну загрозу суспільному порядку і особистій безпеці громадян, які за умов нестабільності і без того значно розхитані.

Соціальна політика і її інструменти за критичних нестабільних умов мають бути спрямовані передусім на формування у масовій свідомості образу держави-рятівника, на утвердження духу народу, соціальної витримки, на подолання національної розгубленості і цей шлях буде ефективним за рахунок того, що в масовій свідомості населення України ще не зруйновані стереотипи радянської доби, коли людина отримувала підтримку від держави, сприймаючи себе як її невід'ємну частинку. Держава має впроваджувати заходи, що підтверджують її опікування про людину, про цінність її життя для держави і суспільства, виводити її зі стану жаху, відчаю і саморуйнування. Реабілітація держави перед людиною може відбуватися за рахунок надання сприятливого правового простору для розвитку малого і середнього бізнесу (особливо сімейного), розгорнути у стратегічному напрямі створення таких умов у державі, щоб кількість слаборесурсних соціальних суб'єктів зменшувалася за рахунок надання можливостей активізовувати наявні сильні потенції і поповнювати ряди середньоресурсних соціальних суб'єктів. Нестабільні умови стимулюють соціальних суб'єктів до прояву прихованих можливостей. В цьому їх конструктивний сенс, адже саме такі умови вимагають перетворень для мобілізації, активізації і втілення механізмів раціоналізації, саморегуляції, самоконтролю, самоорганізації як людини, так і суспільства. Пошук таких механізмів і має стати предметом ***подальших наукових досліджень.***

Список використаних джерел:

1. Соколова Г.Н.Модернизация как технологический и социальный феномен: Беларусь – Россия / Социологические исследования. – 2012. - №5. – С.4-19

2. Юрій М.Ф.Політологія. Модернізаційний процес в Україні: основні проблеми та умови їх розв'язання. /Електронний ресурс. – [Режим доступу]: http://www.ebk.net.ua/Book/political_science/uriy_politologiya/part8/1805.htm
3. Гавров С. Социокультурная традиция и модернизация российского общества. /Електронний ресурс. – [Режим доступу]: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/gavr/02.php
4. Бабенко С. Социальный механизм постсоветской трансформации: деятельностно-структурный подход // Посткоммунистические трансформации: векторы, направления, содержание / под. ред.. О.Д.Куценко; соредактор С.С.Бабенко. – Харьков: Изд. Центр Харьковского национального университета им. В.Н.Каразина, 2004. – С. 259-260.
5. Ядов В.. Теоретическая социология в России: проблемы и решения // Общество и экономика. 1999. №3—4.
6. Гидденс Э.Девять тезисов о будущем социологии // Альманах THESIS Теория и история экономических и социальных институтов и систем. 1993. N 2. С. 57
7. Заславская Т.И. Двадцать лет российской трансформации. Человеческий потенциал в современном трансформационном процессе. Электронный ресурс. [Режим доступа]: http://ecsocman.hse.ru/data/2010/12/16/1214862956/Zaslavskaya.pdf;
8. Посткоммунистические трансформации: векторы, направления, содержание / под. ред.. О.Д.Куценко; со-редактор С.С.Бабенко. – Харьков: Изд. Центр Харьковского национального университета им. В.Н.Каразина, 2004. – С. 262-263.
9. Саєнко Ю. Україна: динаміка змін у суспільній свідомості / Ю. Саєнко // Універсум. — 2004. — № 10-12. — С. 133-135.

Отримано 04.03.2014 р.

УДК 316.1

Братчикова Т.І. °

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології, аспірант

ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕНЬ ПОШИРЕННЯ ІНФОРМАЦІЇ У СОЦІАЛЬНИХ ОНЛАЙН МЕРЕЖАХ

Соціальні онлайн мережі на сьогоднішній день грають важливу роль у процесі поширення інформації, створюючи умови для надшвидкого поширення інформаційних повідомлень. Даними дослідженнями займаються вчені з різних галузей в усьому світі. Але поняття, які використовуються у дослідженнях, різні, хоча часто вони позначають одне і те ж явище. Метою даної статті є розгляд існуючого понятійно-категоріального апарату, який використовується у дослідженнях поширення інформації в онлайн мережах, а також уточнення та адаптація понять для їх використання у вітчизняних дослідженнях.

Ключові слова: *соціальна мережа, поширення інформації, соціальні онлайн мережі, соціальний вплив, дифузія інновацій, каскади поширення*

Социальные онлайн сети на сегодняшний день играют важную роль в процессе распространения информации, создавая условия для сверхбыстрого распространения информационных сообщений. Данными исследованиями занимаются ученые из разных областей во всем мире. Но понятия, используемые в исследованиях, разные, хотя часто они обозначают одно и то же явление. Целью данной статьи является рассмотрение существующего понятийно-категориального аппарата, который используется в исследованиях распространения информации в онлайн сетях, а также уточнение и адаптация понятий для их использования в отечественных исследованиях.

Ключевые слова: *социальная сеть, распространение информации, социальные онлайн сети, социальное влияние, диффузия инноваций, каскады распространения*

° © Братчикова Т.І.. 2014 р.

Online social networks are playing nowadays an important role in information dissemination, creating the conditions for the superfast spreading of information messages. Scientists from different areas around the world are engaged in these researches. But the concepts used in the studies are different, though often they mean one and the same phenomenon. The purpose of this article is review of the existing conceptual and categorical apparatus that is used in research of information dissemination in online social networks, as well as refinement and adaptation of concepts for use in research of our country.

Key words: *social network, information dissemination, online social networks, social influence, innovation diffusion, spreading cascades*

Актуальність. Перехід багатьох країн світу до стадії розвитку інформаційного суспільства обумовив підвищення цінності передачі та використання інформації та знань. Швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема мережі Інтернет, вплинув на збільшення питомої ваги процесів соціальної комунікації. Об'єм отримуваної інформації, швидкість її поширення та споживання значно зросли. Можливості опосередкованого спілкування, дистанційного навчання, доступу до електронних бібліотек та здійснення покупок, не виходячи з дому, сприяли значному збільшенню частки соціальних процесів в Інтернет-мережі. Відтоді як соціальні інтеракції індивідів почали активно відбуватися онлайн,частка передачі і впливу інформації онлайн також суттєво збільшилася.

Потреба у розумінні процесу поширення інформації виникла ще задовго до створення Інтернету. Дослідження громадської думки, масової комунікації та потреба оптимізації впливу за допомогою інформаційних повідомлень були основою для емпіричного дослідження процесу поширення інформації. Перші емпіричні дослідження поширення інформації сягають середини XX століття і зосереджуються переважно на дифузії інновацій; наприклад, дослідження нових препаратів в мережах медичних фізиків [6], або процесів використання і копіювання корпораціями нової техніки [19]. Дослідники також оцінювали як так зване «сарафанне радіо» сприяло розповсюдженню інформації про товари [2]. Це збільшило зацікавленість в оцінці процесу дифузії, особливо серед маркетологів [4]. Протягом наступних трьох десятиліть інтерес до вивчення поширення інформації продовжував розвиватися серед дослідників у галузі соціальних наук та маркетингу [7; 18], і дисциплін комп'ютерних наук [16]. На сьогоднішній день процеси поширення інформації досліджують у багатьох галузях: соціальних, комп'ютерних та природничих наук.

Однак більшість існуючих досліджень проводяться і публікуються в англомовному середовищі (американські та європейські ВНЗ, а також міжнародні конференції, робоча мова яких – англійська) і використовують різний понятійний апарат. Деякі статті [12] частково спрямовані на уточнення понять, які використовуються у дослідженнях онлайн мереж. Серед російськомовних та україномовних дослідників це завдання також ставилось у публікаціях Д. Губанова, Д. Новікова, А.Чхартішвілі [28; 29], А.Мінзова, К.Шумілкіної [30]. Але дані публікації присвячені загальному огляду теми або специфічних елементів теми, що досліджується. Через це фокус уваги на понятійному апараті у дослідженнях поширення інформації онлайн майже не зустрічається. Тому головною ***метою*** даної статті є розгляд існуючого понятійно-категоріального апарату, який використовується у дослідженнях поширення інформації в онлайн

мережах, а також уточнення та адаптація понять для їх використання у вітчизняних дослідженнях.

Використання різних понять для позначення одних явищ часто зустрічаються у дослідженнях вищезазначеної тематики. Так, зокрема для позначення простору, у якому відбувається досліджуване поширення інформації використовуються такі поняття, як «онлайнові соціальні мережі» («Online Social Networks») [12; 27], «сайти соціальних мереж» («Social Networking Sites») [24], «сервіси соціальних мереж» («Social Networking Services») [26], «онлайнові мережі поширення» («Online Diffusion Networks») [8], «соціальні мережі» («Social Networks») [25], «соціальні онлайн медіа» («Online Social Media») [14], «соціальні медіа» («Social Media») [23]. Варто зазначити, що поняття «соціальні мережі» вживається для позначення будь-яких соціальних мереж, тому не є таким, що адекватно відображує саме онлайн середовище. Поняття «соціальні медіа» та «соціальні онлайн медіа» є взаємозамінними, і як правило, позначають сервіси із соціальними онлайн мережами, але із зазначених термінів вони більш широкі та абстрактні, оскільки можуть включати також різноманітні блоги та інформаційні портали. Поняття «сайти соціальних мереж» та «сервіси соціальних мереж» є аналогічними і вони конкретно вказують на сайти, які дають змогу будувати зв’язки із іншими користувачами. Але найчастіше вживається поняття «онлайнові соціальні мережі» (або «соціальні онлайн мережі»), а також воно є найдоцільнішим, тому що більш конкретно вказує на сервіс та платформу, на якій він знаходиться (онлайн або у мережі Інтернет).

У даному випадку під поняттям «соціальна онлайн мережа» розуміються сервіси, що базуються в Інтернет-середовищі, які дозволяють індивідам конструювати публічний або напів-публічний профіль в рамках обмеженої системи, формулювати список інших користувачів, з якими вони мають зв'язок, і переглядати свій список зв’язків і списки, зроблені іншими, в рамках тієї ж системи [5]. Соціальні онлайн мережі відрізняються між собою за метою, інструментами та можливостями, які вони надають. Але те, що їх об’єднує – наявність зв’язків між користувачами цього сервісу, тобто соціальна мережа. Тому варто зупинитися більш детально на визначенні цього поняття.

У даному випадку під соціальною мережею розуміється соціальна структура, що складається з множини агентів (користувачів, груп та спільнот) та визначеної на ній множини відносин (інформаційної взаємодії, знайомства, участі в групах та спільнотах) [29, с.225]. Оскільки соціальна мережа може бути представлена візуально у вигляді графу, у мережевому аналізі аналогом поняття «соціальна мережа» виступає також поняття «граф». У математиці граф - це сукупність множини вершин і наборів пар вершин (зв'язків між вершинами). Об'єкти представляються як вершини («vertices») графа, а зв'язки - як дуги, ребра («edges, arcs»). Але оскільки дослідженнями графів, і соціальних мереж зокрема, займаються й у інших галузях, відповідно для позначення поняття використовуються різні [1]. Комп’ютерні науки для позначення вершин оперують поняттям «вузли» («nodes»), а для позначення ребер – «зв’язки» («links»). Фізики також використовують поняття «вузли» відносно до мережі, але в англійській мові дане поняття має інший від комп’ютерних наук аналог – «sites», а для позначення зв’язків використовується поняття «bonds», що у прямому значенні перекладається як «узи, зв’язки». У соціології частіше за все використовуються

поняття «актори» («actors») для позначення вершин та «зв'язки», «стосунки, відносини» для позначення ребер, що мають також інші від інших наук аналоги в англійській мові – «ties» та «relations» відповідно. Наявність певної кількості та особливостей розташування між собою акторів та їх зв'язків означає наявність структури соціальної мережі.

Для дослідження акторів, зв'язків між ними та структури соціальної мережі існує п'ять базових теоретичних концептів, в рамках яких можуть ставитися відповідні завдання за різними об'єктами аналізу. Цими базовими концептами являються «помітність», «згуртованість», «діапазон», «посередництво», «еквівалентність. Помітність («prominence») – це базова мережева характеристика, яка визначає особливості розташування актора у соціальній мережі відносно інших акторів. Згуртованість («cohesion») – це базова мережева характеристика, яка визначає особливості залучення, інтегрованості акторів у мережеві зв'язки. Діапазон («range») – це базова мережева характеристика, яка визначає кількість і різноманітність контактів актора з іншими акторами у соціальній мережі. Посередництво («brockarage») – це базова мережева характеристика, яка визначається як міра свободи, яку має актор у реалізації власних інтересів, а також його можливість контролювати потоки ресурсів у мережі. Еквівалентність («equivalence») – це базова мережева властивість, що характеризує подібність акторів соціальної мережі за їх відносинами з іншими акторами. В рамках цих концептів будуються та використовуються нові поняття, які застосовуються і в дослідженнях поширення інформації в соціальних мережах.

Отже, при подальшому аналізі інформаційних процесів, які відбуваються в онлайн мережі в рамках відносин між користувачами потрібно розглянути особливості цих відносин. Так, наприклад, вчені Губанов і Чхарташвілі пропонують для подальшого моделювання процесів поширення інформації у мережі виділити явні відносини, які легко ідентифікувати [29, с.225]: відносини інформаційної взаємодії (відносини post/reply, відносини цитування та підписки на групу); відносини знайомства (усі можливі види контактів у соціальних мережах), відносини участі в групах та онлайн спільнотах.

У зв'язку із різними цілями та можливостями платформ соціальних онлайн мереж відносини знайомства можуть бути представленими зв'язками різного характеру, і цей факт буде значно впливати на структуру мережі та, відповідно, процес поширення інформації. Так, наприклад, А. Гіль та ін.. [12] виділяють два можливих типи зв'язків між користувачами: двосторонні (bilateral), які характерні для так званої моделі «дружби» у мережі Facebook; та односторонні (unilateral), які характерні для так званої моделі «слідування» у мережі Twitter.

Відносини інформаційної взаємодії також розглядаються у дослідженнях поширення інформації по-різному. Наприклад, відносини приєднання до групи розглядаються з точки зору впливу інших користувачів, які є сусідніми ядрами у мережі [13]. Зв'язки між користувачами у відносинах post/reply можуть трансформуватися залежно від мережі. Якщо для таких онлайн мереж як Facebook чи Вконтакте зв'язки «post/reply» мають деревовидну структуру та дають змогу легко побудувати граф соціальної мережі на їх основі, то онлайн мережа Twitter може містити відповіді на створене повідомлення або безпосередньо шляхом кнопки «reply» або шляхом згадування імені користувача.

У зв'язку із цим Анатолій Груздь [11] пропонує два варіанти автоматичної побудови соціального графу: на основі відповідей та на основі згадування імен – «chain network» та «name network» відповідно. При застосуванні підходу «chain network» аналізується факт відповіді на повідомлення, як правило, це «шапка повідомлення» (наприклад, «Наталія відповідає Івану»), і на цьому будується зв'язок. При застосуванні підходу «name network» аналізується сам контент повідомлення, в якому знаходяться згадувані імена, і на основі цього будується зв'язок (наприклад, Наталія пише у повідомленні «Іване, я знайшла гарне посилання…»).

Отже, структура мережі впливає на процеси поширення інформації і соціальних онлайн мережах. Для розуміння цього процесу варто зупинитися на уточненні поняття «поширення». Для позначення процесу поширення інформації автори англомовних статей використовують такі поняття, як «contagion», «diffusion», «spreading», «dissemination». За визначенням англомовних словників поняття **«contagion»** означає 1) зараза, інфекція; інфекційна хвороба; поширення, передача інфекції; 2) заразливість (сміху, паніки); поширення (ідей, настроїв); 3) *(у статистиці)* вплив; післядія. Поняття **«diffusion»** означає 1) поширення (знань); 2) багатослівність, розпливчастість; 3) *(у фізиці)* розсіювання; дифузія. Поняття **«spreading»** означає 1) поширення, розповсюдження; 2) *(у техніці)* розкуття; плющення; розтягування; 3) розсіювання, розкид (влучень, чисельних значень). Поняттям **«dissemination»** позначається 1) розкидання, розсіювання, дисемінація; *(у ботаніці)* розсіювання насіння; поширення насінням; 2) поширення (знань, інформації); розсилання (наказу). Кожне з цих понять містить важливий елемент для розуміння процесу поширення інформації. Так, наприклад, поняття «contagion» акцентує увагу на аналогії процесу поширення інформації із процесом поширення інфекції, коли одні актори інфікують інших, які знаходяться поруч. Поняття «diffusion» пояснює природу поширення як дифузії, розповсюдження інформаційного повідомлення по мережі. Аналогом цього поняття в українській мові можуть служити поняття «проникнення», «просочування». Поняття «spreading» і «dissemination» позначають ймовірність широкого охвату або покриття зони розповсюдження. Аналогом цих понять в українській мові можуть служити поняття «покриття», «розпорошування». Але в українській мові немає різних аналогів для кожного з цих понять, які б одночасно позначали саме процес поширення із акцентом на ті чи інші властивості цього процес. Тому у більшості досліджень для позначення цього процесу використовується поняття «поширення».

Потрібно також розуміти, що під поняттям «поширення інформації» може бути виділено два глобальних напрямки: 1) поширення як стихійний неконтрольований процес, дифузія і 2) поширення як цілеспрямоване розповсюдження, просування (ідей, товарів).

Як було зазначено на початку, підхід до поширення інформації бере свій початок від теорії дифузії інновацій. Дифузія інновацій (англ. «Diffusion of innovations») - це теорія, яка прагне пояснити як, чому і з якою швидкістю нові ідеї та технології поширюються через різні культури. Дана теорія була популяризована американським соціологом Еверетом Роджерсом в 1962 році, завдяки випущеної ним книги «Дифузія інновацій». Роджерс визначає «дифузію» як процес, за допомогою якого інновація (наприклад, нові ідеї, процеси або

товари) протягом часу передаються через певні канали серед членів соціальних систем [22]. Саме від цієї теорії у багатьох сучасних статтях про моделі поширення інформації використовується англійське поняття «adoption» [21], аналогами якому можуть служити «сприймання», «прийняття», «слідування». Це поняття використовувалося Роджерсом для позначення процесу прийняття інновацій (ідей). Зараз дослідниками це поняття використовується стосовно інформації у розумінні приналежності до інформації, її сприйняття. Особа, яка «приймає» повідомлення позначається поняттям «adopter». У теорії дифузії інновацій, а також у сучасних дослідженнях поширення інформації це поняття використовується також для позначення типу осіб однієї з фаз поширення – «ранні послідовники» – «early adopters». У випадку дослідження соціальних мереж це певна кількість користувачів, які першими поширюють інформаційне повідомлення, яке з'явилося у джерела (тобто було створене певною особою).

Разом із поняттям «сприймання» у дослідженнях процесу поширення інформації [3; 12; 14;17] використовуються поняття «соціальний вплив» («social influence») та однокореневі з ним поняття – «особа, яка впливає» («influencer») та «особа, яка піддається впливу» («influenced»). Але у більшості випадків ці поняття не фіксують влив у прямому значенні цього слова. Вони застосовуються для фіксації факту передачі інформації від однієї особи до іншої. Тобто коли одна особа пише повідомлення (робить так званий «пост»), а інша особа передає це повідомлення далі, фіксуючи його на своїй сторінці мережі (робить «перепост»), деякі дослідники [13; 3] вважають, що перша особа здійснює вплив на другу. Відповідно особа, від якої поширилося повідомлення фігурує як «influencer» - особа, що впливає, а особа, яка поширила повідомлення фігурує як «influenced», тобто яка піддалася впливу. Під соціальним впливом розуміється соціальний феномен, за якого особи можуть піддаватися впливу або здійснювати вплив; а також явище наслідування, яке проявляється в тому, що дії користувача можуть спонукати його зв'язки вести себе схожим чином [12]. При цьому, намагаючись визначити у процесі поширення інформації в онлайн мережах вплив одних осіб на інших, більшість дослідників фіксують проблему гомогенності («homophily») [20; 15]. Гомогенність – це тенденція індивідів зі схожими характеристиками поводити себе схожим чином, асоціюючи себе один з одним [3, с.519].

Виходячи з положення, що одні користувачі онлайн мережі певним чином стимулюють інших користувачів поширити інформаційний контент (і відбувається так званий «соціальний вплив»), цей процес запускає цикл «каскадів поширення» («Spreading Cascades»), які являються кроками процесу поширення інформації. «Каскади поширення» - це поведінка сприйняття інформації користувачами соціальної мережі, яка ґрунтується на діях інших користувачів [12] (а саме – розміщення або поширення інформації іншими користувачами). Тобто коли з'являється певне інформаційне повідомлення, його «підхоплюють ранні послідовники» і роблять репост, і це запускає каскади поширення шляхом репостів наступних пов'язаних користувачів. Цей процес відбувається доти, доки не буде користувачів, які передаватимуть повідомлення далі.

На основі каскадів поширення був створений один з підходів до моделювання передбачення процесів поширення інформації в соціальних онлайн мережах – незалежних каскадів («independent cascades») [9]. Другим підходом є лінійні порогові моделі («linear thresholds») [10]. Вони припускають існування

статичної структури мережі, що лежить в основі поширення, і зосереджуються на структурі процесу. Вони базується на спрямовану графі, у якому кожен вузол може бути активований чи ні, і при цьому активовані вузли не можуть бути деактивовані. Модель незалежних каскадів передбачає ймовірність дифузії яка, пов'язана із кожним ребром (зв'язком), в той час як модель лінійних порогів передбачає ступінь впливу, який має бути визначений на кожному ребрі, а також поріг впливу для кожного вузла. Для обох моделей процес дифузії відбувається покроково та синхронно впродовж певної дискретної осі часу, починаючи з набору першопочатково активованих вузлів («ранні послідовники»).

Отже, підводячи ***висновки***, у даній статті було розглянуто основні концепти та поняття, які використовуються у дослідженнях поширення інформації в соціальних онлайн мережах та їх інтерпретація, а також здійснена адаптація для україномовних досліджень. Таксономія розглянутих понять може бути представлена у вигляді схеми (Рис.1).

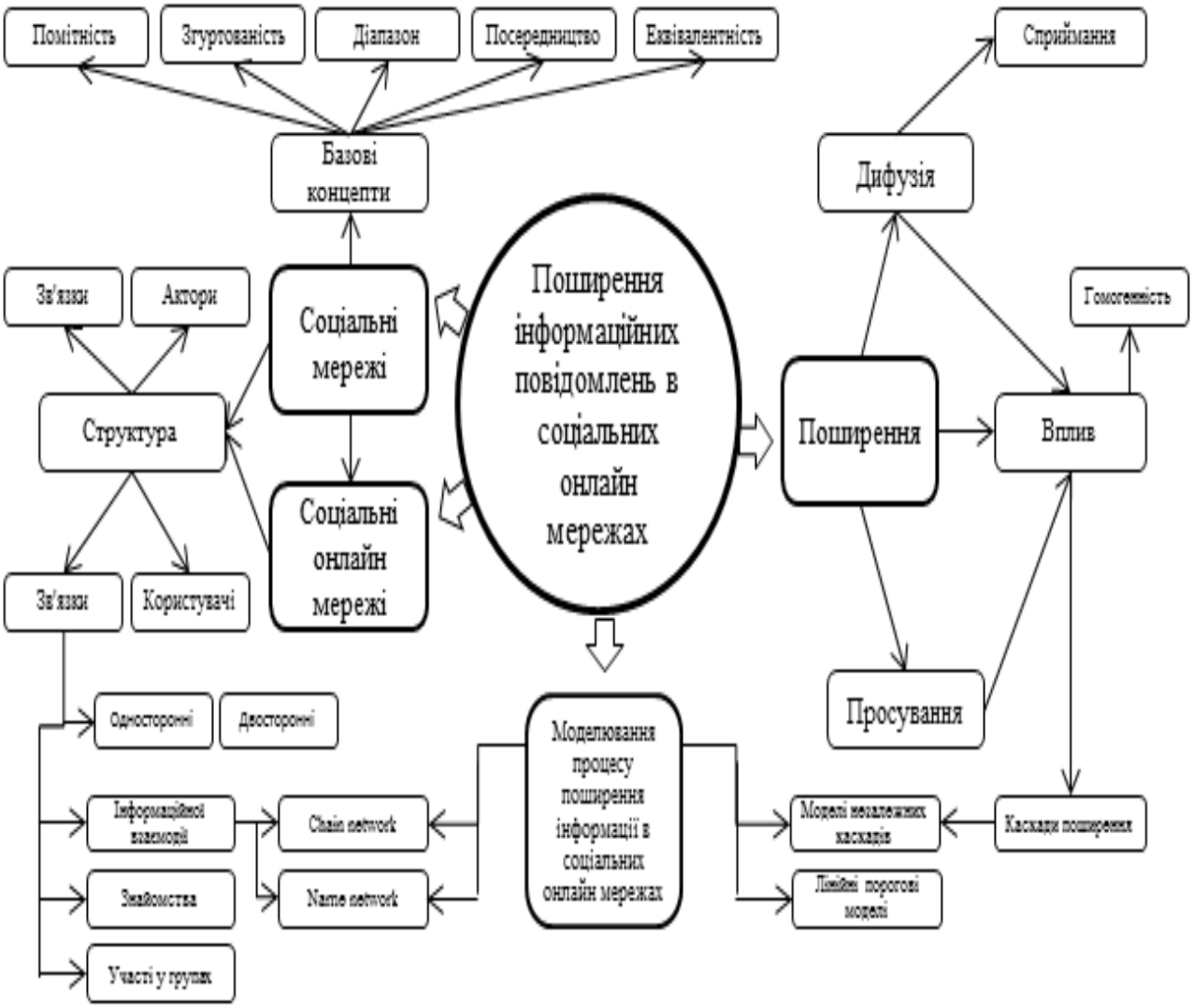

Рис.1. Таксономія розглянутих у статті понять, представлена у вигляді схеми

Основні рівні деталізації понять, які варто виділити у дослідженнях поширення інформації в соціальних онлайн мережах – це поняття «соціальна мережа» / «соціальна онлайн мережа» та поняття «поширення». На основі цього рівня з'являється наступний рівень: у випадку із поняттям «поширення» - це різні

підходи тлумачення поняття; у випадку «соціальної мережі» - це складові поняття. Особливим рівнем є рівень «Моделювання процесу поширення інформації в соціальних онлайн мережах», оскільки він показує зв'язок понять нижчих рівнів між собою та особливості сфери їх використання. Усі інші, нижчі рівні деталізації понять містять похідні від основних рівнів поняття, які застосовуються у більш конкретних елементах дослідження поширення інформації в соціальних онлайн мережах.

При цьому потрібно зазначити, що дослідження поширення інформації в соціальних онлайн мережах набувають ще більшої широти та популярності серед різних галузей і стають об'єктом міждисциплінарних досліджень, на що вказують наявність багатьох міжнародних конференцій та публікація статей. Саме це потребує активного дослідження понятійно-категоріального апарату, який застосовується у даних дослідженнях, більшої деталізації та уточнення специфічних для окремих предметів дослідження понять та повна адаптація понять під українську мову для подальшого використання в україномовних дослідженнях на дану тематику.

Список використаних джерел

1. Adamic L. Social Network Analysis Massive Open Online Course. — [Електронний ресурс] — Режим доступу: https://class.coursera.org/sna-003. (дата звернення: 19/05/2014).
2. Arndt J. Role of product-related conversations in the diffusion of a new product // Journal of Marketing Research. – 1967. - №4. - P. 291–295.
3. Bakshy E., Rosenn I., Marlow C., Adamic L. The Role of Social Networks in Information Diffusion: Proceedings of the 21st international conference on World Wide Web, 2012. – P.519-528
4. Bass F. A new product growth for model consumer durables // Management Science. – 1969. - №13(5). - P. 215–227.
5. Boyd D., Ellison N. Social network sites: Definition, history, and scholarship // Journal of Computer-Mediated Communication. – 2008. - №13(1) — [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/ /boyd.ellison.html (дата звернення: 16.03.2012).
6. Brown J., Reingen P. Social ties and word-of-mouth referral behavior // Journal of Consumer Research. – 1987. - №14(3). – P. 350–362.
7. Coleman J., Katz E., Menzel H. The diffusion of an innovation among physicians // Sociometry. – 1957. - №20(4). - P. 253–270.
8. Goel S., Watts D., Goldstein D. The Structure of Online Diffusion Networks: Proceedings of the 13th ACM Conference on Electronic Commerce (EC 2012), 2012.
9. Goldenberg J., Libai B., Muller E. Talk of the network: A complex systems look at the underlying process of word-of-mouth // Marketing Letters. - 2001. - №12(3). – P.211-223.
10. Granovetter M.. Threshold models of collective behavior // American journal of sociology. – 1978. – №6. - P. 1420–1443.
11. Gruzd A. Name Networks: A Content-Based Method for Automated Discovery of Social Networks to Study Collaborative Learning: Proceedings of the Annual Conference of Association for Library and Information Science Education (ALISE) January 20-23, 2009.
12. Guille A., Hacid H., Favre C., Zighed D. A. Information Diffusion in Online Social Networks: A Survey // SIGMOD Record. – 2013. - №2.
13. Hui P., Buchegger S. Groupthink and Peer Pressure: Social Influence in Online Social Network Groups.: Proceedings of the ASONAM, IEEE Computer Society, 2009. – P. 53-59.
14. Jain P., Rodriguesy T., Magnoy G., Kumaraguru P., Almeiday V. Cross-Pollination of Information in Online Social Media: A Case Study on Popular Social Networks.: Proceedings of the third international conference on social computing (socialcom) ["Privacy, security, risk and trust (passat)"], 2011.
15. Kossinets G., Watts D. J. Origins of homophily in an evolving social network // American Journal of Sociology. – 2009. – №115(2). – P. 405-450.
16. Kumar R., Novak J., Tomkins A. Structure and evolution of online social networks.: Proceedings of the 12th ACM SIGKDD.

17. Macy M., Willer R. From Factors to Actors: Computational Sociology and Agent-Based Modeling // Annual Review of Sociology. – 2002. - #28. - P. 143-166. –
[Електронний ресурс] — Режим доступу: http://www.jstor.org/stable/3069238 (дата звернення: 12/09/2013)
18. Mahajan V., Muller E. Innovation diffusion and new product growth models in marketing // Journal of Marketing. – 1979. – №43(4). – P. 55–68.
19. Mansfield, E. Technical change and the rate of imitation // Econometrica. – 1961. - №29(4). – P. 741–766.
20. McPherson M., Lynn S., James M.C. Birds of a Feather: Homophily in Social Networks // Annual Review of Sociology. – 2001. - №27. – P. 415–44.
21. Peng G., Mu J. Technology Adoption in Online Social Networks // Journal of Product Innovation Management. – 2011. - №28. – P. 133–145.
22. Robinson L. A Summary of Diffusion of Innovations. – [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://www.enablingchange.com.au/Summary_Diffusion_
_Theory.pdf (lata звернення: 09/05/2014).
23. Romero D., Galuba W., Asur S., Huberman B. Influence and passivity in social media: In Proceedings ECML/PKDD '11, 2011. – P. 18–33.
24. Sledgianowski D., Kulviwat S. Using social network sites: The effects of playfulness, critical mass and trust in a hedonic context // Journal of Computer Information Systems. – 2009. - №49. – P. 74-83.
25. Weng L., Menczer F., Ahn Y. Virality Prediction and Community Structure in Social Networks // Scientific Reports. – 2013. - №3. – P. 1-6.
26. Xu R., Li H., Xing C. Research on Information Dissemination Model for Social Networking Services // International Journal of Computer Science and Application (IJCSA). – 2013. - №1.
27. Zhang H., Dinh T.N., Thai M.T. Maximizing the Spread of Positive In Online Social Networks: Proceedings of the 33rd International Conference on Distributed Computing Systems (IEEE 2013), 2013.
28. Губанов Д., Новиков Д., Чхартишвили А. Модели влияния в социальных сетях // Управление в социально-экономических системах. - 2009. – №27. – С. 205-281.
29. Губанов Д., Чхартишвили А. Концептуальный подход к анализу онлайновых социальных сетей // Управление большими системами. – №45. - М.: ИПУ РАН. - 2013. - С.222-236.
30. Минзов А., Шумилкина К. Механизмы распространения информации в телекоммуникационных сетях и их использование в электронном PR // Электронный журнал «Системный анализ в науке и образовании». – 2009. - №3.

Отримано 30.01.2014 р.

УДК 316.728

Лапіна В.В. °

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

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ФЕНОМЕНА КОНСЬЮМЕРИЗМУ В НОВІТНІЙ СОЦІОЛОГІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТИ

У статті здійснено аналітичний розгляд особливостей концептуальних інтерпретацій феномена консьюмеризму в новітній соціології, враховуючи пізнавальну значущість даних інтерпретацій як для розвитку наукового пошуку в соціології , так і для процесу викладання соціології.

Ключові слова: *консьюмеризм, надмірне споживання, суспільно споживання, соціологія споживання, сучасна соціологічна теорія.*

В статье осуществлен анализ особенностей концептуальных интерпретаций феномена консьюмеризма в новейшей социологии, учитывая гносеологичекую значимость данных

° © Лапіна В.В., 2014 р.

интерпретаций как для развития научного поиска в социологии, так и для процесса преподавания социологии.

Ключевые слова: *консьюмеризм, избыточное потребление, общество потребления, социология потребления, современная социологическая теорія*

The specific of the conceptual interpretations of the consumerism phenomena in the contemporary sociology is analyzed in the article. The cognitive significance of these interpretations for development of advanced surveys in sociology and of sociological education is underlined by the author.

Keywords: *consumerism, over-consumption, consumer society, sociology of consumption, modern sociological theory.*

Актуальність теми. В новітній теоретичній соціології дослідженню консьюмеризму (споживацтва) як соціального явища приділяється значна увага. Вважається, що консьюмеризм є найважливішим атрибутивним і наочним проявом суспільства споживання. Однак, слід підкреслити, що нині поширене використання соціологами поняття «суспільство споживання», здебільшого носить метафоричний характер, оскільки незрозумілим є визначення основних онтологічних ознак даного поняття. Тому як в концептуальному, так і суто методичному аспектах неясно, чи є **суспільство споживання:** 1) універсальним онтологічним типом індустріального суспільства як соціально-історичної системи (Н.МакКендрік); 2) специфічним онтологічним типом лише локальної розвинутої частини світової капіталістичної системи (Е.Фром, Г.Маркузе та ін.); 3) окремою новітньою фазою глобального історичного розвитку постіндустріальних (інформаційних) соціумів, у якому сфера споживання є провідною (З.Бауман, Ж.Бодрійяр, Г.Дебор та ін.). Складність однозначної відповіді на ці питання полягає, як ми вважаємо у тому, що соціологи у своїй аргументації використовують типи пояснювального дискурсу, які належать різним науковим напрямкам та традиціям. Саме тому використання соціологами концепту «суспільство споживання» і похідного від даного концепту поняття « консьюмеризм» потребує детального наукового обґрунтування.

Приймаючи до уваги зазначену обставину, **мета** статті полягає в з'ясуванні особливостей концептуальних інтерпретацій феномена консьюмеризму в новітній соціології, враховуючи пізнавальну значущість даних інтерпретацій як для розвитку наукового пошуку, так і процесу викладання соціології.

Насамперед зазначимо, що поширене використання в сучасному науковому дискурсі таких соціологічних метафор, як «суспільство споживання» та «консьюмеристський соціум» цілком можливо пояснити глобальним поширенням та масофікацією такого соціального явища, як **консьюмеризм.**

В суто ідеологічному вимірі, як підкреслювалось в нашій публікації [1], консьюмеризм – це ідеологія універсальної цінності моделі надмірного споживання. Близьку позицію у праці «Споживацьке життя» [2] відстоює і З.Бауман, який визначає консьюмеризм як ідеологію consumer life, яка націлена на виправдання споживацького стилю життя та масової споживчої поведінки [2, p. 9-14].

Доцільно підкреслити, що питання ідентифікації феноменальних рис консьюмеризму у багатьох аспектах залишається нез'ясованим. Однак у суто прагматичній площині, яка пов'язана з процесами соціального відтворення (репродукції) консьюмеризму, як соціального явища, є доволі очевидною та

обставина, що важливими концептуальними засадами розуміння сутності консьюмеризму є 2 компонента: 1) модель надлишкового (надмірного споживання) (over-consumption model) та 2) маніпулятивний вплив реклами.

У фундаментальній праці Робіна Коена та Пола Кеннеді «Глобальна соціологія» консьюмеризм визначається як феноменальний вираз значень (meanings) та цінностей вестернізованого способу життя, до яких виявляє прихильність більша частина глобалізованого світу. «Ці значення пов'язані з широким спектром культурних переконань, цінностей, та орієнтацій, які ми поділяємо з іншим людьми» [3, p.12].

Онтологічною основою консьюмеризму є глобальна споживча культура**,** яка на думку Р. Коена та П. Кеннеді формує два сценарії глобального розвитку консюьмеризму – песимістичний сценарій (перспектива перетворення людей як покупців на слухняних та пасивних придурків (dopes) [3, p. 318-321] та оптимістичний сценарій - перспектива утвердження споживачів як романтичних креативних героїв [3, p .322-325].

Зазначимо, що таку ж позицію, на наш погляд, поділяє і Грант МакКрекен, який у монографії «Культура та споживання» доводить важливість вивчення процесу культурної детермінації феномену консьюмеризму та його культурних суперечностей, підкреслюючи, що це явище є не лише економічним процесом, а таким процесом, що відображує культурні якості людей як споживачів - їх навички та вміння оцінювати реальні функціональні властивості виробленого товару як предмету споживання, можливості його купівлі та ефективного використання, як предмета матеріальної культури. Саме тому консьюмеризм – це не лише економічний феномен, але й «культурний процес споживання, завдяки якому товари та послуги створюються, купуються та використовуються» [4, p.1].

Стівен Майлз у праці «Консьюмеризм як способі життя» також вказує на культурну основу консьюмеризму. Він доводить, що консьюмеризм це культурне явище, яке відображує сенситивну (почуттєву) основу культури суспільства споживання та способу життя людей у даному суспільстві. «Сутність сучасного консьюмеризму полягає у його особливому відчутті. Парадокс консьюмеризму у тому, що він породжує відчуття зростання індивідуальної свободи через застосування економічних засобів заради утвердження демонстративної екстравагантної поведінки» [5, p.32].

Звісно, якщо взяти до уваги і зосередити аналіз на сенситивній основі культури консьюмеризму, як це робить Майлз, то неважко прийти до висновків драматургічного характеру, оскільки консьюмеризм буде розглядатись як соціальне явище, що породжує небезпечні протиріччя, які повільно підривають основи сучасної цивілізації західного типу, оскількиекономіка суспільства глобального капіталізму неможлива без культури консюмеризму, що формує ненаситного споживача, схильного до актуалізації поведінкових стратегій надлишкового споживання.

Проте важливо враховувати і креативні можливості консьюмеризму. Зазначимо, що у працях Дона Слейтера [6], Пітера Стінза [7], Матью Хілтона [8] наводяться аргументи стосовно важливості дослідження консьюмеризму, як раціонально організованого соціального руху, спрямованого на захист інтересів споживачів. Так у праці «Культура і сучасність» Д.Слейтер наголошує, що консьюмеризм як ознака постмодерного суспільства, виникає як культурний

процес цивілізованого захисту споживачів від реального та можливого обману покупців [6, p. 126-134]**.** П.Стінз у праці «Консьюмеризм у світовій історії :глобальна трансформація бажання» вказує що креативний консьюмерим «прагне пом'якшити соціальне розшарування споживачів на «багатих» та «бідних» [7, p. 11].

На наш погляд, підсумкове визначення сутності креативного консьюмеризму дає М.Хілтон, у праці «Консьюмеризм в Британії XX сторіччя: дослідження історичного руху»: «Консьюмеризм – це соціальний рух, що є частиною суспільства споживання, у якому активна роль належить споживачам» [8, p.5].

Вочевидь, що примітною обставиною такого визначення є акцент дослідника на атрибутивність зв'язку консьюмеризму як соціального явища та соціального руху споживачів як членів суспільства споживання. Однак таке визначення, наш погляд, є однобічним, оскільки воно вказує лише на одну із пізнавальних стратегій вивчення консьюмеризму як соціального явища.

Як показує проведений нами аналіз, соціологи здійснюють концептуальні інтерпретації феномену консьюмеризму по трьом парадигмальним напрямкам:

1) консьюмеризм – це атрибутивне явище, яке сприяє відтворенню життєдіяльності суспільства споживання як новітнього етапу розвитку глобального капіталізму;

2) консьюмеризм – це спосіб життя та специфічний стиль життя, який відзначається наявністю певних соціальних суперечностей, що пов'язані з інтенсифікацією стимулювання надмірного споживання та ризиками дегуманізації суспільного життя;

3) консьюмеризм – це соціальний рух, який спрямований на захист споживачів від реального та можливого обману покупців в умовах зростаючої конкуренції між виробниками товарів та послуг та в умовах стихійного розвитку глобальної капіталістичної економіки.

Зазначимо, що неоднозначна відповідь дається соціологами на важливе питання: чи дійсно консьюмеризм сприяє (як прагне довести П.Стінз) пом'якшенню соціальних нерівностей?

Вочевидь, що З.Бауман дає негативну відповідь на це питання, вказуючи у своїх працях, що консьюмеризм є стимулом формування та утвердження «нової соціальної стратифікації», підкреслюючи, що «сьогодні почесне місце серед факторів стратифікації займає «доступ до глобальної мобільності» [9, с.136]. Сучасні форми соціальних нерівностей між багатими та бідними, як вважає Бауман, лише на перший погляд стають менш помітними, завдяки зростаючому рекламному впливу, який створює ілюзії доступності для усіх і кожного до багатств сучасного світу.

Близьку позицію відстоює також і відомий український соціолог М.Шульга, В узагальнюючій монографії «Дрейф на узбіччя. Двадцять років суспільних змін в Україні» (2011р.) вчений доводить, що консьюмеризм є виразом радикальної якісної зміни структури та форми процесу споживання. «Воно стає не стільки споживанням споживчої вартості товару, скільки споживанням символів. Такий вид споживання називають символічним, престижним споживанням. За красивою назвою «символічне споживання» ховається більш складне та неприваблиле явище задоволення штучно придуманих потреб» [10, с 207]. На думку вченого, в

суспільстві споживання його економіка та спосіб життя побудовані таким чином, щоб примушувати споживача постійно міняти товари, які ще не втратили своєї споживчої цінності, на нові товарні групи. Саме тому найважливішим технологічним засобом здійснення такого примусу, як вважає М. Шульга, є реклама. Примітно, що зростаючий соціальний вплив реклами вчений пояснює шляхом розкриття її експансіоністської сутності. «Мораль, ідеологію, і знання в суспільстві споживання підмінює реклама. Вона переслідує людину цілодобово… Реклама не проявляє до вас пощади, на кожному кроці пропонуючи дорогі для вас речі та послуги, і натякуючи на те, що ваш статус (а в дійсності – гаманець) міг бути і більш солідним. Майже примусове читання реклами, яке прийшло на зміну читання художньої і професійної літератури, журналів, і навіть газет, стало прикметою наших днів» [10 с. 269-270].

***Висновки*:** 1. Залучення у науковий обіг поняття «суспільство споживання» відзначається його аморфним використанням соціологами у якості соціологічної метафори. Саме це є причиною неоднозначного тлумачення та відсутності чіткого визначення основних онтологічних ознак поняття «суспільство споживання». Так неясно, чи є **суспільство споживання –** 1) універсальним онтологічним прототипом індустріального капіталістичного суспільства як локальної соціально-історичної системи 2) специфічним онтологічним типом розвинутої частини світової капіталістичної системи; 3) окремою новітньою фазою глобального історичного розвитку постіндустріальних (інформаційних) соціумів, у якому сфера споживання є провідною. Водночас переважна більшість соціологів схильна вважати, що найважливішим атрибутивним і наочним проявом суспільства споживання є консьюмеризм.

2. В новітній теоретичній соціології феномен консьюмеризму інтерпретується соціологами у трьох концептуальних вимірах: 1) консьюмеризм – це атрибутивне явище, яке сприяє відтворенню життєдіяльності суспільства споживання як новітнього етапу розвитку глобального капіталізму; 2) консьюмеризм – це спосіб життя та специфічний стиль життя, який відзначається наявністю певних соціальних суперечностей, що пов’язані з інтенсифікацією стимулювання надмірного споживання та ризиками дегуманізації суспільного життя; 3) консьюмеризм – це соціальний рух, який спрямований на захист споживачів від реального та можливого обману покупців в умовах зростаючої конкуренції між виробниками товарів та послуг та в умовах стихійного розвитку глобальної капіталістичної економіки.

3. Перспективним для подальшої наукової конкретизації та процесу викладання соціології є розуміння консьюмеризму як специфічної ідеології споживання. У такій концептуальній перспективі, консьюмеризм – це новітня ідеологія універсальної цінності моделі надмірного споживання, яка набуває масового поширення через зростаючий маніпулятивний глобальний та регіональний вплив технологій реклами.

Список використаних джерел

1. Лапіна В.В. Проблема ідентифікації концептуальних засад ідеології консьюмеризму в сучасній теоретичній соціології /В.В. Лапіна//Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. праць. – К.:Логос, 2013.-Вип.19. – С.77-84.

2. Bauman Z. Consuminng Life. / Z.Bauman. – Cambige: Polity press, 2007. - 160 p.

3. Cohen R. Kennedy P. Global Sociology. - 2-nd ed. /R. Cohen, P.Kennedy . –N.Y.: Macmillan, 2007. -584p.

4. McCracken G.D. Cuilture and Consumption / G.D.McCracken..- Bloomington: Indiana univ. press, 1990.- 174.p.
5. Miles S. Consumerism as a Way of Life / S. Miles. - L.: Sage 2006 -174p.
6. Slater D. Culture and Modernity / D. Slater . – N,Y: Viley, 1997 -230p.
7. Steans P. Consumerism in World History: The Global Transformations of Desire. - 2-nd ed. / P. Steans .- L.: Routledge 2001, -147p.
8. Hilton M. Consumerism in Twentith Century Britain: the search for historical movement / M. Hilton. – Cambrige: Cambrige univ. press, 2003. – 382p.
9. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества. / Зигмунт Бауман. / Пер.с англ.. – М.: Издательство”Весь мир”, 2004. – 188с.
10. Шульга М.О. Дрейф на узбіччя. Двадцять років суспільних змін в Україні / М.О. Шульга. – К.:ТОВ «Друкарня Бізнесполіграф», 2011 - 448с.

Отримано 10.02.2014 р.

УДК 316

Літошенко Ю. В.°

Чернігівський національний технологічний університет, викладач кафедри соціології і психології соціального та особистісного самовизначення

СОБОРНІСТЬ УКРАЇНИ В КОНЦЕПЦІЯХ М.ДРАГОМАНОВА

Ідея національного відродження стала предметом досліджень плеяди українських вчених, серед яких почесне місце належить М. П. Драгоманову, наукова діяльність якого була спрямована, насамперед, на вивчення проблем національної та етно-територіальної єдності українських земель.

В статті аналізується бачення М. Драгоманова щодо національної єдності населення України та соборності її етнічних земель, яке представлене в концепціях автономії та національної ідеї українського народу.

Ключові слова: соборність, *національна єдність, етнотериторіальна єдність, консолідація, націогенез, автохтонність, нація*

Идея национального возрождения стала предметом исследований плеяды украинских ученых, среди которых почетное место принадлежит М. П. Драгоманову, научная деятельность которого была направлена, прежде всего, на изучение проблем национального и этнотерриториального единства украинских земель.

В статье проведен анализ взглядов М. Драгоманова относительно национального единства населения Украины и соборности ее этнических земель, на основе концепций автономии и национальной идеи украинского народа.

Ключевые слова: *консолидация, соборность, национальное единство, етнотериторіальна единство, націогенез, автохтонность, нация*

The idea of national revival was the subject of research of the pleiad of Ukrainian scientists, among them a place of honor belongs to M. P. Drahomanov, the scientific activity of which was directed, first of all, to study the problems of national and ethnic-territorial unity of Ukrainian lands.

The article analyzes the vision of M. Dragomanov concerning the national unity of the Ukrainian population and the catholicity of its ethnic lands, which presents in concepts of autonomy and national idea of the Ukrainian people.

Key words: *unity, national unity, ethnoterritorial unity, consolidation, Naciones, autochthonous, nation*

° © Літошенко Ю. В., 2014 р.

XIX століття стало одним із визначних історичних періодів формування та розвитку національної свідомості українського суспільства, що спричинило виникнення значної кількості національних концепцій. Ідея національного відродження стала предметом досліджень плеяди українських вчених, серед яких почесне місце належить М. П. Драгоманову, наукова діяльність якого була спрямована, насамперед, на вивчення проблем національної та етно-територіальної єдності українських земель.

Актуальність обраної теми зумовлена тим, що сьогодні як ніколи гостро постала проблема збереження та розвитку української державності, суверенітету та стратегії консолідації української нації. Особливої уваги потребує вирішення проблеми національної та етнотериторіальної єдності України, організації її політичної системи та формування визначення зовнішньополітичного курсу. Для визначення остатнього необхідне врахування геополітичних факторів, що відіграють визначальну роль у становленні зовнішньополітичних зв'язків держави. В цьому сенсі важливе значення мають ретроспективні дослідження державотворчих ідей відомих науковців.

Аналіз наукових досліджень. Дослідження науково-теоретичних та творчих концепцій М. Драгоманова, присвячених політичному життю України, дискусії з «українського питання», цікавлять як українських, так і зарубіжних дослідників вже понад сторіччя. Вивченням цих питань займались: Ф. Савченко, Т. Андрусяк, М. Грушевський, І. Міхутіна, Р. Іванова, О. Міллер, А. Круглашов, І. Лисяк-Рудницький, Я. Грицак, Р. Іванченко, О.Скакун, Ю.Римаренко, О. Реєнт, В. Лісовий, Ю. Хорунжий, М. Журба, Н. Микитчук та ін. Наукова новизна теми дослідження обумовлена вивченням історико-аналітичного спадку М. Драгоманова, щодо розгляду проблеми націогенезу, а також спробами відкрити новий інтерпретаційний простір у баченні поставленої проблеми.

Метою даної публікації є аналіз та систематизація ідей М. Драгоманова з питань етнонаціонільної на територіальної єдності українського народу, політичної незалежності, соборності, конституційно-правової концепції політичної самостійності України.

Серед дослідників українського суспільства XIX ст. визначною є постать М. Драгоманова. Відомий вчений, філософ, економіст, політолог, фольклорист, громадський діяч, видавець, непересічна особистість, що уособлює цілу епоху в історії українського національного руху. Науковець особливу увагу приділяв дослідженню конституції, міжнародних відносин, етнічних та культурних питань в державі. Недаремно Драгоманова М. П. відносять до плеяди фундаторів політичної ідеї демократичної європейської України, його погляди і досі лишаються надзвичайно актуальними особливо в часи, коли українська нація прокладає нелегкий шлях до формування громадянського суспільства та правової держави.

Основні політичні концепції М. Драгоманова були сформовані в 1817 році. До них відносять: рівність прав для кожної людини, свободу слова, друку і науки, зборів та товариства, право безперешкодної самоуправи (автономії) для кожної громадити в її справах, повної самостійності для вільної спілки громад на вільній Україні [1, с. 98].

Головною метою суспільно політичної діяльності М.П. Драгоманова було вирішення національного питання, бездержавних слов'янських націй, і українців

зокрема. Він закликав своїх національно свідомих співвітчизників до активної боротьби за права українського народу, постійно наголошуючи на необхідності постановки українського руху на європейський ґрунт. Ідеї Драгоманова є сумішшю ліберально-демократичних, соціалістичних та українських патріотичних настроїв з позитивістським філософським підґрунтям.

Ідеальна форма устрою держави за Драгомановим повинна містити в собі дві головні складові: «громадівський соціалізм» та автономію земств і країв. Українці мають прагнути до створення «вільної спілки рівних громад» та «прямувати до волі краєвої і громадської в купі з усіма іншими країнами і громадами». От через це, писав М. Драгоманов, «українцям найліпше виступати з думками не стільки національними, скільки автономними».

Концепція української державності у розробці М. Драгоманова полягала у прагненні створити загальноєвропейську федерацію вільних народів та необхідності демократизації суспільства. Ідея безупинного людського поступу, як вищого ступеня соціальної справедливості та духовної культури нації, займає центральне місце в суспільно - політичних поглядах науковця. Основною метою даного поступу є досягнення добровільної асоціації гармонійно розвинених осіб, обмеження до мінімуму елементів примусу, усунення авторитарних рис у суспільному житті. Вчений засуджував загальну соціальну революцію, яка на його думку не може створити новий лад суспільного життя, намагався віднайти соціальну збалансованість, поєднання інтересів усіх членів суспільства. Залишаючись до кінця послідовним та непримиренним опонентом державницького централізму, він ототожнював його з деспотизмом та бюрократизмом. На думку Драгоманова М. П., новий суспільний лад повинен поступово сформуватись з суспільних устроїв, що передували йому. Будучи прихильником європейського позитивізму та раціоналізму, Михайло Петрович вважав, що Україна повинна виступати як спілка вільних громадян на основі аграрного соціалізму, без армії, з народною міліцією, де кожен громадянин має власну зброю.

Чимало гнівних слів учений присвячує централізації влади взагалі та існуючій централізації в умовах Росії, зокрема, борючись за децентралізацію та місцеве самоуправління. Державний ідеал М. Драгоманов вбачав у об`єднанні політично автономних країв та областей. У своїх поглядах вчений намагався докладно досліджувати питання та закликав враховувати різноманітність факторів, що визначають доречність того чи іншого способу управління. «Єсть речі, де треба централізація, є другі – децентралізація», - зазначає він, вказуючи, що в умовах великої держави переваги децентралізації очевидні, особливо в таких справах, як управління на місцях, освіта, судочинність, муніципальне та обласне господарство.

М. Драгоманов був переконаний, що розробка інституту політичних прав та свобод людини, розвиток політичних засад у керівництві державою неможливий за наявності бюрократичної централізації. Така централізація роз’єднує суспільство, пригнічує громадську ініціативу та соціально-політичну активність населення, натомість сіючи байдужість, апатію, казенну одностайність. Для вченого федералізм – це засіб партійно-політичної організації, і етнополітичний принцип вирішення міжнародних суперечностей, і сукупність методів місцевого самоврядування, і конкретний варіант загальнодержавного політичного режиму, і

модель для міждержавних відносин взагалі, і засіб «роздержавлення» суспільного життя на шляхах його колективної соціалізації.

Іншим аспектом поглядів Драгоманова, була проблема місцевого самоврядування. На переконання вченого, функціонування останнього можливе лише за умов реальної децентралізації та поєднання цілком автономних общин. Децентралізація дозволить перенести адміністративну владу із столиці до окраїн, які будуть колегіально вирішувати усі нагальні питання, щодо забезпечення їх життєдіяльності. Як зазначав науковець у «Передньому слові до Громади», жодна велика група, і в тому числі «така велика група» людей, яку представляє з себе український народ, не може складати одну асоціацію, інакше вона перестала б бути вільною асоціацією.

Українська модель держави Драгоманова спирається на систему демократичної децентралізації, яка заснована на принципах конституційного уряду, народних законів, ідею свободи і вільного вибору людини, культури та освіченості. На думку дослідника, якщо у випадку демократичної децентралізації місцеві органи влади формуються на демократичній основі для вирішення питань, що стосуються життя всієї общини, шляхом обирання уповноважені особи із числа членів громади, то у разі існування бюрократичної децентралізації – члени адміністрації призначаються згори, не враховуючи думки общини, при чому у даному випадку « слуги народу» перетворюються на його господарів.

На думку вченого політична демократія має ґрунтуватись на такому соціально-економічному ладі, який дозволив би зробити суспільне життя вільним від нерівності, забезпечити умови для зростання добробуту громадян і нації в цілому. Вбачаючи в практичній реалізації цих завдань торжество гуманізму, свободи, рівності всіх народів, вільного розвитку їх освіти і культури, Михайло Петрович був переконаний, що національне визволення українського народу можливе лише у спілці з усім слов’янством [2, с. 98].

Для досягнення цієї мети М. Драгоманов виокремлював три етапи: першочерговий – культурно-просвітницький поступ, другий – політичний етап (здобуття політичних свобод, прийняття Конституції), а вже третім етапом є реформування соціально – економічних відносин. Спираючись на автохтонність української нації Михайло Драгоманов наголошував, що українська національна ідея повинна бути всеосяжною і включати в себе: державність, соборність, суверенітет, гармонійно поєднуючи політичні ідеології націоналізму та лібералізму.

Дуже важливою є концепція національного розвитку М. Драгоманова головною ідеєю якої є надання та розширення прав особистості, зборів та товариств, свободи друку, які виступають основою для вирішення національних проблем.

Піднесення почуття власної гідності, проведення культурних заходів та радикалізація політичної боротьби мас, на його думку, є дорогою до самостійності та незалежності українського народу.

Одним з найголовніших пріоритетів розвитку української державності вчений вважав питання соборності України. На думку Драгоманова М.П., створення соборної України можливе лише у випадку приєднання західних земель до Наддніпрянщини, формування національної свідомості та розбудови самостійної держави. Проблематика вказаного питання полягає у складності створення

єдиної системи розвитку соборної України, пов'язаної з формуванням методологічних та теоретичних механізмів реалізації даного проекту.

Вчений зробив величезний внесок у з'ясування мовної та етнічної гомогенності українців усіх регіонів – «від східних повітів Царства Польського до передгір'їв Кавказу», створивши тим самим теоретичне підґрунтя для поборницьких прагнень до об'єднання українського народу в єдину державу.

На думку Михайла Петровича ідеальною є не бюрократична держава наприклад – Росія, а громадівська, яку англійський філософ Е. Берк згодом назве commonwealth, головним завданням якої стане consensus omniun - національно суспільна злагода.

М. Драгоманов займався аналітичним дослідженням проблемних питань формування національної єдності держави, соборності її частин, створення «громадівського» самоуправління, адміністративної автономії. Погляди науковця відносять до числа унікальних самобутніх теорій суспільної еволюції, державного будівництва та суверенітету України.

Політичними заповітами єдності галичан зі східняками були:

1. Без політичної освіти й національної свідомості не може бути держави;
2. Без високої моральності партій, рухів, товариств не існуватиме державність на демократичних засадах;
3. Фальшиві прогрими та обіцянки погублять найблагороднішу справу побудови демократичного суспільства;
4. Кожна нація повинна будувати державність перш за все своїми силами;
5. Національне мислення повинно бути невідривним від європейського;
6. Культурна спадщина того чи іншого народу відіграє важливу роль у розвитку загальноісторичного процесу [3, с. 636 - 650].

Дослідник стверджував, що єдність українського народу можлива лише у разі створення на території України держави, керівництво якої враховуватиме інтереси різних етнічних груп. У своїх працях вчений вважав за доцільне встановити межі території майбутньої держави – від Підляшшя до Кубанщини, від гирла Дунаю до Слобожанщини. Так на думку історика, 17 мільйонів українців, що проживали на вказаній території повинні були об'єднатись у так звану «Вільну спілку», представники якої спроможні були б створити ефективні економічні, політичні та адміністративні механізми функціонування української громади. Розробки видатного історика та політолога вказують на зацікавленість поглядами К. Маркса щодо можливої побудови майбутньої української держави на принципах соціалізму, вдало синтезуючи їх з положеннями еволюційної теорії Г. Спенсера. В основі політичних поглядів Драгоманова покладено 5 основних принципів:

1. Формування у створеній державі, відповідних органів державної влади, які б дотримуючись положень конституції та здатні були б, з урахуванням відповідної політичної ситуації, розробити ефективні механізми управління українським соціумом;
2. Еволюція існуючої політичної системи;
3. Визвольна боротьба повинна ґрунтуватися на принципах демократичного суспільства за допомогою просвітництва;

4. Формування українського суспільства на основі європейських цінностей;

5. Ідея створення держави на основі функціонування «громадівського соціалізму».

Вчений був переконаний, що вагоме місце в політичній діяльності повинно приділятись моральному підґрунтю, оскільки: «чисте діло вимагає чистих засобів» [4, с. 132]. Диктатура, терор, примус, революція не можуть бути знаряддям забезпечення функціонування суспільного ладу. Як зазначає П. Сергієнко, Михайло Драгоманов не міг уявити вільну та соборну Україну поза межами конституційного, устрою держави, особистої свободи громадян, вільного місцевого самоврядування.

Попри реально існуючі перепони, вчений відстоював духовну єдність та соборність українського народу, повернення етнічних земель в «національно-географічні» межі України. Розбудова соборної держави можлива лише за умов реалізації таких практично-політичних чинників, як формування етнічної, міжетнічної та класової єдності, збереження цілісності земель, виваженої внутрішньої та зовнішньої політики, толерантного ставлення до всіх політичних сил, громадських рухів та об'єднань, єдиної соборної церкви.

М. Драгоманов одним із перших серед науковців, створив і виклав концепцію національної ідеї українського народу, пріоритетом якої були права і свободи людини над правами нації, свободи вільних політичних установ над соціально-класовими інтересами, перевага людських цінностей над національними потребами. Водночас, слід відмітити, що науковець не нехтував національними пріоритетами, розуміючи їх роль та місце у розвитку демократії та свобод людини. У своїй праці «Чудацькі думки про українську національну справу» Михайло Петрович переконує, що сама по собі думка про націю не зможе вплинути на формування вільного громадівського суспільства. Проте ця ідея «космополітизму та людства» зовсім не суперечить ідеї національності, а лише творить її вищий порядок [4, с. 56]. Для вченого, нація – це перш за все солідарність між людьми, яка значно вище національної приналежності.

Найкращими формами об'єднання людей, які не порушують права особистості та протидіють державі з нав'язаними нею насильницькими принципами, були громада та товариство. Для побудови громадівського українського суспільства, на думку М. Драгоманова, важливою є конституційно-демократична реформа Росії, що дозволила б перетворити її у федерацію, головними засадами якої стануть культурно-національний автономізм і громадівсько-регіональне самоуправління. Основу ідеології організації він вбачав у прагненні українського народу до національного визволення, ліквідації кріпацтва, створення вільного об'єднання слов'янських народів.

Висновки. Недаремно М. Драгоманова відносять до когорти засновників ідеї демократичної та європейської України. Особлива увага науковця належала вивченню конституції, міжнародним відносинам, етнічним та культурним питанням в державі. Найважливішим в його науковій розробці стало те, що вчений першим у своїй концепції охоплював всі роз'єднані етнічні українські землі, вбачаючи майбутнє України як спілку вільних громадян, що об'єднувала би людей на підставі спільності території та господарської діяльності, як автономну національну одиницю.

Центральне місце в суспільно - політичних поглядах науковця займає ідея безупинного людського поступу, головна мета якого є досягнення добровільної асоціації гармонійно розвинених осіб, обмеження до мінімуму елементів примусу, усунення авторитарних рис у суспільному житті.

Драгоманов був і залишається носієм незвично високої моральної й інтелектуальної культури, синтетик-шукач всесвітньої правди, спільної для всіх національностей, громадянин європейської держави духу, засновник української інтелектуальної й критичної думки, речник прогресу людини та громади, європейського конституціоналізму, ідеї великого політичного майбутнього національної святині — української мови, М. Драгоманов і сьогодні вражає своєю «вірою в будучність» [5, с. 5].

Різнобарвність поглядів Михайла Драгоманова пов'язують з трьома різними хронологічними і тематичними періодами у його творчості: етнографічним, соціалістично-анархічним та націоналістичним. Важко переоцінити внесок М. Драгоманова у розвиток української політичної думки, зроблений ним у зв'язку з розробкою концепції стосовно української справи, що була присвячена соборності всіх українських земель від сходу до заходу, суверенізації України, національній єдності держави, демократичним перетворенням, децентралізації влади, адміністративній автономії та громадському самоуправлінню. Погляди науковця і досі лишаються надзвичайно актуальними особливо в часи коли Українська нація тарує важкий шлях до формування громадянського суспільства та правової країни.

Список використаних джерел

1. Левенець Ю. А. Від кирило-мефодіївців до М. Драгоманова // Українська ідея: історичний нарис. / Ю. Левенець - К.: Либідь, 1995. – 198с.
2. Драгоманов у контексті європейського просвітницького руху (навчальний посібник) / під ред. проф. О. В. Потильчака. - К.: Видавництво НПУ ім.. М. П. Драгоманова, 2007. – 142 с.
3. Погребенник В. Лицар наукової думки : [Михайло Драгоманов] / В. Погребенник // Освіта. – 2011. – 7-14 вересня (№ 37). – С. 4-5. М.
4. Драгоманов М. П. Вибране / М. П. Драгоманов. – К.: Либідь, 1991. - С. 469.
5. В. Ф. Погребенник // Газета Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова "Педагогічні кадри". – вересень 2011. – С. 5
6. Громада. Українська збірка : звістки про Україну 1876 – 1877 [Електронний ресурс] / упоряд. М. Драгоманов. – Женева : Громади, 1878. – 583 с. – Режим доступу: http://demo.dcvisu.com/documents/visu/1
7. Б.Грінченко - М.Драгоманов "Діалоги про українську національну справу" / Грінченко Б., Драгоманов М. - Київ: Ін-т української археографії, 1994. – 189 с.
8. Дудченко Г. М. Кирило-Мефодієвське товариство в публіцистичній та науковій спадщині М.Драгоманова / Г. М. Дудченко // Український історичний журнал. – 2003. – №3. – С.82-89.
9. Лисяк-Рудницький І. Історичні есе: В 2 т. / І. Лисяк-Рудницький. - К.: Основи, 1994. – Т. 1. С. – 306.
10. Микитчук Н. М. Ідея української соборності у творчій спадщині й діяльності М. Драгоманова та І. Франка : автореф. дис. канд. істор. наук: 07.00.01 / Наталія Миколаївна Микитчук. – Дніпропетровськ, 2006. – 20 с.
11. Круглашов А. Драма інтелектуала : політичні ідеї Михайла Драгоманова / А. Круглашов. – 2-ге вид. – Чернівці : Видавництво "Прут", 2001. – 488 с.13. Козуб Л. Погляди М.П.Драгоманова на розвиток українського національного руху / Л. Козуб // Етнічна історія народів Європи. – 2001. – № 10. – С. 95-98.
12. Федченко П.М. Михайло Драгоманов: життя і творчість. – К.: Дніпро, 1991. – 362 с.

Отримано 22.02.2014 р.

УДК 303.09, 303.8

Сидоров М.В.-С. °

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

Ходаківська Ю.Ф.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології, студент 4 курсу ОКР «бакалавр»

МОЖЛИВОСТІ ЗБОРУ ПАРАДАНИХ ЗА ДОПОМОГОЮ КОНТАКТНИХ ЛИСТІВ У ЕМПІРИЧНИХ СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Потенціал застосування параданих у емпіричних дослідженнях безпосередньо залежить від точності та якості їх фіксації. Проте досі лише у декількох дослідженнях розроблено специфічний інструментарій та прописано методичні рекомендації щодо збору параданих. Прикладом такого інструментарію стає контактна форма Європейського Соціального Дослідження, в якій детально фіксуються всі аспекти процесу опитування. Саме завдяки таким формам дослідники отримують комплексну оцінку польового етапу дослідження та вчасно впроваджують зміни у його хід.

Ключові слова: *парадані, контактна форма, Європейське Соціальне Дослідження, Contact History Instrument*

Потенциал применения параданных в эмпирических исследованиях напрямую зависит от точности и качества их фиксации. Однако до сих пор лишь в нескольких исследованиях разработан специфический инструментарий и прописаны методические рекомендации по сбору параданных. Примером такого инструментария становится контактная форма Европейского Социального Исследования, в которой подробно фиксируются все аспекты процесса опроса. Именно благодаря таким формам исследователи получают комплексную оценку полевого этапа исследования и своевременно внедряют изменения в его ход.

Ключевые слова: *параданные, контактная форма, Европейское Социальное Исследование, Contact History Instrument*

Potential application of paradata in empirical studies directly depends on the accuracy and quality of its fixation. However, few studies have developed specific instrument and methodological guides for paradata collection. A contact form of European Social Survey, where all aspects of the interview process are recorded in detail, can be an example of such an instrument. Such contact form gives researchers an opportunity to receive a comprehensive evaluation of the field phase of the study and implement changes in its course.

Keywords: *paradata, contact form, the European Social Survey, Contact History Instrument*

Одним з етапів емпіричного соціологічного дослідження є збір надійних даних. Саме тому для їх отримання застосовуються як якісно нові, соціологічні, так і запозичені з арсеналу інших наук методи та методики, техніки та стратегії збору даних, використовується специфічний для кожного методу інструментарій, йде постійна перепідготовка кваліфікованих спеціалістів у сфері соціологічного знання.

У науковому дискурсі все частіше піднімається питання кризи основного методу збору соціологічної інформації – інтерв'ю face-to-face, яку можна виявити на основі динамічно спадаючого response rate (відсоток відповідей), що тільки в

° © Сидоров М.В.-С., Ходаківська Ю.Ф., 2014 р.

Україні за останні п'ять років впав до критичної межі у п'ятдесят три відсотки. Причинами такого явища стають: більш швидка мобільність населення, збільшення мереж комунікацій і кількості реклами, що призводить до захисту від надлишку нав'язливої інформації та підвищення цінності приватності, крім того, можна стверджувати, що соціологи банально «набридли» респондентам (в період з 2006 до 2011 рік хоча б раз було опитано 50% дорослого населення України) [11, с.5].

Нове тисячоліття кидає виклик здатності соціологічних досліджень надавати надійну перевірену інформацію, яку можна отримати лише крок за кроком контролюючи якість збору та обробки даних. Такий контроль дає можливість оперативно внести зміни у хід дослідження або покращити якість вже отриманих даних, і здійснюється на основі систематизованої інформації про процес збору даних, таких як, наприклад, тривалість інтерв'ю, кількість спроб опитати респондента, час проведення дослідження, і має назву парадані.

Парадані або адміністративні дані про дослідження - емпіричний вимір (опис) процесу збору даних. Парадані представляють собою масив даних, що складається з адміністративних звітів та комп'ютерних записів щодо процесу збору даних, а також зовнішньої інформації про об'єкти вибіркової сукупності і коментарів самих інтерв'юерів та респондентів щодо процесу опитування.

Термін «paradata» (парадані) був вперше застосований Міком Купером у 1998 році у Далласі на семінарі JSM, де ним була внесена пропозиція щодо використання даних, автоматично генерованих комп'ютером під час CAPI, для оцінки якості опитування [9, с. 1]. З того часу концепція параданих значно розширилася, і замість простого фіксування натиснутих клавіш, парадані представляють собою окремий масив даних про хід опитування. За джерелом надходження парадані розрізняють на дані, отримані від дослідника, що програмує дослідження, від інтерв'юера, від респондента та автоматично зібрані за допомогою комп'ютера. Чіткого керівництва, як збирати парадані, як їх аналізувати досі не розроблено, тому піднята тема є ***актуальною***..

Метою роботі є розгляд методики підготовки до збору та збір параданих через інтерв'юера за допомогою контактних листів у емпіричних соціологічних дослідженнях.

Одним з методів збору параданих інтерв'юерами є використання так званих контактних листів – форм, зазвичай, у вигляді анкети, призначених для опису контакту з респондентом. Контактна форма заповнюється для кожного контакту з кожним респондентом, навіть для тих, хто відмовився від участі в опитуванні, інтерв'юери мають фіксувати детальну інформацію.

Перед кожним польовим періодом, інтерв'юерам надається інструктаж, як заповнювати контактну форму, як адекватно і правдиво відповідати на питання контактної анкети. Інтерв'юери найчастіше використовують контактні форми виду паперової анкети, хоча на даний момент стрімкого переходу на CAPI-опитування, анкета може заповнюватись і за допомогою спеціальних гаджетів.

Найчастіше організатори дослідження просять інтерв'юерів заповнювати контактні форми одразу після проведення інтерв'ю, і здавати їх після кожного робочого дня. Це допомагає інтерв'юерам організувати свою роботу. Для керівників це корисний інструмент для спостереження на місцях: до інформації про хід польових робіт в цілому і на рівні інтерв'юерів, доступна можливість

контролювати дотримання основних принципів процедури контакту з респондентом, вибірки та самих інтерв'ю. Отримана інформація також використовується для вирішення питання, чи надавати інтерв'юеру право на опитування додаткової групи респондентів, а також для розрахунку рівня невідповідей.

Відкриті питання не застосовуються в контактних формах з різних причин. По-перше, заповнення контактної форми після кожного контакту з респондентом вже є додатковим і трудомістким завданням для інтерв'юерів. Для того, щоб отримати повні і точні дані цього завдання, контактна анкета повинна бути максимально простою. Тому відповідати на відкриті питання, записувати мовні реакції респондента було б занадто важко, хоча і надзвичайно корисно для дослідників. Крім того, відкриті питання передбачають також додаткове кодування, яке, в свою чергу, вимагає додаткових людських, часових та фінансових витрат.

Найбільш детальною контактною формою є анкета Європейського Соціального Дослідження (ESS) [6], що містить інформацію про кожну спробу контакту, в тому числі типу результату, відбір респондентів у сім'ї та за адресами, причини відмови, повторний контакт, характеристики інтерв'юера і спостереження інтерв'юера. Ці стандартні форми були результатом тривалого процесу проходження наступних етапів:

1. Складання переліку контактних форм, що використовуються дослідницькими організаціями Європи і Великобританії, які були надані членами Міжнародного семінару з Дослідження Невідповідей, надання матеріалу з наступних вже проводжуваних досліджень:
   - Національне Дослідження Здоров'я (NHIS, Тзена Езатті-Райс);
   - Дослідження домогосподарств (Центри з контролю за захворюваннями / NCHS, Франклін Вінтерс);
   - Головне дослідження домогосподарств (ONS, Дейв Еліот);
   - Дослідження домогосподарств (ONS, Марк МакКонахі);
   - Британське панельне дослідження домогосподарств (NatCen, Пітер Лінн)
   - Мічиганський університет (Анн-Арбор, Мік Купер)
   - Датське дослідження бюджетів домашніх господарств (за статистичними даними Данії, Бо Меллер);
   - Дослідження домогосподарств (Статистика Фінляндії Пааво Вайсанен);
   - Соціологічний Департамент, Левен (Яак Бійе, Герт Лоосвельд).
2. Створення контактних форм у версіях для трьох типів вибірки (відбір за адресами, відбір за домогосподарствами, відбір за особами), а також для різних способів відбору домашніх господарств за адресою та осіб з однієї сім'ї.
3. Досягнення компромісу між польовими можливостями та вимогами до даних.

Реалізація контактної форми, її розміри та самі питання можуть змінюватися в залежності від країни-учасниці. Проте є певний блок питань, який є незмінним, незалежно від хвилі і країни-учасниці:

- блок інформації про респондента (ім'я, адреса, номер телефону);

- ідентифікаційний номер інтерв'юера;
- досяжність (+ причини недосяжності);
- якщо відбір відбувається не за фізичними особами: схема вибору людини з домогосподарства;
- якщо відбір за адресою: схема відбору домогосподарств за адресою;
- звіти щодо контакту (для кожного контакту), що включають дату, час, спосіб і результат контакту;
- якщо контакт призводить до інтерв'ю: підсумки (завершене, не завершене);
- якщо контакт не призводить до інтерв'ю: підсумки (призначення, відмова, не має можливості відповідати);
- якщо неспроможний відповідати: неспроможний постійно / тимчасово, причини;
- якщо результатом є відмова: відмовився цільовий респондент /інша людина (за дорученням), підстави для відмови, оцінка інтерв'юера ймовірності успіху в майбутньому, вік / стать відмовника;
- якщо респондент не досягнутий: причини;
- для всіх адрес: тип житла, наявність фізичних перешкод для опитування, технічне обслуговування будинку, опис стану околиці, помешкання, району.

Зупинимось на деяких аспектах, висвітлених у контактній формі.

Запис даних про візит – запис докладної інформації про всі візити, які здійснюються для досягнення об’єктів вибірки. Для face-to-face дослідження ці дані включають дату, час і результат кожної спроби досягти респондента.

Фіксація таких даних доступна для всіх спроб досягти респондента, тобто як для тих, хто відмовився від інтерв’ю, так і для респондентів, що взяли участь в опитуванні. Це робить дані про візит особливо корисними при аналізі та корегуванні невідповідей. Також вони можуть бути використані для детального аналізу візитів і визначення моделі та стратегії успішного візиту(такого, який закінчиться заповненою анкетою). Ці дані також корисні для моніторингу продуктивності інтерв'юера, як після збору даних з метою поліпшення майбутнього інтерв'ювання, так в режимі реального часу з можливістю втручання та корегування процесу (наприклад, внесення коректив у двофазний дизайн вибірки).

Варто звернути увагу на факт, що практичність та доцільність даних про візит залежить від точності зафіксованих даних. Бімер у своєму дослідженні [5, с.24] визначив, що навіть невеликі помилки в порядковому номері і деталях візиту можуть серйозно вплинути на оцінки зсуву. Хоча деякі помилки в даних такого типу є неминучими, інтерв’юери мають тенденцію неточно фіксувати візити до респондента. Ван і Бімер визначили наступні можливі причини навмисної реєстрації невірних даних:

- тиск зберегти випадок “живим”. Якщо до об’єкта здійснено занадто багато непродуктивних відвідувань, об’єкт визнається закритим;
- інтерв’юери прагнуть уникнути сприйняття їх, як таких, хто неефективно використовує час;
- неповідомлення щодо “попутних” візитів ;

- неповідомлення про спроби інтерв'юера провести опитування кількох осіб в межах одного домогосподарства.

Точність запису даних про візит може бути покращений за рахунок кращої підготовки і контролю за роботою інтерв'юерів. Крім того, нові технології, такі як ручні GPS пристрої використовуються для полегшення збору даних такого типу.

Багато досліджень, як правило, використовують вибірки з невеликою кількістю додаткової інформації про відібрані об'єкти. Наприклад, файл Поштових Індексів та Адрес (Postcode Address File) є найбільш поширеним джерелом для побудови вибіркової сукупності у Великобританії (для проведення опитувань населення в цілому) і включає в себе тільки адресу. Тому недоступною є інформація про випадки невідповіді і оцінка того, наскільки виключення цих об'єктів з вибірки може збільшити ризик зсуву. Саме тому, звичною практикою для агентств зі збору даних стали вказівки інтерв'юерам щодо фіксації власних спостережень про об'єкт вибірки (для усіх об'єктів, включаючи тих, хто не погодився відповідати на питання анкети та тих, кого не вдалося опитати з інших причин). Так, наприклад, інтерв'юери компанії NatCen (NatCen Social Research, Great Britain, http://www.natcen.ac.uk/), зобов'язані фіксувати чотири стандартних спостереження про кожну відвідану адресу:

- стан місцевості, району;
- стан житла в контексті місцевості, району;
- тип житла;
- будь-які фізичні бар'єри на шляху отримання доступу до об'єкту.

Додаткові спостереження інтерв'юера збираються у процесі спеціалізованих досліджень, таких як дослідження Розуміння Суспільства (Understanding Society survey) та Європейського Соціального Дослідження (European Social Survey), наприклад, факти забрудненості та сміття, факти вандалізму, графіті або навмисного пошкодження майна. Крім того, можливий також збір даних про членів сім'ї опитуваного, але лише у вигляді контактів, наприклад, вік, стать, контактний телефон, e-mail члена сім'ї. Такі спостереження можуть бути корисні для оцінки ризику неотримання відповідей.

Можливість збору таких даних для всіх об'єктів вибірки дає можливість виявити, чим відрізняються випадки не відповідей та випадки відповідей на усі запитання анкети. Ця інформація може потім використовуватися для зміни дизайну вибірки (наприклад, чи має респондент бути знов опитаний у випадку невідповіді), для оцінки ризику отримання зсуву, а також для коригування даних з посиланням на зсув.

Вивчення безпосередньо спостережень інтерв'юера може бути більш корисним, ніж стандартні спостереження у всіх опитуваннях. Наприклад, зауваження з приводу автомобіля респондента можуть бути більш інформативними щодо зсуву через невідповіді, ніж стан місцевості, у дослідженні подорожей та туризму. Крім того, інформація про стан місцевості, надана інтерв'юером, може бути отримана за допомогою інших джерел даних, таких як статистика малих районів, отриманих з перепису. Також, варто вимірювати рівень суб'єктивності оцінки інтерв'юера, адже вони можуть зводитися лише до суб'єктивних припущень.

Важливим кроком у досягненні співпраці з респондентом є встановлення з ним контакту. У деяких дослідженнях таких як Розуміння Суспільства

(Understanding Society), Європейське Соціальне Дослідження (the European Social Survey), та Вивчення Сімейних Ресурсів (the Family Resources Survey), збираються дані про взаємодію інтерв'юера з респондентом, але вони обмежуються лише причинами відмови в наданні даних. Конкретні причини можуть бути згруповані у такі групи, як «занадто зайнятий», «побоювання з приводу конфіденційності або особистого характеру питання», «ставлення до опитування», «тиск з боку сім'ї» і інші причини. Ця інформація може бути використана інтерв'юерами для адаптування свого наступного візиту до респондента. Однак, ця інформація має обмежене застосування для аналізу відмов від участі в опитуванні, тому що вона збирається тільки для таких респондентів. Узагальнені показники взаємодії між інтерв'юером і респондентом були б більш корисними для аналізу повної відмови від відповіді, якщо б такі дані збиралися для всіх об'єктів вибірки. Тоді було б можливо виявити різницю між загальними характеристиками респондентів, які в кінцевому рахунку беруть участь в опитуванні, та тих, хто в кінцевому рахунку відмовляється від інтерв'ю, і спрогнозувати та визначити групу таких респондентів. Також, дана інформація могла б дати певне уявлення про якість подальших інтерв'ю [4, с. 323; 15, с. 76].

У не багатьох дослідженнях збирають інформацію про кожний випадок взаємодії з інтерв'юером [10, с.35-54; 7, с. 63-83; 2, с. 76], так як найчастіше дослідників та замовників зупиняє навантаження на інтерв'юерів і додаткові витрати на збір інформації такого типу. Тим не менш, ця інформація на даний момент збирається у Великобританії певному ряді спостережень у Дослідженні Розуміння Суспільства. Інтерв'юери, які працюють в полі даного дослідження, отримують вказівку фіксувати, чи члени сім'ї запитували про мету опитування, тривалість інтерв'ю, чи це є одноразовим опитуванням, кому будуть доступні надані відповіді, та які вигоди вони можуть з цього отримати або інші питання. Інтерв'юери «Дослідження Розуміння Суспільства» також надають їх власну оцінку початковій готовності респондента до співпраці (тобто її відсутність, невелика схильність, помірна чи тверда готовність до співпраці).

Через голос респондента можна пояснити причини відмови від участі в опитуванні або відмови від відповіді на питання, а також виявити рівень щирості респондента. Поки важко прямо пов'язати конкретні дискретні емоції (наприклад, тривогу, страх, депресію, печаль) з відповідями респондентів, проте зв'язок між відповідями і інтенсивністю (висока або низька) і валентністю (позитивна чи негативна) голосу значно легше виявити. Так, наприклад, відомо, що емоційне збудження пов'язане зі підвищенням тембру голосу [3, с. 45].

Саме тому емоції респондентів можуть бути використані в якості індикаторів складно вимірюваних (прихованих) афективних станів респондентів при відповіді на питання анкети. Якщо результати інтерв'ю піддати психолінгвістичному аналізу, то коливання голосу мають вказувати на факти та теми, які зачіпають респондентів. Наприклад, зміну інтенсивності голосу можна було б очікувати на питання, які є чутливими для респондента (зокрема, негативна інтенсивність пов'язана з тривогою і розчаруванням). Швидкість відповіді (крок), інтенсивність (гучність), тремтіння (вібрації голосових зв'язок, частота і мінливість таких вібрацій) і мінливість амплітуди коливань голосу може бути все пов'язано саме з емоційним станом респондента.

Дані, зібрані за допомогою фактичної анкети дослідження, як правило, не вважаються параданими. Винятком, однак, є дані, що описують процес запитання та відповіді на питання. Наприклад, чи респондент звертався до певних документів при відповіді на детальні питання щодо цін та витрат, наскільки респондент точний та детальний у своїх відповідях, наскільки інтерв'юер впевнений у точності наданої інформації та інші зауваження інтерв'юера. Такі парадані можуть бути використані для оцінки ризику помилки вимірювання на рівні кожного об'єкта вибірки.

Після того, як опитування було завершено, інтерв'юер відповідає на ряд питань з приводу процесу інтерв'ювання (наприклад, досягнутий рівень кооперативності респондента). Звичною практикою в багатьох дослідженнях є питання щодо згоди респондента на повторний зв'язок для контролю за якістю процесу збору даних або для участі у можливих дослідженнях у майбутньому. І, зокрема, в лонгітюдних дослідженнях, респондентів іноді просять надати їх контактні дані (наприклад, номер стаціонарного телефону, номер мобільного телефону, адресу електронної пошти), а також контактні дані близької особи для відстеження респондента у разі зміни його контактної інформації. Надання згоди на більш детальну контактну інформацію можна розглядати як показник кооперативності респондентів, що буде зафіксовано як згоду взяти участь в подальших дослідженнях.

Як парадані може розглядатися згода респондента на включення його відповідей до статистичних розподілів. Дослідження показали, що ті, хто відмовляється від такої ініціативи, швидше за все, має сумніви з приводу конфіденційності приватного життя і даних [1, с. 67] і менш імовірно, що такий респондент надасть точну інформацію про доходи і благополуччя [8, с. 701-722, 38, с. 111].

Нарешті, параданими можуть стати дані, зібрані після завершення процесу опитування усієї вибірки, наприклад, в процесі обробки даних (інформація про кодування, зважування масиву).

Для визначення якості параданих в інтерв'ю використовується прилад для запису інтерв'ю, що являє собою автоматизований інструмент - Contact History Instrument (CHI) або Пристрій Запису Історії Контактів [8, с. 5]. CHI записує інформацію щодо всіх спостережень, незалежно від того, чи відбувся з ним контакт. Щоразу інтерв'юер запитує доступ на ноутбуці, CHI автоматично запускається і фіксує контакт. Інтерв'юери можуть зробити запис CHI відразу після спроби контакту або пізніше (наприклад, в машині чи вдома). Інтерв'юери мають завершити запис CHI кожен раз, коли спроба була здійснено.

На додаток до основної інформації, такої як дата, час і шлях спроби, інтерв'юери мають давати звіт про результати цієї спроби (наприклад, контакт з членом родини, відсутність контакту) і стратегії, використовуваних до, під час або відразу ж після контакту (наприклад, залишені для подальшого зв'язку контакту інтерв'юера, розмова з сусідами, залишив рекламний пакет).

Для кожного контакту інтерв'юери мають заповнити анкету з 21 запитання, які описують словесні і невербальні проблеми інтерв'ю, а також поведінкові особливості протягом діалогу інтерв'юера та респондента. Прикладами відмов, наприклад, є «недоторканність приватного життя», «занадто зайнятий» і «зачинили двері перед носом». Інші блоки анкети збирають інформацію про те,

чому інтерв'ю не відбулося (наприклад, незручний час, респондент неохоче погоджується, мовний бар'єр). Більшість блоків CHI дозволяють обрати формат «всі відповіді».

Метою цих зусиль було розібратися в загальних тенденціях збору даних для кожного опитування.

Контактні характеристики спроби включали:

- дату першої контактної спроби;
- час першої контактної спроби,
- кількість контактних спроб перед досягненням контакту або закриттям випадку;
- ряд проблем, які зазначили респонденти;
- стратегії, які інтерв'юер використав для досягнення результату.

Програма також додатково фіксувала спроби інтерв'юера контактувати з самою програмою:

- частота звернень до CHI,
- час, необхідний для введення даних у CHI,
- час між використаннями програми.

Досліджувалася статистика повної контактної історії (а не тільки однієї спроби) з метою розробки більш чіткої картини контактних спроб та для отримання кращого розуміння того, як інтерв'юери фактично використовують CHI. Ця інформація корисна для подальшої інтерпретації таблиць якості даних, і послужить ілюстрацією того, як CHI можна використовувати як в процесі збору даних, так і для пост-аналізу.

Крім того, оскільки однією з основних цілей аналізу є виявлення змін в звітності CHI, які могли виявити, наскільки якісні парадані були зібрані (можна оцінити, наскільки своєчасними, послідовними і точними є звітності інтерв'юерів), приділяючи особливу увагу в першу чергу характеристикам поведінки інтерв’юера, для забезпечення швидкого визначення того, якою мірою відмінності в CHI обумовлені фундаментальними особливостями дизайну або практиками на місцях, або, можливо, деякими іншими джерелами.

Результати дослідження показують, що дані щодо дати і часу контакту, швидше за все, є точним відображенням того, коли інтерв'юери вносять результати. Як і в інших дослідженнях ми виявили, що інтерв'юери роблять більшу частину своїх спроб контактів у будні дні протягом дня (з 9 ранку до 4 вечора), але досягнення респондента найчастіше відбувається вечорами в будні дні. Дані CHI показують випадки, у яких респондента немає вдома, не вимагають більших контактних спроб і входять до групи найменш результативних респондентів.

Були знайдені докази того, що, за великим рахунком, інтерв'юери відповідально вносили дані у CHI, дані щодо діалогу з респондентом повністю відсутні лише у 1-5 відсотків усіх випадків, і це зазвичай спостерігається лише у кількох певних інтерв'юерів. Інші показники якості визначають, що інтерв'юери були сумлінним, коли описували їх контактні спроби. Також, рідкісним явищем для інтерв'юерів було повідомити стратегію, яка не узгоджується з іншими відповідями на питання анкети CHI.

Стало відомо, що більшість контактних історій записуються безпосередньо після спроби контакту, що свідчить про вищу якість даних.

Також, для випадків з остаточною відмовою, в більшості випадків (близько 95 відсотків) інтерв'юери записали принаймні одну причину відмови, проте найчастіше вони визначали причину відмови як «респондент відповідає неохоче», що є не дуже показовим. За цим показником, інтерв'юери були послідовні тільки від 55 в до 70 відсотків часу (залежно від опитування). Для впевненого використання цих даних як предиктору кінцевих результатів, дисперсія відмов мала бути б більш широка.

Висновок. Вивчення якості параданих є складною задачею, адже немає «золотого стандарту», мірила, за допомогою якого можна виміряти якість параданих. Проте, існує перевага аналізу процесу збору параданих, які були проведені для досліджень одним методом (інтерв'ю) однією організацією. Для вивчення якості цих параданих, варто оцінити, наскільки своєчасними, послідовними і точними є звітності інтерв'юерів.

Зараз багато дослідницьких компаній світу вже активно намагаються збирати парадані для підвищення надійності даних емпіричних соціологічних досліджень, оптимізації проведення досліджень та ін. Формуються банки параданих для подальшого аналізу, розробляються критерії якості параданих, рекомендації щодо їх збору. Очевидно, що збирання параданих викликає додаткові витрати на проведення досліджень, але їх використання може компенсувати це зростанням надійності даних. Активно це впроваджується у таких великих проектах, як European Social Survey, Understanding Society survey, Statistics Canada та ін. Більш детальний аналіз можливості використання параданих і є об'єктом продальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Armstrong V, Barnett J, Cooper H, Monkman M, Moran-Ellis J, Shepherd R. Public perspectives on the governance of biomedical research: a qualitative study in a deliberative context [Електронний ресурс]. – Wellcome Trust. - 2007. – Режим доступу: http://www.wellcome.ac.uk/stellent/groups/corporatesite/@policy_communications/documents/web_document/wtx038443.pdf
2. Cannell C.F., Miller P. V., OksenbergL. Research on interviewing techniques [Електронний ресурс]. – Sociological Methodology. – 1981. – Режим доступу: http://www.public.asu.edu/~kroel/www500/Interview%20Fri.pdf. - Research on interviewing techniques.
3. Caspar, R.A. and Couper, M.P. Using Keystroke Files to Assess Respondent Difficulties with an ACASI Instrument. [Електронний ресурс]. – American Statistical Association. - 1997. – Режим доступу: http://www.amstat.org/sections/srms/proceedings/papers/1997_038.pdf
4. Couper, M. Survey Introductions and Data Quality [Електронний ресурс]. –Public Opinion Quarterly. - 1997. – Режим доступу: http://www.jstor.org/discover/10.2307/2749554?uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21100786443811
5. Biemer, P.P., Chen, P. And Wang, K. Using Level of Effort Paradata in Nonresponse Adjustments with Application to Field Surveys [Електронний ресурс]. – Recent Advances in the Use of Paradata. - 2000. – Режим доступу: http://www.southampton.ac.uk/s3ri/events/workshops/Files/Presentations/7_biemer%20RSS%20Workshop%202010-Final.pdf. - Using Level of Effort Paradata in Nonresponse Adjustments with Application to Field Surveys.
6. ESS6 - 2012 Data Download [Електронний ресурс] http://www.europeansocialsurvey.org/data/download.html?r=6
7. Groves R.M., Magilavy L.J. Measuring and explaining interviewer effects in centralized telephone surveys [Електронний ресурс]. – Public Opinion Quarterly. - 1986. – Режим доступу: http://poq.oxfordjournals.org/content/50/2/251.abstract.

8. Jenkins, S.P., Cappellari, L., Lynn, P., Jäckle, A., Sala, E. Patterns of consent: evidence from a general household survey[Електронний ресурс]. –Journal of the Royal Statistical Society. – 2006. – Режим доступу: http://www.ccsr.ac.uk/methods/publications/documents/WP20.pdf.
9. Kreuter F. - Improving Surveys with Paradata: Analytic Uses of Process Information (Wiley Series in Survey Methodology) [Електронний ресурс].– 2013. - Режим доступу:http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/1071A190-B552-4758-94C3-B9E29CD584DE/0/2013x11Luitenpub.pdf .
10. Morton-Williams, J., Young, P. Obtaining the Survey Interview – An Analysis of Tape Recorded Doorstep Introductions [Електронний ресурс]. – Journal of the Market Research Society. - 1987. – Режим доступу: http://www.nova.edu/ssss/QR/QR14-3/noy.pdf.
11. Паніотто В., Харченко Н. Криза в методах опитування та шляхи її подолання.// КМІС Review. – 2011. - №3. - С. 3-14.

Отримано 10.02.2014 р.

УДК 303.686 , 316.477

Лісовська-Мускеєва Н. °

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології, аспірант

ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Стаття присвячена дослідженню особливостей життєвого шляху як об'єкту соціологічного дослідження. Життєвий шлях людини протікає під впливом стосунків між людьми, через формування особистості в межах соціальних інститутів, через зміни у соціальних структурах в результаті історичних трансформацій. Перебіг життєвого шляху особистості можна представити як сукупність засобів, форм і методів досягнення людиною своїх життєвих цілей, за допомогою якої людина може оптимально сформувати та ефективно реалізувати особисту життєву стратегію. Аналіз життєвого шляху дозволяє дослідникам виявити впливи різних факторів та їх наслідки як для життя окремої людини, так і для соціальних груп, яких ці зміни могли б стосуватися. Через життєвий шлях людини можливим є простежити характер змін у суспільстві. Результат формування особистості визначає її існування всередині соціального устрою, через стосунки в межах соціальних груп та діяльність в системі соціальних інститутів.

Ключові слова: *життєвий цикл, життєвий шлях, біографія, цінності, життєвий план, життєва перспектива*

Статья посвящена особенностям жизненного пути как объекта социологического исследования. Жизненный путь человека протекает под влиянием отношений между людьми, через формирование личности в рамках социальных институтов, через изменения в социальных структурах в результате исторических трансформаций. Течение жизненного пути личности можно представить как совокупность средств, форм и методов достижения человеком своих жизненных целей, с помощью которой человек может оптимально сформировать и эффективно реализовать личную жизненную стратегию. Анализ жизненного пути позволяет исследователям выявить влияния различных факторов и их последствия как для жизни отдельного человека, так и для социальных групп, которых эти изменения могли бы касаться. Через жизненный путь человека возможно проследить характер изменений в обществе. Результат формирования личности определяет ее существования внутри социального устройства, через отношения в рамках социальных групп и деятельность в системе социальных институтов.

Ключевые слова: *жизненный цикл, жизненный путь, биография, ценности, жизненный план, жизненная перспектива*

° © Лісовська-Мускеєва Н.. 2014 р.

This article is devoted to the peculiarities of life course as an object of the sociological research. The life of man takes place under the influence of human relations, through the formation of personality within social institutions and changes in the social structures as a result of historical transformations. The course of the life course of the individual can be represented as a set of tools, forms and methods of achieving the life goals, by which a person can optimally generate and effectively implement a personal life strategy. Life course analysis allows researchers to identify the influence of various factors and their consequences for the life of the individual and social groups to which these changes could relate to. Life course of a human allows to trace the changes in the society. Result of identity formation determines its existence within the social structure through relationships within social groups and activities in the social institutions.

Keywords: *life cycle, life cource, biography, values, life plan, life perspective*

Дослідження життєвого шляху особистості є міждисциплінарною проблемою сучасного соціального знання, де зосереджені інтереси філософії, соціології, психології, антропології, історії, етнографії, демографії та інших наук. Важливість такого дослідження детермінована необхідністю пояснення соціальних причин трансформації життєвих цінностей, потребою осмислення нових моделей поведінки і проблем соціального конструювання життєвого шляху особистості в умовах змін соціального середовища. Його актуальність обумовлена потребою суспільного осмислення соціальних факторів екзистенціальної кризи, кризи життєвих цінностей на етапі трансформації суспільства при переході до ринкової економіки і демократії, а також недостатньою розробленістю ціннісних та подієвих аспектів життєвого шляху особистості в нових соціокультурних умовах, що впливають за необхідністю виявлення особливостей соціально-економічної поведінки індивідів і відповідних їм життєвих стратегій.

Припущення про те, що соціальну та інституціональну структуру суспільства можна виявити та проаналізувати за різними віковими когортами спровокувало висунення тези, що зміни біографій визначаються у прямій відповідності до історичної трансформації суспільства. [2] Окрім цього, соціальні та інституціональні зміни у суспільстві є результатом діяльності та поведінки людей, об’єднаних між собою соціальними зв’язками. Це в свою чергу і викликає підвищений інтерес до феномену життєвого шляху з позиції процесу становлення індивіда відповідно до різного роду подій та процесів, що відбуваються у суспільстві, їх впливу на формування особистості, що говорить про ***актуальність*** роботи.

До аналізу проблем життєвого шляху, вибору життєвих стратегій особистості зверталися вітчизняні та зарубіжних вчені. Великий вплив на формування концепцій життєвого шляху зробили ідеї феноменологічної соціології через поняття „життєвого світу” Е. Гуссерля, А. Шюца, в теорії соціальної дії М Вебера, Т. Парсонса, філософів - екзистенціалістів М.Хайдеггера, К. Ясперса, позитивнії соціології О. Конта, соціологічних теоріях Е. Дюркгейма, соціології знання П. Бергера і Т. Лукмана, психоаналізі З. Фрейда, Е. Еріксона та їх послідовників. У зарубіжній соціології та психології ряд вчених здійснювали різні за цілями і методами дослідження біографічних оповідань (У. І. Томас і Ф.Знанецкого, 1919 ; Ш. Бюлер, 1933 ; Г. Елдер, 1974 ; М. Бургос, 1992), вікової періодизації (З . Фрейд, 1922 ; Е. Еріксон, 1959 ; Ж.П. Альмодовар, 1992), аналіз життєвих подій і життєвого шляху (У. Денніс, 1956 ; Х. Леман, 1953 ; Б. Ньюгартен, 1973 ; Д. Ернандес, 1994). [7]

З розвитком демократичного суспільства у людини з'являється можливість вибору з більшої кількості життєвих стратегій, що дозволяє досягати більш високого ступеня самореалізації. Одним із головних завдань індивідуального життя, життєвого шляху особистості є співвіднесення себе з формами соціального життя, в яких належить жити і діяти, виявивши свої можливості, особливості, і на цій підставі визначити своє місце на соціальних формах та структурах, що постійно змінюються. Життєвий шлях особистості - це цілісний, безперервний, динамічний процес гармонізації відносин індивіда і суспільства, представленого його соціальними інститутами. Динаміку цього процесу можна представити як положення індивіда, який постійно змінюється. Вектор розвитку цього динамічного процесу повинен йти в напрямку конструювання особистістю свого життєвого шляху, до особистості, яка творить себе і свій життєвий світ.

Метою даної роботи є аналіз підходів до визначення життєвого шляху та його соціологічна інтерпретація. У сучасній науці існують три головних терміна для опису індивідуального розвитку в його цілому - час життя, життєвий цикл і життєвий шлях. Хоча їх нерідко використовують як синоніми, вони істотно різні за змістом. Час, або тривалість, життя, її протяжність або простір (англ. life - time або life - span) позначає часовий інтервал між народженням і смертю, не відмічаючи при цьому змістовної наповненості даного часового проміжку. Тривалість життя має важливі соціальні та психологічні наслідки. Від неї багато в чому залежить, наприклад, тривалість співіснування поколінь і тривалість первинної соціалізації дітей. Проте „час життя" - поняття формальне, що позначає хронологічні рамки індивідуального існування, безвідносно до його змісту та характеру протікання. [3]

Поняття „життєвий цикл" більше розширене у змістовному плані. Воно передбачає, що хід життя підпорядкований певній закономірності, а його етапи представляють собою постійний кругообіг. Як, наприклад, біологічні та соціально-вікові процеси, поетапне освоєння середовища та особливостей існування в ньому, правил та норм поведінки, соціальних законів. Особистість засвоює, потім виконує і, нарешті, поступово залишає певний набір соціальних ролей (трудових, сімейних, батьківських), після чого той же цикл повторюють наступні покоління. Циклічність характеризує і зміну поколінь в суспільстві, де молодші (діти) спочатку вчаться у старших, потім активно діють поруч з ними, а потім, у свою чергу, соціалізують молодших, керуючись досвідом попередників. Однак поняття „життєвого циклу" передбачає певну замкненість і завершеність процесу, центр якого знаходиться в ньому самому. Тим часом найважливіші процеси розвитку індивіда як особистості неможливо зрозуміти без урахування його взаємодії з іншими людьми та соціальними інститутами. Ця взаємодія не завжди вкладається в циклічну схему. Хоча трудове життя особистості можна представити у вигляді циклу, що включає фази підготовки до праці, початку трудової діяльності, піку професійних досягнень, спаду активності та виходу на пенсію, дана модель представляється загально, без врахування індивідуальних варіацій. Те ж можна сказати і про соціологічному понятті „сімейний цикл". [6]

Проте найбільш ємним та найчастіше вживаним є поняття „життєвий шлях", котре на сьогоднішній день має дуже велику кількість визначень. Поняття „життєвого шляху" відрізняється від „життєвого циклу" передусім багатовимірністю, тим, що воно передбачає безліч різних тенденцій і ліній розвитку в межах однієї і тієї ж біографії, причому ці лінії одночасно автономні і

взаємопов'язані. В основі його періодизації - не лінійні фази перебігу життя, а конкретні життєві події. Час, послідовність і спосіб здійснення будь-якої життєвої події, не менш важливі, ніж сам факт, що дана подія мала місце. Це вимагає синтезу соціологічного, психологічного та історичного аналізу. [6]

Життєвий шлях людини - перебіг людського життя в часі, послідовні зміни способу життя у зв'язку з розвитком самої людини, зі змінами реальних умов її життєдіяльності. Життєвий шлях людини - це поетапне засвоєння (адекватне чи неадекватне) людиною суспільних зв'язків і відносин, процес, який або визначає розвиток особистості, або призводить до її деградації, зумовлює дійсну чи уявну самореалізацію, детермінується суспільством і вільним вибором людини. Слід розрізняти поняття „життєвий шлях людини" і поняття „доля". Останнє використовується щодо неживих предметів та історичних подій, часто характеризує ще невідоме майбутнє, коли існують альтернативи розвитку явища і є змога вибору між реальними можливостями. Термін „життєвий шлях людини" вживається, коли йдеться про певні (остаточні чи попередні) підсумки життя. [7]

Конструювання життєвого шляху особистості можна представити як сукупність засобів, форм і методів досягнення людиною своїх життєвих цілей, за допомогою якої людина може оптимально сформувати та ефективно реалізувати особисту життєву стратегію. Механізм формування життєвого шляху особистості представляється нам як процес, в основі якого лежать соціальні потреби індивіда, формування системи ціннісних орієнтацій, що виконують роль регулятора соціальної поведінки у короткостроковій і довгостроковій перспективах, що відповідає тактиці і стратегії життя індивідів. Ціннісні пріоритети та життєві стратегії, в кінцевому підсумку, будуть визначати послідовність подій життєвого шляху особистості.

В центрі досліджень життєвого шляху стоїть індивідуальний розвиток як послідовність подій в житті конкретної людини. Тому життєвий шлях можна розглядати як послідовність різних стадій, станів та характеристик, які змінюються з часом в результаті діяльності та формування індивідуальних позицій. [1] В структуру життєвого шляху входять ті факти, дії та події, які визначають розвиток індивіда як особистості через його уявлення про цілісність, поетапність, перспективність та результативність свого життя. Таким чином підсумком життєвого шляху є результат самореалізації.

Вперше поняття життєвий шлях особистості висунула Ш.Бюлер. Вона виділила три лінії життєвого шляху. Перша лінія – об'єктивна логіка життя, як послідовність зовнішніх подій. Друга лінія - зміна переживань цих подій. Третя лінія - результати діяльності людини. Ш. Бюлер вважала, що в житті особистістю керує прагнення до самореалізації і творчості. В якості основи пояснення життя вона взяла поняття „події", поділивши їх на зовнішні та внутрішні [1]. Окрім цього Ш.Бюлер визначає неспівпадіння між біологічним та культурним розвитком особистості. Майже одночасно з Ш. Бюлер, П. Жане визначав життєвий шлях особистості як еволюцію самої особистості, як послідовність вікових етапів її розвитку, етапів її біографії. [1] Еріксон же розглядає життєвий шлях через адаптивну функцію свідомості, яка в подальшому і визначає наступні етапи життя індивіда. Завдяки цій свідомій адаптації індивід пристосовується до наявних у даному суспільстві правил та норм, законів, цінностей, традицій або нововведень. Надалі він робить свій

вибір, що визначає його розвиток в соціумі, в результаті якого стає або не стає повноправним членом суспільства, визначає подальші етапи саморозвитку та самореалізації. На початку життя дитина обирає довіру чи недовіру до світу; на другій стадії полярними переживаннями стають почуття автономії та сорому; ігровий вік пов'язаний з почуттями ініціативи — провини; молодший шкільний вік потребує вибору між зацікавленістю трудовим досвідом, працелюбністю і почуттям неповноцінності; юнацтво пов'язане з почуттям визначення власного „Я" чи почуттям дифузії, розмитості, невизначеності ролей; молодість - це вік вибору між інтимністю та ізольованістю; зрілість обирає творчість чи застій; похилий вік - переживання цілісності чи відчаю. Всі ці етапи по-різному впливають на роль індивіда у життєдіяльності суспільства, у формуванні нових та розвитку існуючих соціальних інститутів. [4] Е.Еріксон вважає, що свідомість відіграє самостійну адаптивну функцію щодо зовнішнього середовища. Індивід ставиться до зовнішніх факторів вибірково, враховуючи їх значущість на кожному етапі життєвого шляху, робить вибір між протилежними ставленнями до світу і себе. Цей вибір, як наслідок, визначає подальші етапи саморозвитку та самореалізації. На початку життя дитина обирає довіру чи недовіру до світу; на другій стадії полярними переживаннями стають почуття автономії та сорому; ігровий вік пов'язаний з почуттями ініціативи - провини; молодший шкільний вік потребує вибору між зацікавленістю трудовим досвідом, працелюбністю і почуттям неповноцінності; юнацтво пов'язане з почуттям визначення власного „Я" чи почуттям дифузії, розмитості, невизначеності ролей; молодість - це вік вибору між інтимністю та ізольованістю; зрілість обирає творчість чи застій; похилий вік - переживання цілісності чи відчаю. Кризу, що розділяє етапи життєвого шляху, Еріксон розглядає як необхідність повороту, а не як катастрофу. Коли людина переживає екзистенціальні ситуації, можливим є повернення на більш ранні рівні реагування. Всі кризові ситуації, глибинні конфлікти продовжують у певній формі існувати в особистості людини. [5]

В цьому концепція Е.Еріксона перекликається із ідеєю повернення на примітивні рівні С.Холла. Він вважав, що людині притаманне прагнення повернення до примітивного хаосу, при якому в її свідомості припиняється пошук нових шляхів подолання певних криз, повертаючись до попереднього досвіду. У концепції С.Холла життєвий шлях значною мірою запрограмовано філогенетичними стадіями - становленням психічних структур в ході біологічної еволюції виду або соціокультурної історії людства в цілому. [2]

За даними Д.Оффера, існує три шляхи зростання: безперервний, хвилеподібний та утруднений, і кожну людину можна умовно віднести до однієї з цих груп. Репертуар адаптивних механізмів, форм психологічного захисту, кількісних та якісних характеристик процесу розвитку досить індивідуально своєрідний і залишається стабільним протягом життя людини. Життєвий світ будується у процесі саморозгортання особистості, зростання суб'єктності як показника її зрілості, самостійності, відповідальності. Складна взаємодія біологічних, психологічних, соціальних детермінант розвитку, їх відносна автономність і взаємовплив створюють своєрідну траєкторію життєвого шляху, його періодизацію. [2]

Дональд Дж. Ернандес використав поняття життєвого шляху в своєму історичному дослідженні, що мало на меті з'ясувати, як змінилося життя дітей за

останні 150 років. Ернандес розглядав життя дітей як " траєкторії, що відрізняються тривалістю, порядком і часом настання конкретних подій і появи певних можливостей у житті дитини, а також кількісним складом сім'ї, в якій він живе, і характером занять її членів" . Д. Ернандес підкреслює, що життєві цінності і досвід досліджуваних дітей сформувалися значною мірою під впливом тих історичних подій, які їм довелося пережити. [3]

У вітчизняній науці до теми життєвого шляху першими звернулися Н. А. Рибников, С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв в 20 - 30 -х роках XX століття. Надалі різні аспекти життєвого шляху, життєдіяльності особистості розроблялися в працях вітчизняних вчених, присвячених природі людини, його розвитку, соціальному та психологічному часу особистості, образу і стилю життя, аналізу біографій, наративної аналізу, життєвим планам, життєвим стратегіям, вибору життєвого шляху (К.А. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, Є.І. Головаха та А.А. Кронік, О.Н. Єжов і П.С. Кузнецов, І.С. Кон, Н.А. Логінова, А.А. Матуленіс, Н.Ф. Наумова, Т.Є. Рєзник і Ю.М. Резник, С.Л. Рубінштейн, М.Н. Руткевич, Е.А. Саар, М.Х. Тітма, Г.А. Чередниченко, В.Н. Шубкин, В.Н. Ярская, Є.Р. Ярська -Смирнова). [7]

Інтерпретація життєвого шляху залежить перш за все від дисциплінарної сфери, предметом якої він може являтися. Вивченням життєвого шляху особистості займаються психологія, психодіагностика, психоаналіз, історія, історіографія, соціальна психологія і т.д. Велику увагу вивченню життєвого шляху приділяє і соціологія в контексті перебігу життя в системі соціальних зв’язків, підпорядкування його загальноприйнятим соціальним законам, що в свою чергу визначає його подальший перебіг.

Вагомий внесок у розвиток досліджень життєвого шляху для радянської науки вніс С.Рубінштейн. Він зазначав, що Життєвий шлях - не сума всіх життєвих подій, а окремі дії, і як наслідок – продукти його перебігу. Для нього важливо не просто виділити вікові етапи, а й врахувати вплив кожного з них на наступний. Окрім цього Рубінштейн вважав, що поняття життєвий шлях відображає сутність людської особистості, яка знаходить своє завершальне вираження в тому, що вона не тільки розвивається як організм, але й має свою історію. У ході цієї індивідуальної історії бувають і свої „події” - вузлові моменти і поворотні етапи життєвого шляху індивіда, коли з прийняттям того чи іншого рішення на більш-менш тривалий період визначається життєвий шлях людини [2].

Життєвий шлях людини включений у диференційовану багаторівневу структуру суспільства. Як такий він проявляється через стосунки особистості на індивідуальному та соціальному рівнях.

Висновки. Таким чином, для соціолога є важливим не так перебіг індивідуального життя людини, як це є для психології чи історії, а існування людини в системі „суспільство – індивід – суспільство”, тобто вплив суспільства на розвиток індивіда, а в подальшому вплив індивідів на динаміку в суспільстві [3]. Життєвий шлях людини протікає під впливом стосунків між людьми, через формування особистості в межах соціальних інститутів, через зміни у соціальних структурах в результаті історичних трансформацій. Через життєвий шлях людини можливим є простежити характер змін у суспільстві. Результат формування особистості визначає її існування всередині соціального устрою,

через стосунки в межах соціальних груп та діяльність в системі соціальних інститутів.

Цей взаємозв'язок можна представити, наприклад, через формування цінностей та пріоритетів. Для соціологічного опису мотиваційного аспекту життєвого шляху в соціології використовуються такі поняття, як життєві плани, програми, орієнтації. Найбільш узагальненим поняттям у цьому ряді є життєва перспектива, що зображує цілісну картину майбутнього у складному суперечливому взаємозв'язку запрограмованих і очікуваних подій, з якими людина пов'язує соціальну цінність та індивідуальний зміст свого життя. Якщо психолога цікавить насамперед часова структура життєвої перспективи особистості (її тривалість, послідовність, диференційованість), то за соціологічного підходу основна увага зосереджується на змістовних характеристиках - змісті життєвих цілей, планів, орієнтацій різних соціальних груп у різних сферах життєдіяльності. Як свідчать результати соціологічних досліджень, зміст життєвої перспективи та інші параметри індивідуального життєвого шляху змінюються від покоління до покоління, в результаті змін у суспільному устрої формуються нові цінності та пріоритети [7]. Найбільшою мірою цінності та пріоритети диктуються соціумом, залежно від середовища перебування людини, соціальних груп, до яких вона включена, проте формуються вони і в залежності від наявності в окремих особистостей тих чи інших матеріальних або духовних благ, індивідуальних потреб.

Список використаних джерел:

1.Rapporteur's Notes Biographical Research (Salam Fall). Annica Ojermark.//Chronic Poverty research centre.- 2006. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.chronicpoverty.org/uploads/publication_files/1.1%20Rapporteur%20report%20-%20Biographical%20research.pdf.

2.Biographical Analysis as an Interdisciplinary Research Perspective in the Field of Migration Studies. Ursula Apitzsch and Irini Siouti. // Johann Wolfgang Goethe Universität./ Frankfurt am Main. - 2007. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.york.ac.uk/res/researchintegration/Integrative_Research_Methods/Apitzsch%20Biographical%20Analysis%20April%202007.pdf.

3.Archival and Biographical Research Sensitivity: A European Perspective from Spain. Miguel S. Valles Martínez.// Forum: Qualitative social research. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1744/3245.

4. Biography, Risk and Uncertainty—Is there Common Ground for Biographical Research and Risk Research?. Jens O. Zinn.// Forum: Qualitative social research. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1512/3029

5. Э.Эриксон. Детство и общество. - [Электронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.klex.ru/6ea

6. Кон И. Социологическая психология. - [Электронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/konsps/index.php

7. Логинова Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь//
Психология развития. / Под ред. А.К. Болотовой и О.Н. Молчановой.- М: ЧеРо, 2005. - 524 с. (стр.112-116) . - [Электронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/1/0062/1_0062-5.shtml#book_page_top

Отримано 06.03.2014 р.

УДК 316.485.22

Капустян В. С. °

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології, студент 4 курсу ОКР «бакалавр»

ПЕРЕДУМОВИ ТА НАСЛІДКИ СОЦІАЛЬНО - ЕКОНОМІЧНИХ ПРОТЕСТІВ У КИЄВІ НА ОСНОВІ ДАННИХ МОНІТОРИНГУ ЦЕНТРУ ДОСЛІДЖЕННЯ СУСПІЛЬСТВА

У статті розглянуті соціально – економічні протести, через призму статистичних даних соціальних досліджень Центру дослідження суспільства. Описана кількість, основні мотиви та теми соціально – економічних протестів у Києва, їх роль у суспільному житті та подальші перспективи.

Ключеві слова: п*ротести, соціально – економічна складова, тактики, теми, учасники, профспілки, поступки, репресії*

В статье рассмотрены социально - экономические протесты, через призму статистических данных социальных исследований Центра исследования общества. Описанная количество, основные мотивы и темы социально - экономических протестов в Киев, их роль в общественной жизни и дальнейшие перспективы.

Ключевые слова: п*ротесты, социально - экономическая составляющая, тактики, темы, участники, профсоюзы, уступки, репрессии*

The article describes the socio - economic protests, through the prism of Centre for Society Research statistics. In this article you can find description of the number, the main motifs and themes of socio - economic protests in Kiev, their role in public life and future prospects.

Keywords: *protests, socio - economic component, tactics, themes, participants, trade unions, concessions, repressions*

Актуальність даного дослідження полягає в тому, що соціально - економічна тематика завжди була найчастішим приводом для протестів як у Києві, так і в Україні загалом. Звісно, це може бути складно осягнути після збурень Майдану з усіма його правими ідеологічними випадами. Ще більшої актуальності роботі надають вичерпні факти, які демонструє нам статистика моніторингу протестів, репресій та поступок Центру дослідження суспільства. Зокрема, в Києві у 2011 році моніторинг зафіксував щонайменше 203 соціально - економічних протестів, у 2012 - 267, а в 2013 - 304. І це не просто цифри, а випадки, коли люди потенційно готові підтримати лівий політичний порядок дня. Однак більшість із них відбуваються без будь - якої організаційної підтримки, полишені самі на себе зі своїми проблемами та стихійним їм опором.

Усе це у великій мірі спростовує популярні серед «нових лівих» тези про відсутність соціальної бази для них у столиці, нібито повністю зайнятій правими, а також розмови про необхідність спершу виплекати серед пригноблених мас самоорганізацію. Як і, зрештою, заперечує доцільність покірного влиття в національно - ліберальний рух. Натомість такі значущі показники соціально - економічних протестів підкреслюють необхідність розглянути їх уважніше. Адже вони і є тією лівою політичною нивою - зараз занехаяною, але рясно врожайною, якщо нею належно зайнятися.

° © Капустян В. С., 2014 р.

Метою даної статті є детальний розгляд соціально - економічних протестів у Києві. У цій статті, на основі даних моніторингу протестів ЦДС за 2011- 2013 роки буде поданий загальний вимір соціальних конфліктів по Києву й Україні. Структура роботи виглядає таким чином, що спочаку ми виходитимемо з таких основних характеристик як кількість, теми, тактики, чисельність протестів та реакції на них, під кінець спробувавши підсумувати ситуацію, що склалась із соціально - економічним протестом у столиці. Далі ж пройдемося по діячах цих протестів - аполітичних неформальних ініціативах, партіях та ультраправих, профспілках та «нових лівих», - а під кінець зробимо спробу виробити певні висновки з протестів кожного з цих діячів. Нарешті, ми розглянемо найперспективніші протестні теми - зокрема право на житло й охорону здоров'я, а також опір рейдерству.

Кількість соціально - економічних протестів. Огляд протестів не випадково починається саме з їхньої кількості. Адже вона не лише слугує наочним свідченням їх ваги у тих чи інших статистичних рейтингах, а й виказує поширеність проблем, а також інтенсивність боротьби проти них. В контексті ж нашої теми йдеться перш за все про соціально - економічну проблематику та інтенсивність пов'язаної з нею боротьби в Києві. Отже, всього за останні три роки в столиці відбулися щонайменше 774 протести на відповідну проблематику. Щоб зрозуміти, багато це чи мало, звернімося до аналогічних загальноукраїнських показників. В цілому моніторинг ЦДС зафіксував не менш ніж 4982 таких протестів за 2011- 2013 роки. Тобто це немаленька частка - близько 16%, - що практично в два рази перевищує питому вагу Києва в населенні України. Однак потрібно примітити й іншу особливість. Попри загальне кількісне наростання (з 203 протестів у 2011 до 304 у 2013), відносна частка соціально - економічних протестів за 3 роки спадала, при чому в Києві навіть швидше, ніж по всій Україні.

Це зовсім не випадковість. Адже з 2011 року (після вчительської кампанії та виступів «чорнобильців» і «афганців») практично не відбувалося ніяких масових всеукраїнських протестних кампаній на соціально - економічну проблематику [1]. Додамо сюди ще й столичний статус Києва, який приманює потужні мобілізації протестувальників зі всієї країни, - і отримаємо цілком резонне підтвердження низьких часток соціально - економічних протестів тут. Виходить, що масові протестні збурення останніх років не так виражають, як сублімують соціальні коливання. Ця тема є безперечним лідером за інтенсивністю локальної боротьби, але при масових протестних компаніях її здебільшого переводять на мову політичних та ідеологічних ідентичностей.(Див.Таб.1)

Теми соціально - економічних протестів. В контексті гаданої сублімації соціально - економічного протесту цікаво розглянути, які теми найчастіше в ньому зустрічаються, а які, навпаки, ігноруються.

Загалом, найпоширенішими є антизабудовні виступи - щонайменше 237 протестів. Три роки поспіль ця тема очолює столичний список протестних тем, невпинно спричиняючи найбільшу кількість протестних подій. Разом із протестами щодо права на житло, які не так яскраво, але теж упевнено спричиняють близько 10 протестів щороку, тема забудов характеризується прикметною відтворюваністю серед соціальних проблем Києва [4]. Інші ж популярні теми завдячують певним тимчасовим факторам, що зумовили їхні сплески. Серед цих чинників може бути тимчасовий розквіт певних політичних

групп, як - от Femen у випадку протестів за права жінок або профспілки «Пряма дія» у випадку протестів по освіті.

Таблиця 1. Кількість протестів, які піднімали соціально-економічні питання, в цілому та їх співвідношення в Києві й Україні по роках

Київ		Україна	
Протести	***Показники***	***Протести***	***Показники***
2011			
Соціально-економічний протест	203	Соціально-економічний протест	1374
Всі протести	406	Всі протести	2277
Частка соціально-економічного	50%	Частка соціально-економічного	60%
2012			
Соціально-економічний протест	267	Соціально-економічний протест	1546
Всі протести	638	Всі протести	3636
Частка соціально-економічного	42%	Частка соціально-економічного	43%
2013			
Соціально-економічний протест	304	Соціально-економічний протест	2062
Всі протести	805	Всі протести	4822
Частка соціально-економічного	38%	Частка соціально-економічного	43%
Всього			
Соціально-економічний протест	774	Соціально-економічний протест	4983
Всі протести	1849	Всі протести	10736
Частка соціально-економічного	42%	Частка соціально-економічного	46%

Або ж такими факторами ставали всеукраїнські протестні реакції на непопулярні урядові реформи - наприклад, сплеск протестів щодо соціальних виплат у 2011 відображає кампанію протестів ліквідаторів аварії на ЧАЕС. В усякому разі, можна констатувати, що в 2013 році до вже звичного ядра містобудівних проблем додалася низка нових і важливих тем. Зокрема, тема охорони здоров'я (+10 протестів відносно середніх показників минулих років), фінансових афер (+14), комунальних послуг (+18), прав робітників (+19) і особливо затримки зарплати (+23). Збільшення кількості протестів на такі теми яскраво демонструє деградацію соціально - економічної інфраструктури столиці. Схоже, що в 2014, зважаючи на поточні політичні тенденції неоліберальних реформ «затягування пасків», протести на цю тему не мають особливих причин спадати.

Таблиця 2. Найпоширеніші теми соціально-економічних протестів у Києві.

Тема\Рік	2011	2012	2013	Підсумок
Конфлікти навколо забудов	48	93	96	237
Соціальні виплати	34	17	15	66
Права робітників	12	12	31	55
Права дрібного бізнесу	14	28	12	54
Освіта	18	10	11	39
Права жінок	15	16	7	38
Фінансові афери і неповернення вкладень	6	10	22	38
Проти рейдерства	7	12	17	36
Довкілля	6	19	11	36
Охорона здоров'я	8	7	17	32
Право на житло	10	8	13	31
Комунальні послуги	6	2	22	30
Права тварин	3	15	11	29
Затримка зарплати	1	2	25	28
Конфлікти щодо землі	4	13	8	25
Проти закриття підприємств	4	0	19	23
За права ЛГБТ	6	4	11	21
Узагальнені вимоги добробуту	10	3	7	20
Приватизація	10	3	3	16
Правила дорожнього руху (зокрема загибель у ДТП)	1	5	10	16
Підняття зарплати	11	2	1	14
Реакції: репресії та поступки				

Реакції: репресії та поступки. Важливо підмітити й реакції на протести за останні роки по Києву (позитивні чи негативні) - тобто поступки чи репресії. Звернімо увагу на середні показники [3]. В Києві, як і в Україні, вони вигідно вирізняються для соціально - економічних протестів: порівняно з середніми значеннями для всіх протестів, поступок на соціально - економічні протести вдвічі більше, а репресій - вдвічі менше. Крім того, поступки на соціальні конфлікти в столиці трапляються дещо частіше, ніж по Україні, загалом - в середньому 9 поступок на 100 протестів порівняно з 8 по Україні.

Зважаючи на все це, можна було би проголосити соціально - економічні протести в Києві досить успішною цариною, якби не непропорційно високі показники репресій. А їх припадає близько 26 на 100 протестів. Звісно, це навіть нижче середнього співвідношення репресій до протестів у Києві - 33 репресії на 100 протестів (тобто кожен третій протест був репресований), а за 2013 рік і того

більше - 38 на 100. Однак загальноукраїнські показники репресій у відповідь на соціально - економічні протести вдвічі менші, ніж у Києві, - 13 репресій на 100 протестів.

Виправданням тут могла би слугувати гіпотеза про «загострення боротьби». Мовляв, із «загостренням» боротьби (тобто зростанням фактичної кількості протестів по соціальних конфліктах), природно, частішають репресії - але й поступки також [2]. Тож у столиці, де протести сконцентровані найбільше з поміж решти регіонів, і маємо таку ситуацію. Звісно, в цьому є певний резон, особливо в тематичному вимірі. Так, основна соціальна проблема для столиці – забудови, є водночас і найбільш репресованою, і найбільш поступливою (див. табл. 3.3). Те саме стосується і протестів за права дрібного бізнесу чи соціальних виплат. Але таке виправдання є доволі слабким, якщо поглянути на співвідношення між поступками і репресіями в нібито соціально - активному Києві і в пасивній решті регіонів. Згідно з цією гіпотезою, ми мали би бачити приблизно рівне співвідношення. Натомість тоді як у столиці на 100 репресій припадає лише 35 поступок, у «провінції» їх аж 72, тобто в два рази більше.

Київ виявляється найбільш репресивним регіоном для соціально - економічних протестів (як і для всіх протестів у середньому). Вочевидь, найпростішим поясненням цього була би вказівка на специфічний тематичний підбір соціальнихпротестів Києва, на який припадає суттєво більше репресій при меншій кількості поступок. Так, у регіонах репресії та поступки у відповідь на антизабудовні протести практично рівні (порівняно зі співвідношенням 4 до 1 в столиці). Крім того, там яскраво виділяються інші надпоступливі простестні теми: комунальні послуги (43 репресії до 37 поступок), земля (33 до 29) і затримка зарплат (32 до 68) [4]. Всього цього у Києві немає. Однак скидання всієї вини лиш на невдалу тематику було би цілком помилково, адже говорило би більше про цапа - відбувайла, ніж про реальні структурні причини протестних невдач. В пошуках цих причин краще звернутися до ще одного аспекту протесту - його тактики. (Див. таб.2)

Реакції: репресії та поступки. Важливо підмітити й реакції на протести за останні роки по Києву (позитивні чи негативні) - тобто поступки чи репресії. Звернімо увагу на середні показники [3]. В Києві, як і в Україні, вони вигідно вирізняються для соціально - економічних протестів: порівняно з середніми значеннями для всіх протестів, поступок на соціально - економічні протести вдвічі більше, а репресій - вдвічі менше. Крім того, поступки на соціальні конфлікти в столиці трапляються дещо частіше, ніж по Україні, загалом - в середньому 9 поступок на 100 протестів порівняно з 8 по Україні.(Див. таб.3,1; 3,2; 3,3)

Тактики протесту. Загалом моніторинг ЦДС вирізняє 3 типи тактик протесту:

Конвенційні - відомі й загальноприйняті форми протесту, які не чинять безпосереднього тиску на цілі протесту (наприклад, пікети, мітинги, демонстрації, перформанси).

Конфронтаційні - протестні дії, що передбачають безпосередній тиск на цілі протесту («пряма дія»), але не супроводжуються завданням безпосередньої шкоди людям або майну (наприклад, блокування, перекривання руху, страйк, голодування).

Таблиця 3.1. Репресії у відповідь на соціально-економічні та на решту протестів по Києву й Україні

Київ			Україна		
Репресії	*Кількість*	*На 100 протестів*	*Репресії*	*Кількість*	*На 100 протестів*
2011					
Соціально-економічні репресії	53	26	Соціально-економічні репресії	187	14
Всього репресій	105	26	Всього репресій	429	19
2012					
Соціально-економічні репресії	83	31	Соціально-економічні репресії	227	15
Всього репресій	205	32	Всього репресій	650	18
2013					
Соціально-економічні репресії	67	22	Соціально-економічні репресії	236	11
Всього репресій	304	38	Всього репресій	986	20
Всього					
Соціально-економічні репресії	203	26	Соціально-економічні репресії	650	13
Всього репресій	614	33	Всього репресій	2065	19

Таблиця 3.2. Поступки у відповідь на соціально-економічні та на решту протестів по Києву й Україні

Київ			Україна		
Поступки	*Кількість*	*На 100 протестів*	*Поступки*	*Кількість*	*На 100 протестів*
2011					
Соціально-економічні поступки	31	15	Соціально-економічні поступки	116	8
Всього поступок	36	9	Всього поступок	138	6
2012					
Соціально-економічні поступки	24	9	Соціально-економічні поступки	134	9
Всього поступок	36	6	Всього поступок	199	5
2013					
Соціально-економічні поступки	17	6	Соціально-економічні поступки	148	7
Всього поступок	35	4	Всього поступок	242	5
Всього					
Соціально-економічні поступки	72	9	Соціально-економічні поступки	398	8
Всього поступок	107	6	Всього поступок	579	5

Таблиця 3.3. Соціально-економічні теми в Києві, що спричинили найбільше репресій чи поступок

Тема протестів	К-ть репресій	Тема протестів	К-ть поступок
1. Конфлікти щодо забудов	83	1. Конфлікти щодо забудов	25
2. Права жінок	23	2. Права дрібного бізнесу	8
3. Права дрібного бізнесу	22	2. Права тварин	8
4. Соціальні виплати	21	3. Соціальні виплати	7
5. Податки	11	4. Довкілля	6
6. Освіта	9	5. Освіта	5

Насильницькі - протестні дії із завдаванням (або погрозою завдавання) безпосередньої шкоди людям або майну (наприклад, побиття або вандалізм).

Так от, саме остання, насильницька тактика в Києві виявляється непропорційно представлена серед протестів, займаючи аж 8% - при 3% загальноукраїнського показника. Звісно, йдеться лише про невелику різницю, але саме вона і становить одну з можливих причин такої високої негативної реакції на соціальні конфлікти в Києві. Спробуймо розглянути, чому.

Як свідчить статистика, конвенційні тактики в цілому можна назвати нерезультативними, через слабину реакції — як позитивної, так і негативної. Натомість конфронтації найчастіше закінчуються поступками, тоді як насильство - репресіями. Саме розподіл тактик протестів на користь насильства ми і спостерігаємо в соціальних протестах Києва. Більше того, протягом трьох років пропорція насильницьких тактик тільки зростала. Тож у 2013 частка насильства зросла порівняно з 2011 у два рази (з 5% до 10%), а абсолютна кількість - у три (з щонайменше 10 до 30 зафіксованих протестів). Як результат, насильницькі протести виявилися причиною близько третини з усіх негативних реакцій на соціально - економічні протести у столиці. А в піковому для насильницьких протестів 2013 році вони спричинили ще більшу частку негативних реакцій - понад половину (39 з 68 репресій) [1].

Та найяскравіше ця залежність проступає в окремих насильницьких темах соціальних проблем Києва, зокрема в антизабудовах 2013 року (чим і пояснюється у великій мірі їхня провальна результативність): на протести з використанням насильницьких тактик, яких четвертина, тут припадають майже всі репресії (35 з 40). І навпаки, для значно успішніших антизабудовних протестів поза столицею частка насильства у два рази менша, тоді як частка конфронтацій залишається високою - близько 25%. Понад те, якщо приглянутися уважніше до успішних протестних тем соціальних протестів, якими вирізняється провінція (щодо затримки зарлат, комунальних послуг чи землі), то можна помітити, що вони відзначаються ще нижчими частками насильства (всього 1 - 2%!) і стабільно високими частками конфронтацій (від 20% до 34%).

Врешті, самі соціально - економічні протести загалом більш конфронтаційні за решту тематик: по Києву частка протестів із використанням конфронтаційної тактики вища на 5 відсоткових пунктів порівняно з іншими протестами, по Україні -

на 7 відсоткових пунктів. Тож не дивно, що соціальна проблематика вирізняється вищою успішністю.

Таким чином, далеко не безпричинно можна пов'язувати не успішність протестів з їхніми тактиками. Як бачимо, насильство спричиняє репресії, а конфронтації - поступки. Однак було би досить наївно пояснювати успіх протестів тільки цим. Тому важливо розглянути й інші його можливі фактори. (Див.таб.4.1; 4.2)

Таблиця 4.1. Тактики соціально-економічних протестів у Києві й Україні

Київ			Україна		
Тактики	***Кількість***	***Частка, %***	***Тактики***	***Кількість***	***Частка, %***
Конвенційні	559	72	Конвенційні	3769	76
Конфронтаційні	152	20	Конфронтаційні	1040	21
Насильницькі	63	8	Насильницькі	173	3
Разом	774	100%	Разом	4982	100%

Таблиця 4.2. Тактики соціально-економічних протестів у Києві по роках

Тактики\Роки	Кількість, 2011	Частка, 2011	Кількість, 2012	Частка, 2012	Кількість, 2013	Частка, 2013
Конвенційні	155	76%	197	74%	207	68%
Конфронтаційні	38	19%	47	18%	67	22%
Насильницькі	10	5%	23	9%	30	10%
Разом	203	100%	267	100%	304	100%

Чисельність учасників протестів. Ще однією помітною закономірністю, з якою може бути пов'язана успішність протестів, є їхня чисельність. Найхарактернішим для столичних соціально - економічних протестів є розмір у межах від 10 до 100 учасників. Саме такого типу виступи відбувалися у більшості випадків (53%). Разом із тим, так було далеко не завжди. У 2011 році в Києві такого розміру протестів по соціальній тематиці відбулося лише 41%, зате трохи більше третини становили протести від 100 до 1000. В наступних роках соціально - економічний протест ніби кількісно й наростав, але якщо глянути уважно на дані по чисельності, виявиться, що це відбувалося завдяки їх подрібненню відносно 2011 року. Так, у 2012 найдинамічніше зросли соціально - економічні протести до 10 осіб (щонайменше 42 порівняно з 22 торік), тоді як виступів до 1000 фактично стало менше (з 45 до 38). І хоч у 2013 кількість великих протестів відновилася до позаторішніх показників, лідерами кількісного наростання й далі були дрібніші протести - цього разу в категорії «від 10 до 100» (їх було зафіксовано 150 порівняно з 73 минулого року). Таким чином, за описаною чисельністю можемо констатувати досить обмежену мобілізацію, її спад - по соціально - економічній

проблематиці в Києві, де на протести по ній найчастіше виходять тільки професійні активісти або ті, кого вона безпосередньо й гостро зачіпає [3].

Звісно, з таким станом справ легко пов'язати щороку нижчу поступливість на соціальну тематику в Києві. Однак тут не все так просто. Ось і в масштабі України ситуація з чисельністю соціальних протестів схожа (хоч і не така гостра) - вона відчутно падає в 2012 і продовжує стагнувати в 2013. Тим не менше, рівень поступок тут суттєво не змінюється, коливаючись у межах тих самих 7 - 9 %. Тобто варто зважити, що багато в чому така прикра динаміка подрібнення пов'язана з уже зазначеною відсутністю масштабних всеукраїнських протестних кампаній на соціально - економічну тематику після 2011, а не з якимсь репресивним поворотом чи раптовою дезорганізацією протестувальників. Тож успішність протестів не пов'язується просто так із їх чисельністю - вони можуть спокійно отримувати поступки і на дрібнішому рівні.

Водночас не можна не відмітити загальну тенденцію до подрібнення навіть при в цілому задовільних статистичних результатах. Дрібніші протести отримують дрібніші поступки. Та й протестувальники тут можуть сподіватися хіба лиш на тактичну оборону - незначне повернення своїх значно порушених прав. Таким чином, фіксовані в 2013 соціально - економічні поступки - наприклад, у відповідь на дрібні протести проти невиплат зарплат - перебувають геть не тому рівні, що поступки, фіксовані в 2011 - наприклад, під час Податкового Майдану. (Див. таб.5)

Таблиця 5. Чисельність соціально-економічних протестів у Києві по роках

Чисельність\Роки	2011	2012	2013	Всього
До 10 учасників	22	42	30	94
Від 10 до 100 учасників	55	73	150	278
Від 100 до 1000 учасників	45	38	47	130
Від 1000 до 10000 учасників	12	3	3	18
Більше 10000 учасників	0	0	3	3
Невідомо	69	111	71	251

Висновки. Київ постає досить специфічним регіоном розгортання протестів на соціально-економічну тематику. Це справді регіон - лідер, де зосереджені найбільше протестів як в абсолютному, так і у відносному вимірі. Однак столична тематика соціальних протестів точно не лідирує в успішності. Як і всюди, соціально - економічні протести в Києві значно частіше призводять до поступок порівняно з протестами, що не висували соціально - економічних вимог, однак значно частіше, ніж у решті українських регіонів призводили до негативних реакцій - репресій. Така ситуація обумовлюється великою мірою парадоксально значною часткою насильницьких тактик - перш за все серед антизабудовних протестів, що становлять тематичне ядро соціальних протестів у столиці. Також деяку роль відіграє здебільшого дрібна пересічна чисельність протестувальників, що говорить про слабку мобілізацію і, як результат, менші можливості тиску на

об'єкти протесту. При цьому в перелічених аспектах соціально - економічних протестів прослідковується негативна динаміка. Фактично, можна констатувати зростання насильства й подрібнення соціально - економічних протестів у столиці протягом останніх трьох років.

Все це підтверджує висловлену на початку статті тезу про занехаяність в цілому перспективного поля соціально - економічних протестів у Києві. У цьому контексті наступним логічним кроком має стати розгляд основних діячів цих протестів, аби зрозуміти, хто і як спричинився до такого стану.

Список використаних джерел

1. Воеводин А. И. Стратагемы. Стратегии войны, манипуляции, обмана. / А. И. Воеводин – М.: Изд-во "Белые альвы", 2002. - 256 с.
2. Гладышев С. А. Борьба бульдогов под ковром. Секреты влияния на людей. / С. А. Гладышев – М.: Изд-во Фаир-Пресс, 2001. – 512 с.
3. Левада Ю. О. Индексы социальных настроений в "норме" и в кризисе / Ю. О. Левада // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 1998. – № 6. – 6 с.
4. Centre for Society Research. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.cedos.org.ua/uk/protests/bazy-protestnykh-podii-ta-povidomlen

Отримано 22.02.2014 р.

УДК 303.09, 303.733

Сидоров М.В.-С. °

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

ОСНОВИ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ДЛЯ СОЦІОЛОГІВ: ДЕМОГРАФІЧНІ БАЗОВІ МОДЕЛІ ЗРОСТАННЯ ПОПУЛЯЦІЇ БЕЗ ЗОВНІШНЬОГО ВПЛИВУ ТА КОНКУРЕНЦІЇ

У роботі розглядаються базові елементарні моделі динаміки популяції за умови безстатевого розмноження. Представлено моделі Фібоначчі, диференційна та різницева моделі Мальтуса та їх розв'язки.

Ключові слова: *модель зростання популяції, модель Фібоначчі, модель Мальтуса*

В работе рассматриваются базовые элементарные модели динамики популяции при условии бесполого размножения. Представлены модели Фибоначчи, дифференциальная и разностная модели Мальтуса и их решения.

Ключевые слова: *модель роста популяции, модель Фибоначчи, модель Мальтуса*

The paper discusses the basic elementary population dynamics model provided asexual reproduction. The model of Fibonacci, differential equation and difference scheme of Malthus model and their solutions are presented.

Keywords: *population growth model, the model Fibonacci, Malthus model*

Математичні моделі, які широко застосовуються в природознавстві, у дослідженнях процесів, пов'язаних з суспільством, є рідкістю. Причиною цього є складність моделювання соціальних, історичних, політичних процесів, слабкою або поганою формалізацією багатьох явищ та факторів соціальної еволюції, які

° © Сидоров М.В.-С., 2014 р.

беруть участь у моделі. Однак, останнім часом досягнуті значні успіхи в області створення досить адекватних моделей соціальної історії, демографії та ін. [6].

Суспільство є надзвичайно складною системою, що знаходиться у постійній зміні, зі складною структурою, культурою та відносинами [5, 508], які не завжди можна однозначно виявити та сформулювати. Але, як виявляється, [7, розділ 4.1] розвиток суспільства, розвиток соціальних систем підкоряється строгим та порівняно простим макрозаконам.

Впровадження математичного аналізу дало можливість проникнути у суть законів у природничих науках і привело до науково-технічної революції. Це сталось завдяки тому, що математика оперує з числами та за її допомогою можна описати та спрогнозувати роботу формалізованої системи. Таким чином, для того, щоб описати закони та процеси, які мають місце у суспільстві, потрібно також знайти можливість формалізувати ці закони, розробити та прийняти підходи до вимірювання цих процесів та їх параметрів.

Одним з найбільш доступних для формалізації та безпосереднього кількісного вимірювання процесів у суспільстві є підрахунок чисельності населення. Тому одними з перших математичних моделей, які знайшли застосування у суспільних науках стали демографічні моделі.

Демографічних моделей на даний момент є досить багато – вони можуть описувати як глобальні демографічні процеси, так і процеси, що відбуваються у межах країни чи спільноти, можуть описуватись диференціальними рівняннями, системами диференціальних рівнянь, Марковськими процесами та ін. Ці моделі будуються на більш простих математичних моделях розвитку біологічних популяцій. Однією з найбільш вагомих ***актуальних проблем,*** які не дають соціологам вільно застосовувати результати, пов'язані з цими моделями є математична складність моделей та недостатність математичної підготовленості самих соціологів.

Метою даної роботи є пояснення на елементарному рівні цих моделей та їх розв'язків, що значно полегшить їх розуміння та застосовність.

Самою першою математичною моделлю розвитку популяції вважають, сформульовану Леонардо Пізано, інакше відомого як Фібоначчі (Leonardo Pisano Bigollo Fibonacci 1170-1250), та опубліковану у 1202 році у книзі "Liber abaccі" (Трактат про обчислення) модель розмноження кроликів у ізольованих умовах. Задача формулювалась наступним чином: чоловік посадив двох кроликів у загін, оточений парканом з усіх боків (ізольованість). Скільки пар кроликів зможе народитись від цієї пари протягом року, якщо припустити, що кожна пара продуктивних кроликів щомісяця приносить ще одну пару (продуктивною вважають пару кроликів, якій є, принаймні, 2 місяці від народження – місяць від народження до статевої зрілості та зачаття і місяць вагітності до народження нової пари)?

Цей процес описується так: спочатку є 1-а пара новонароджених кроликів, за місяць вони досягають статевої зрілості і зачинають 2-у пару нових кроликів, ще за місяць народжується 2-а пара нових кроликів і 1-ю парою зачинається 3-а пара нових кроликів , наступного місяця 1-а пара народжує 3-у пару і зачинає 4-у, а 2-а пара досягає зрілості і зачинає 5-у пару. Спостереження ведуться протягом року.

Кількість пар можна записати у вигляді числової послідовності

1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144, 233 (1)

Саме цю модель називають **моделлю Фібоначчі** зростання популяції у ізольованій системі, а послідовність – послідовністю Фібоначчі або числами Фібоначчі.

Параметрами у цій моделі виступає кількість пар кроликів на початку місяця, адже вимірювання здійснюють раз на місяць на його початку. Якщо позначити через F_n кількість пар кроликів на початку *n*-го місяця, то можна побудувати співвідношення

$F_{n+1} = F_n + F_{n-1}$, n=2, …, 12 (2)

тобто кількість пар кроликів наступного місяця дорівнює сумі кількості пар кроликів поточного та минулого місяців.

Цю формулу називають рекурентною формулою для членів послідовності Фібоначчі і вона є першою відомою у Європі послідовністю чисел, у якій співвідношення між двома або більше членами можна записати за допомогою рекурентного співвідношення.

Графічно зростання популяції кроликів можна зобразити

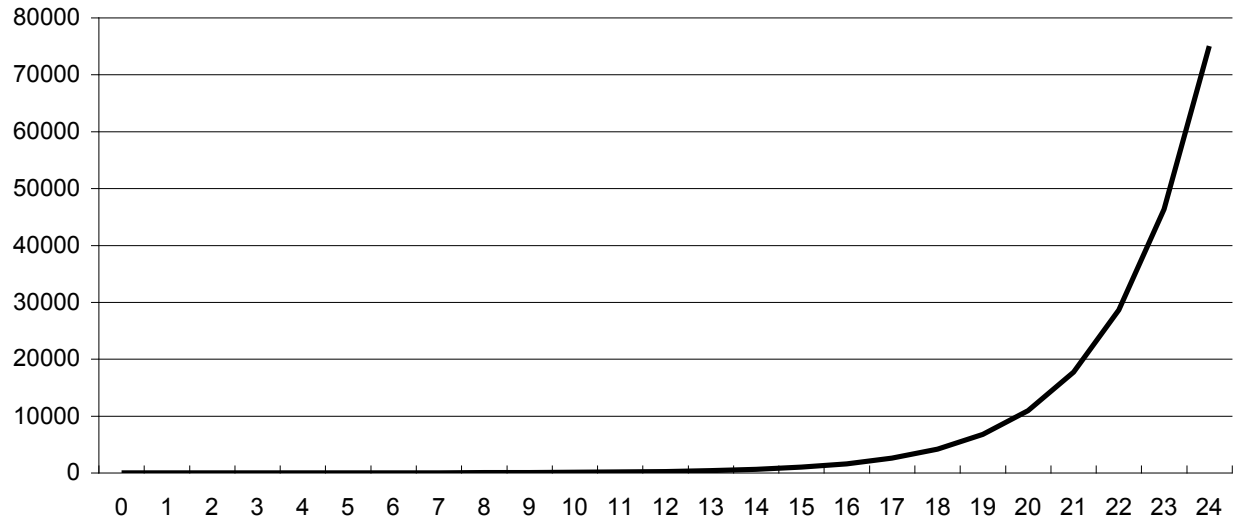

Рис.1.

Модель Фібоначчі зростання популяції кроликів

Формула (2) для членів ряду Фібоначчі вперше була представлена французьким математиком Альбертом Жираром (Albert Girard 1595-1632) у роботі " Le oeuvres (the works of) mathematiques de Simon Stevin. le tout rev, corrige et augmente", яка вийшла у 1634 році.

Було помічено, що частка сусідніх членів послідовності Фібоначчі наближається до **"золотого перерізу"**, який дорівнює $\frac{1+\sqrt{5}}{2} \approx$ 0,61803398874989484821… , тобто

$$\lim_{n\to\infty} \frac{F_n}{F_{n-1}} = \frac{1+\sqrt{5}}{2}.$$

Вважають, що це спостереження належить Йогану Кеплеру (Johannes Kepler 1571-1630), а саме співвідношення довів пізніше Роберт Сімсон (Robert Simson 1687-1768) у 1753 році.

Взагалі, з числами Фібоначчі пов'язано багато досягнень у математиці, про них написано багато книг [3, 2].

Модель Фібоначчі має багато недоліків. Перш за все ця модель при переносі на популяції інших тварин швидше за все виявиться хибною. По-друге, виміри здійснюються раз на місяць і прогноз стосовно кількості також точковим – тільки на початку місяця, тобто модель є дискретною. Але самим головним недоліком цієї моделі є те, що у ній не враховується смертність.

Наприклад, якщо спробувати спрогнозувати населення України за цією моделлю, враховуючи дані держкомстату України [4] у 1993 році населення України сягало 51870400 осіб, а у 1994 – 51715400, то за моделлю Фібоначчі у 2013 році населення України мало б складати 566 724 823 400, хоча за даними держкомстату воно складало 45 372 700 осіб.

Модель нескінченного розмноження за наявної смертності. За необмежених ресурсів та відсутності смертності від хвороб, хижаків і т.д, будь який біологічний вид може заповнити земну кулю за порівняно невеликий термін, навіть за малої початкової кількості.

Якщо продовжити "роботу" моделі Фібоначчі то вже на 50 місяці матимемо 12586269025 пар кроликів, на 60-му 1548008755920, а на 120-му, тобто за 10 років - $5{,}3583 \cdot 10^{24}$. Для порівняння, об'єм всіх кролів за 10 років перевищить об'єму Землі.

Розглянемо випадок, коли ресурсів є нескінченна кількість, але присутня смертність від хижаків, хвороб, старості та інших неконтрольованих факторів.

У цьому випадку, крім обліку народжених осіб, потрібно враховувати кількість осіб, що загинули.

Для простоти, вимірювання будемо здійснювати через інтервал Δt, а не щомісяця, як у моделі Фібоначчі. Через F_n позначимо обсяг популяції у кінці *n*-го кроку, тобто у момент часу $n \cdot \Delta t$, через B_n - кількість народжених протягом *n*-го кроку, а через D_n - кількість, що загинули протягом *n*-го кроку, тобто протягом часу Δt *n*-го кроку.

Виходячи з того, що приріст популяції протягом кроку є різницею між народженими та померлими протягом цього часу, можемо записати співвідношення

$$F_{n+1} = F_n + B_{n+1} - D_{n+1}, \text{ n=0, … ,} \qquad (3)$$

де F_0 - обсяг популяції на початку досліду.

Припустимо, що кількість народжених та померлих залежить виключно від самого обсягу популяції та від кроку, на якому проводиться вимірювання. Тоді можна записати

коефіцієнт народження $b_n = \dfrac{B_n}{F_{n-1}}$, n=1, …

та (4)

коефіцієнт загибелі $d_n = \dfrac{D_n}{F_{n-1}}$, n=1, …,

відповідно, інтенсивності народження та смерті на *n* – му кроці (протягом часу Δt *n*-го кроку).

Різницю $r_n = b_n - d_n$ називають **коефіцієнтом приросту** протягом *n*-го кроку.

Якщо коефіцієнт приросту на кожному кроці є постійним, то має місце рівняння

$$F_{n+1} = F_n(1+r) = F_0(1+r)^{n+1}, \text{ де } r = b - d. \qquad (5)$$

Якщо коефіцієнт приросту більший за 0, тобто народження перевищує смертність, то розмір популяції зростає, якщо дорівнює 0, то обсяг популяції залишається незмінною, якщо *r*<0, то популяція вимирає.

Наприклад, амеба ділиться навпіл що 3 години. Побудувати модель зростання кількості амеб за умов необмежених ресурсів та відсутності загибелі, якщо на початку у наявності було 2 амеби.

Так як кожна амеба ділиться навпіл через 3 години, то встановимо крок Δt =3, тобто вимірювання здійснюємо що 3 години. Можна вважати, що амеба за 3 години народжує 2 нових, а сама гине. Отже, на першому кроці з $F_0 = 2$ амеб стало 4, на другому – з 4 – 8 і т.д. Так як на першому кроці народилось 4 амеби і загинуло 2, маємо, $B_1 = 2F_0$, $D_1 = F_0$, $B_2 = 2F_1$, $D_2 = F_1$ і т.д., і можемо записати з (4) $b_1 = \frac{B_1}{F_0} = \frac{2F_0}{F_0} = 2$, $d_1 = \frac{D_1}{F_0} = \frac{F_0}{F_0} = 1$. Виявляється, що коефіцієнти загибелі на всіх кроках дорівнюють 2, а коефіцієнти загибелі – 1, тобто коефіцієнт приросту дорівнює 2-1=1. Остаточно з (5) можна записати співвідношення

$F_{n+1} = F_n(1+1) = 2F_n = F_0 2^{n+1}$. Так як кожен крок дорівнює 3 годинам, а початкова кількість амеб дорівнювала 2, то з (5) має місце співвідношення $F(3(n+1)) = 2 \cdot 2^{n+1}$. Зростання популяції амеб зображено на Рис.2

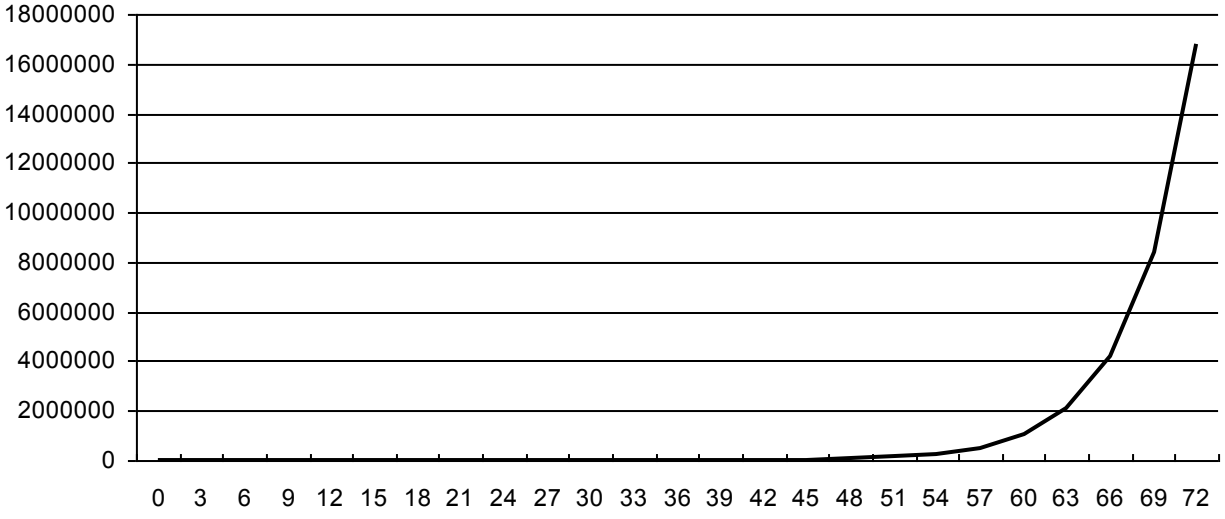

Рис.2. Динаміка зростання популяції амеб за необмежених ресурсів.

Модель Мальтуса зростання популяції при наявній смертності. Модель нескінченного розмноження за наявної смертності, розглянута вище, є різницевою рекурентною моделлю з дискретним часом, тобто вимірювання здійснюються через однакові проміжки часу і спрогнозувати розмір популяції теж можна тільки у визначені моменти часу.

Запишемо рівняння (5) у вигляді, коли моменти послідовних вимірювань відрізняються на час Δt.

$$F(t+\Delta t) = F(t)\cdot(1+r\Delta t), \quad (6)$$

де $r = b - d$ у випадку однакового коефіцієнту зростання для будь-якого моменту часу *t*, *b* – кількість народжених за одиницю часу Δt, *d* – кількість загиблих протягом одиниці часу Δt або інакше

$$F(t+\Delta t) - F(t) = r\Delta t \cdot F(t), \quad (7)$$

Якщо обидві частини рівняння поділити на Δt, то отримаємо

$$\frac{F(t+\Delta t) - F(t)}{\Delta t} = r \cdot F(t),$$

звідки, спрямувавши проміжок часу між спостереженнями Δt до 0, отримаємо диференціальне рівняння Томаса Мальтуса (Thomas Robert Malthus 1766 - 1834) [1]

$$\frac{dF(t)}{dt} = r \cdot F(t), \quad (8)$$

Розв'язком цього диференціального рівняння є експоненційна функція

$$F(t) = Ce^{rt}, \quad (9)$$

де *C* отримують з початкової умови $C = F(0) = F_0$ - обсяг популяції на початку експерименту, тому цю модель називають експоненційною моделлю зростання популяції Т.Мальтуса.

Коефіцієнт *r* називають **біотичним потенціалом**, тобто потенціалом розмноження. Його розмірністю є чистий приріст популяції за одиницю часу.

У різних біологічних видів цей потенціал має різне значення. Наприклад, для Δt=1 рік, у мілких комах, $r\Delta t = 10^{10} - 10^{30}$, у бактерій та одноклітинних – ще більший, у великих ссавців він складає 0,05 – 0,1 (Рис. 3).

Цю модель використовував Ч.Дарвін у своїх розрахунках стосовно потенціальних можливостей зростання різних популяцій. Згідно його розрахункам, наприклад, кількість нащадків однієї пари слонів за 750 років може сягнути 19 млн.

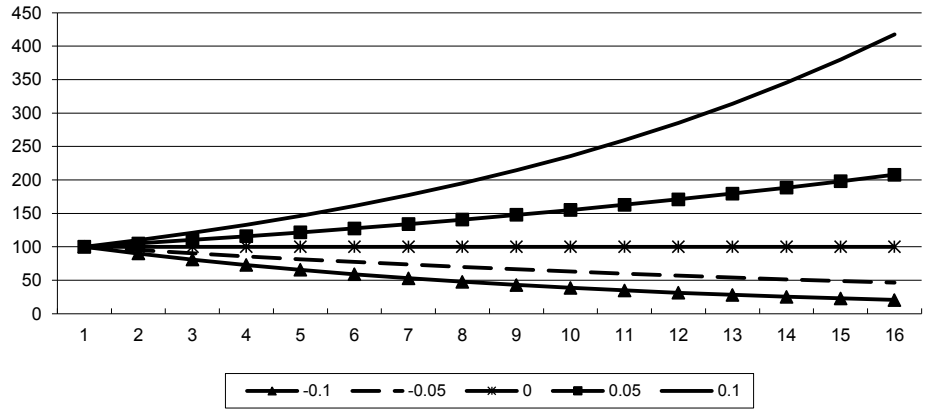

Рис.3. Динаміка зростання популяції у моделі Мальтуса для різних значень біотичного потенціалу *r*.

Для бактерій, які у сприятливому середовищі розмножуються що 20 хвилин, при збереженні таких темпів ділення, потомство всього 1 бактерії за 36 годин зможе утворити обсяг, яким можна буде покрити земну кулю суцільним шаром товщиною у 30 см, а ще за 2 години, його товщина сягне 2 м.

В.В. Налімов (1910-1997), досліджуючи питання наукометрії, сформулював інформаційні моделі процесу розвитку науки, у одній з яких обсяг наукових публікацій має експоненційно зростати згідно моделі Мальтуса, але таке зростання привело б до того, що у людства закінчився б папір та чорнило для статтей.

Модель Мальтуса має низку припущень, які сильно обмежують можливість її використання:

- Існують лише процеси розмноження та загибелі
- Не враховуються біологічні та фізіологічні процеси
- Не має конкуренції між видами
- Існує наявність нескінченної кількості ресурсів для виживання
- Розглядається популяція лише одного біологічного виду

Крім того, біотичний потенціал не змінюється протягом часу, не залежить від обсягу популяції, тобто є постійним.

Для прикладу, можемо розглянути модель зміни популяції населення України. Припустимо, що населення України змінюється за однією з наведених вище моделей нескінченного експоненційного зростання або ж за моделлю Мальтуса.

Модель експоненційного росту: якщо покласти, що параметр *r* є постійним і взяти за еталонний 1993 рік (тобто той, за яким буде розраховуватись параметр *r*), то отримаємо, що $R = B - D$ можна обчислити як різницю серед народжених та померлих у 1993 році громадянах України [4], тобто *R*=557500–741700=–184200, а *r* відповідно має значення $r = \frac{-184200}{51870400} \approx -0.00355$, що за формулою (5) при початковому обсязі популяції у 1993 році 51870400 осіб у 2013 мало б складати 48 136 525, хоча за даними держкомстату воно складало 45 372 700 осіб.

У моделі Мальтуса аналогічним чином розраховується параметр $r \approx -0.00355$, а саму популяцію можна обчислити за формулою (9), що дасть у 2013 році за моделлю обсяг 48 314 182 осіб (*t*=2013-1993=20).

На перший погляд, ці дві останні моделі досить близько описують реальну зміну популяції і за ними у 2493 році населення України має становити 8 758 362 та 8 786 084 відповідно, але, перш за все, ми просто "вдало" обрали еталонний рік. Наприклад, якщо початковим роком обрати 1990 з населенням 51556500 громадян та приростом 27600, то за цими моделями населення України становило б у 2013 році 52111316 та 52111466 осіб відповідно при $r \approx 0.000535$.

З іншого боку, навіть якщо припустити закономірність вибору еталонним роком 1993 з якихось інших міркувань, то за моделлю Мальтуса у 1893 році населення, що проживало на території України мало б становити 73 985 130 осіб, що є нісенітницею, навіть з врахуванням втрат у війнах.

Висновок. Таким чином, розглянуті базові моделі динаміки обсягу популяції без зовнішнього впливу та міжвидової конкуренції можуть використовуватись за

певних умов, але є дуже спрощеними і не є універсальними. З іншого боку вони можуть виступати основою або частиною та компонентою більш складних моделей.

Усвідомлення цих моделей дає можливість надалі ефективно їх використовувати, адже процеси поширення інформації, впливу тісно пов'язані з моделями динаміки обсягу популяції.

Розвиток моделей, які можна використовувати у соціології і є метою подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. T. Malthus. An Essay on the Principle of Population // Malthus, Thomas Robert / [Текст, електронний ресурс].- London, J. Johnson, in St. Paul's Church-yard, 1798. Режим доступу: http://www.econlib.org/library/Malthus/malPop.html
2. Бендукидзе А.Д. Золотое сечение // Бендукидзе А.Д./ [Текст, електронний ресурс], М. Квант.- 1973, №8, С 22-27. Режим доступу: http://kvant.mccme.ru/1973/08/zolotoe_sechenie.htm
3. Воробьёв Н. Н. Числа Фибоначчи. Популярные лекции по математике. [Текст]- М. "Наука" 1978 г., 144 стр.
4. Держкомстат України [Електронний ресурс] Режим доступу: http://ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2007/ds/nas_rik/nas_u/nas_rik_u.html
5. Джери Д., Джери Дж. Большой толковый социологический словар. Collins. // Дэвид Джери, Джулия Джери/ Том 1 [Текст].- М., Вече-АСТ.- 2001, 544 с.
6. Плотинский Ю.М. Модели социальных процессов: Учебное пособие для высших учебных заведений. [Текст] - Изд. 2-е, перераб. и доп. - М.: Логос, 2001.-296 с.: ил. ISBN 5-94010-045-7
7. Самарский А.А., Михайлов А.П. Математическое моделирование: Идеи. Методы. Примеры. [Текст]- 2-е узд., испр.- М.:Физматлит, 2001.- 320с.-ISBN 5-9221-0120-X

Отримано 15.02.2014 р.

УДК [37.014.5::372.83][316]

Цимбал Т.В. °

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології, кандидат соціологічних наук, асистент кафедри теорії та історії соціології

ЦІЛІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ СТУДЕНТАМ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІОЛОГІЯ» В УКРАЇНІ

У статті обґрунтовано завдання вищої освіти України з огляду на поточне міжнародне становище країни, перспективи його динаміки та внутрішні трансформаційні процеси. До їх переліку входять: формування критичного мислення, здатність до професійного діалогу на світовому рівні, творчий підхід до професійної діяльності, вміння пов'язувати теорію й практику, прагматична налаштованість на знання та усвідомлення потреби коренізувати будь-яке запозичене знання. Відповідно до цих завдань продемонстровано потенціал соціальної антропології як навчальної дисципліни для покращення підготування фахівців-соціологів, а також запропоновано відповідну концепцію викладання цієї дисципліни студентам-соціологам.

***Ключові слова**: соціальна антропологія, викладання у ВНЗ, підготування фахівців-соціологів, завдання вищої освіти України*

В статье обосновываются задания высшего образования Украины с учетом настоящего международного положения страны, перспектив его динамики и внутренних

° © Цимбал Т.В., 2014 р.

трансформационных процессов. В перечне заданий состоят: формирование критического мышления, способность к профессиональному диалогу на мировом уровне, творческий подход к профессиональной деятельности, умение связывать теорию с практикой, прагматическая настроенность на знание и осознание потребности коренизировать любые заимствованные знания. В соответствии с этими заданиями продемонстрировано потенциал социальной антропологии как учебной дисциплины для улучшения подготовки профессиональных социологов, а также предложено соответствующую концепцию преподавания этой дисциплины студентам-социологам.

***Ключевые слова**: социальная антропология, преподавание в ВУЗах, подготовка специалистов-социологов, задания высшего образования Украины*

The article proposes a set of six tasks, which higher education system of Ukraine should pursue under the current international condition of the country, prospects of its development, and internal processes of transformation. They include: formation of critical thinking, ability to conduct professional dialogue on the worldwide scale, creative approach to professional work, ability to link theory and practice, pragmatic disposition to knowledge, and awareness of the need to indigenize any borrowed knowledge. In accordance to these tasks, the article reveals the potential of a Social Anthropology course to address issues in training of professional sociologists at Ukrainian universities and suggests a conception of syllabus of this course, tailored to the tasks.

***Key words**: social anthropology, teaching at tertiary schools, training of professional sociologists, tasks of higher education in Ukraine*

Вже понад двадцять років в Україні триває докорінна перебудова системи вищої освіти, інтенсивність якої хоч і розподіляється нерівномірно на часовій шкалі, залежно від поточних результатів політичної боротьби, але факт якої загальновизнаний і має фундаментальне значення для осмислення ролі і функцій соціології та соціологічної освіти в суспільстві.

Головним вхідним стимулом, який приводить у рух динамічні процеси в освіті, є, поза сумнівом, комплексна трансформація економіки, політики, суспільства та культури в Україні, у якій унікальними комбінаціями поєднуються постіндустріалізація, глобалізація та деколонізація. Як і в умовах будь-яких змін, взаємопристосування цих рушійних сил породжують як ризики, так і можливості. Постіндустріалізація, одним із аспектів якої є більша або менша деіндустріалізація, в ситуації негативного для України сценарію глобалізації та втрати колоніального зв'язку з колишньою метрополією може призвести до падіння країни в світовому розподілі праці до рівня сировинного та демографічного донора розвиненіших країн. Разом із тим, одним із побічних наслідків постіндустріалізації є зростання демократичних вимог із боку більш диференційованого за видами діяльності, стилями життя та ціннісними орієнтаціями населення, що його вже більше не дисциплінує і не гомогенізує масова зайнятість у великій індустрії. Розгортання цієї тенденції може наштовхнутися на наслідки глобалізації, якщо вона реалізується для України за негативним сценарієм. У такому випадку глобалізація призведе до декваліфікації трудових ресурсів, за якої головною формою зайнятості стане низькооплачуване і незахищене робоче місце. А з таким соціально-економічним профілем суспільства, як відомо, по-справжньому демократична політична система не має міцної основи, тому схильна тяжіти в бік фактичного або навіть номінального авторитаризму.

Як бачимо, три основні сили, перемінливі баланси між якими визначатимуть майбутнє України в світі, можуть мати суперечливі наслідки, залежно від багатьох факторів, зокрема від конкретних сценаріїв, якими кожна з них буде

реалізовуватися. Баланс між різними сценаріями нестійкий і може бути схилений в той або той бік діями зацікавлених груп. Із огляду на високі ставки, які гальмують реформуванням політичної та економічної систем, освіта, зокрема вища, безпосередньо пов'язана з вишколом кадрів та формуванням свідомості, легше надаватиметься до реформаційних зусиль і може відігравати важливу роль в уникненні негативних сценаріїв розгортання загальносистемної перебудови України. Цим самим на освітян покладається додаткова відповідальність рефлексивної організації своєї діяльності в площині вищеописаних координат.

Зокрема, найважливішими завданнями вищої освіти, насамперед соціогуманітарної, в світлі вищеописаної проблемної ситуації мають стати: підготування фахівців, які (1) володіють *критичним* мисленням; (2) здатні до міжнародного професійного діалогу на *світовому* рівні; (3) *творчо* оперують методами, концептами й фактами; (4) вміють пов'язувати теорію й *практику*; (5) налаштовані *прагматично* ставитися до інформації та знань; (6) свідомі потреби *коренізувати* будь-яке запозичене знання для мінімізації розходження між концептуальною та феноменальною топологіями в процесі практичного застосування знань. Річ не в тім, що нинішня вища освіта не готує таких фахівців, а в тім, щоб вона перебудовувалася так, щоб фахівці такого формату були її систематичним, а не одиничним продуктом. В кожному із шести перелічених завдань курсивом виділене ключове слово, яке вказує на параметр, за яким наявні навчальні плани та робочі програми не відповідають вимогам моменту. Якщо аналізувати за цими критеріями наявні плани та програми, привертає увагу те, що загалом вони спрямовують студентів на: (1) підпорядкування інтелектуальним *авторитетам*; (2) формування професійної культури, яка вможливлює міжнародну співпрацю здебільшого лише в межах колишнього соціалістичного табору або, ще гірше, так званого «*близького зарубіжжя*»; (3) *метафізичне* сприйняття інтелектуальних абстракцій; (4) *спекулятивне* теоретизування; (5) *колекціонування* замість застосування знання; (6) нерефлексивне *перенесення* теорій і концептів із іноземного суспільствознавства. Ці недоліки у вишколі фахівця-суспільствознавця мають наслідком розриви як всередині суспільствознавчого знання (скажімо, запозичена теорія відірвана від заземленого в реалії емпіричного дослідження або інтелектуальні запозичення з «близького зарубіжжя» живуть окремим життям від запозичень із «далекого зарубіжжя»), так і в континуумі «знання – практика – знання», позаяк використовуване знання нерідко буває космополітичним, а практика – завжди локалізована.

В кінцевому підсумку, вище окреслені шість пріоритетів і шість відповідних їм чинних недоліків зводяться до тривимірної системи координат «постіндустріалізація – глобалізація – деколонізація», але якщо недоліки сприяють реалізації сценаріїв постіндустріалізації, глобалізації та деколонізації, які тяжіють до несприятливого для України поєднання цих трьох рушійних сил, то запропоновані пріоритети сформульовані так, щоб сприяти переорієнтації вектору в позитивному напрямку.

Ця розлога передмова була потрібна, щоб деталізувати та обґрунтувати основні принципи, на які спиратиметься запропонована нижче концепція викладання дисципліни «Соціальна антропологія» студентам спеціальності

«Соціологія» в вищих навчальних закладах України, а також продемонструвати ***актуальність*** перегляду навчальних планів і програм підготування фахівців-суспільствознавців у ВНЗ. Тож ***мета*** цієї статті – розробити концепцію викладання навчальної дисципліни «Соціальна антропологія» студентам спеціальності «Соціологія» з урахуванням нинішніх стратегічних цілей і завдань вищої освіти України. Її *об'єкт* – навчальна дисципліна «Соціальна антропологія» в університетському навчальному плані підготування фахівців-соціологів, а *предмет* – концепція (цілі, завдання та структура) викладання цієї навчальної дисципліни студентам-соціологам в Україні.

Для початку слід уточнити, що розуміється під «соціальною антропологією» з огляду на багатоманіття значень, які приписуються цьому терміну. Цей термін з'явився на вітчизняних теренах відносно недавно, оскільки така дисципліна, як соціальна антропологія, розвивалася переважно у Великій Британії. В США, натомість, існувала її близька посестра – культурна антропологія, тоді як в СРСР вважалося, що відповідником соціальної антропології були етнографія, етнологія і фольклористика – галузі знань, які описували й вивчали доіндустріальні елементи побуту та свідомості традиційного суспільства, які поступово відмирали або трансформувалися в умовах індустріалізації. Відсутність повноцінної соціальної або культурної антропології, яка, в розумінні її засновників, займалася вивченням простих, або первісних, суспільств, у СРСР пов'язана з тим, що виникнення цієї науки в Західній Європі та США відбулося за особливих історичних обставин – зіткнення західного заморського колоніалізму з демографічно чисельними доіндустріальними народами, а західної науки про суспільство – з потребою розробити універсальний історичний наратив у політичному контексті західного імперіалізму. В умовах невідокремленості суспільства від держави (а отже, браку повноцінного об'єкта для суспільствознавства взагалі) та відсутності зовнішніх колоній, ні Російська імперія, ні СРСР не мали жодного з цих двох стимулів для становлення соціальної/культурної антропології як практичної галузі знань. Тому якщо вона й потрапляла в навчальні плани університетів, то лише як екзотична навчальна дисципліна або у вигляді суто описової етнографії [1, с. 18].

В університетах Західної Європи та Північної Америки ця дисципліна розгалузилася на дві традиції: культурну антропологію, притаманну Північній Америці, та соціальну антропологію, більш характерну для Західної Європи. Якщо перша відштовхувалася від дихотомії «природа – культура» і зосереджувалася на вивченні культури яко сукупності «технічних засобів… на службі соціального життя», то соціальна антропологія вважала своїм предметом соціальні відносини і соціальну структуру, а не людину яко творця культури [2, с. 336]. Тож соціальна антропологія розглядалася яко частина соціології, тоді як культурна антропологія – яко несоціологічна галузь знань [3, с. 353–356]. Втім, як зазначав Клод Леві-Строс, обидві науки вивчали один предмет, але підходили до нього з різних боків [2, с. 337].

В повоєнні десятиріччя соціальна антропологія зіткнулася з проблемою втрати свого предмета, пов'язаною із демонтажем умов, які її породили, – західного колоніалізму. В результаті деколонізації та модернізації суспільства, що були предметом цієї науки, «мали тенденцію до зникнення» [2, с. 326]. Частина антропологів повернулася додому і взялася за вивчення своїх країн [4, с. 65].

Попри позірну втрату сенсу існування, соціальна антропологія мала цінний доробок у вигляді розвиненої методології та потужного теоретичного апарату. Це забезпечило їй достатній ресурс для виживання як академічної дисципліни. Але не тільки методологія та теорія соціальної антропології знайшли застосування в вищій освіті та науці [5, с. 155–156]. Антропологічні матеріали також продовжували в значних обсягах використовувати в процесі викладання [6, с. 17–18], зокрема коли було враховано потребу не тільки формувати фахівця з уміннями, затребуваними в суспільстві, а й надавати студентові як особистості ширші інтелектуальні та культурні ресурси для самопізнання, саморозвитку та самореалізації. Для цього завдання знання, здобуті соціальними антропологами в кардинально інакших суспільствах, пропонували ширший набір інструментів для розуміння світу та «нові досвіди простору, часу та знання», а антропологія виступала «містком до розвитку особистості» [7, с. 5].

Оскільки соціальна антропологія займалася вивченням «*загальних властивостей* соціального життя» (курсив автора) [2, с. 326], а отже, розмаїття досліджуваних антропологами суспільств перевищувало дослідницький досвід соціології, антропологічна теорія завжди мала багато що сказати теорії соціологічній. Ціла низка соціологічних напрямків і традицій вийшла саме з антропології: еволюціонізм (деякі положення якого в антропології були сформульовані навіть раніше, ніж у біології), функціоналізм (зокрема структурний), структуралізм і, до певної міри, інтерпретаціонізм (який базувався на роботах Макса Вебера, але набув сформованого вигляду в повоєнній соціальній антропології). Не менш (а може, найбільш) важливим внеском соціальної антропології в суспільствознавство була її методологія, насамперед етнографічний метод, який базується на включеному спостереженні. Це метод дослідження невеликих соціальних одиниць (часто – важкодоступних груп або замовчуваних тем), який полягає в безпосередньому і довготривалому спостереженні дослідником за життєдіяльністю групи, матеріали якого потім впорядковуються за допомогою наукових понять і категорій. Початково розроблений Броніславом Малиновським під час польової роботи в Океанії, цей метод був суттєво розширений Кліфордом Ґірцем (т. зв. «насичений опис» [8, с. 12–13]), котрий, доповнивши етнографічний метод розкриттям суб'єктивних смислів (інтерпретацією), перетворив його на потужний інструмент соціологічного аналізу та політичної діяльності, зокрема в пізнанні «іншого». Завдяки передовій ролі в розробці цього методу етнографію та антропологію часто ототожнюють саме з якісною методологією соціологічного дослідження, базованою на інтерпретаційному етнографічному методі. Коли європейські й американські соціальні антропологи повернулися з колоній у свої країни, їхні вміння знайшли широке застосування в дослідженні об'єктів і тем, з якими мала труднощі офіційна соціологія через свою прихильність до кількісних методів та мір центральної тенденції. Кількісні методи звужували її можливості вивченням масового і нормального, через що малочисельні об'єкти і статистичні викиди сприймалися як неварті уваги, хоча це не відповідало потенційній значущості таких об'єктів для суспільства загалом. Через те, що антропологи знайшли таке нішове застосування своїх умінь, багато з них потрапили до лав захисників різноманітних меншин у політичній боротьбі проти засилля більшості. Не випадково в такому громадському активізмі та залученні в політичну боротьбу на

захист упосліджених груп чимало науковців вбачають майбутнє соціальної антропології, котра, на їхню думку, «має бути готова піддати сумніву несправедливі системи панування» [9, с. 126] та пов'язати своє майбутнє з «непохитною підтримкою принципів прав людини, демократизації, добробуту та розвитку людей усіх відтінків» [10, с. 550]. Методологічна прив'язаність до нетипових ситуацій і станів суспільства проявляється в тому, що «для виживання антропології в майбутньому [антропологи] неодмінно повинні вивчати суспільства, які переживають біду, голод, колективний біль і війну» [10, с. 550], що дозволить соціальній антропології посприяти розв'язанню криз сучасного світу [10, с. 549].

Хоч як це парадоксально, глобалізація, будучи великомасштабним процесом, породила новий попит на антропологічну методологію, яка спеціалізується на малих об'єктах. Річ у тім, що масштаби глобалізації такі, що проведення звичайних кількісних соціологічних досліджень часто не є можливим або задовільним через проблеми із організацією, вартістю та зіставністю даних із різних країн. Широко використовувані (від безвиході) економічні макропоказники (скажімо, ВВП) та індекси міжнародних порівняльних обстежень часто залишають за дужками такий потужний пласт місцевих (регіональних, національних) особливих реалій, що втрачають значну частину своєї цінності (приміром, такий показник, як ВВП, потерпає від тіньової економіки, а багато показників із соціологічних обстежень – від різниці національних інтерпретацій респондентами вузлових термінів). З огляду на ці труднощі цілком природним кроком з боку соціологів стало звернення до методологічного доробку соціальної антропології (етнографічного методу) [11, с. 29–30].

Як бачимо, соціальна антропологія не тільки успішно вийшла з кризи, викликаної зникненням початкових об'єктів її дослідження, а й стала незамінним теоретичним і методологічним джерелом для інших наук. Всі три елементи її доробку – теорія, метод і матеріали – знаходять широке застосування в вищій освіті, дослідженнях суспільства та практичному розв'язанні суспільних проблем. Передумов для введення соціальної антропології як спеціальності в вищій школі України немає, однак вона може бути цінною в статусі навчальної дисципліни в навчальних планах із підготування фахівців цілої низки спеціальностей. Оскільки соціальна антропологія найтісніше пов'язана із соціологією [2, с. 327], ми зупинимося на питаннях такої побудови концепції викладання цієї дисципліни, яка би приносила максимальну користь за критеріями встановлених вище шести пріоритетів. Раніше ми торкалися проблеми вітчизняної соціологічної освіти, запропонувавши класифікацію українських соціологів на три групи: «соціологи в Україні», «соціологи з України» та «українські соціологи» [12, с. 157–159]. Наше завдання зараз – розробити таку концепцію викладання соціальної антропології, яка би максимально сприяла підготуванню саме «українських соціологів», котрі уникають вищеописаних шести недоліків навчальних планів і максимально наближаються до шести пріоритетів.

На факультеті соціології Київського національного університету імені Тараса Шевченка навчальна дисципліна «Соціальна антропологія» є базовою для студентів спеціальності «Соціологія», входить до циклу професійної підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» і є підґрунтям для подальшого вивчення таких дисциплін, як «Соціологія культури», «Соціологія

особистості», «Теорія соціокультурного аналізу», «Соціологія сім'ї», «Соціологія села», «Соціологія міста», «Етносоціологія», «Актуальні проблеми соціології», «Якісні методи в соціології» та «Соціологічні теорії глобалізації». Дисципліна викладається на третьому семестрі навчання в обсязі 72 годин, із яких по 17 годин припадають на лекції та семінари і 38 годин – на самостійну роботу. Підсумкова форма контролю – залік [13, с. 3].

Розробляючи робочу програму цієї навчальної дисципліни, ми орієнтувалися на те, щоб вона органічно впліталася в навчальний план підготування бакалаврів-соціологів, зокрема: (1) не дублювала змісту інших навчальних дисциплін; (2) максимально відповідала вимогам до фахових умінь професійного соціолога; (3) закладала основи для засвоєння подальших дисциплін навчального плану; (4) не містила зайвого матеріалу (тобто такого, який не узгоджується з шести пріоритетами). Результатом стала програма, в якій поєднано елементи, що в навчальних планах університетів Західної Європи та Північної Америки були би віднесені до двох різних дисциплін – «Вступу до (соціальної) антропології» та «Антропологічної теорії». Це означає, що вона передбачає як вивчення деяких теорій соціальної антропології, так і засвоєння значущого понятійного апарату та детальне ознайомлення з кількома випадками-прикладами (кейсами) для розширення культурних горизонтів та демонстрації зв'язку теорії з емпірією та практикою. Тематичний план занять складається з модулів і тем, які відповідають школам і підходам антропологічної теорії, але в межах вивчення цих шкіл і підходів студенти знайомляться зі спеціально дібраними текстами, які демонструють не тільки основні положення даної теорії, а й знайомлять із важливими поняттями та методами антропології взагалі, а також із деякими практиками інакших суспільств. У такий спосіб досягається ознайомлення зі значущими теоріями, методами та матеріалами соціальної антропології.

Цілями викладання соціальної антропології було поставлено шість висунутих вище пріоритетів, адаптованих до рівня окремо взятої навчальної дисципліни. Відповідно до цих цілей пропонована робоча навчальна програма характеризується такими особливостями.

По-перше, для розвитку *критичного* мислення кілька одних і тих самих соціальних явищ розглядаються послідовно крізь призму кількох теорій (наприклад, термінологія спорідненості пояснюється в першому модулі з позиції еволюціонізму, в другому – структурного функціоналізму, а в третьому – культурного матеріалізму). Тим самим студентам демонструється те, що жодні теорії не є істинами в останній інстанції, а інструментами пізнання та політичної дії, пов'язаними з конфігураціями знання та влади. Особлива увага приділяється розкриттю морально-етичних наслідків теорій (зокрема еволюціонізму, функціоналізму та інтерпретаціонізму) та методів (позитивістського та інтерпретаціоністського спостереження), які застосовуються щодо людей. За допомогою детальних випадків-прикладів (кейсів) доноситься думка про відносність соціальних, політичних та економічних режимів та існування альтернатив тим формам соціального життя, які з погляду повсякдення здаються даностями.

По-друге, готовність до професійного діалогу на *світовому* рівні підкріплюється ознайомленням із теоріями, підходами та поняттями, які в світі є

частиною загальноприйнятого знання суспільствознавця, але випадають із навчального плану підготування соціологів у КНУ. Йдеться, насамперед, про еволюціонізм та його базові поняття, Манчестерську школу, культурний матеріалізм, «насичений опис» Кліфорда Ґірца, цілу низку понять (обряди переходу, соціальна драма, емічний та етічний підходи, лімінальність тощо) та сучасні застосування соціальної антропології.

По-третє, для сприяння *творчому* оперуванню методами, концептами й фактами форми контролю знань (тести) побудовані і проводяться так, щоб перевіряти й заохочувати досягнення не тільки початкового рівня таксономії освітніх цілей Блума [14] (тобто власне знання), а й вищих рівнів (розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінювання). З цією метою тестові питання побудовані на знаннях із різних текстів, тем і навіть модулів, які потрібно співвідносити. Для кращого освітнього ефекту перевірені тести докладно розбираються зі студентами.

По-четверте, структура навчальної дисципліни та тексти для читання дібрані так, щоб на прикладі невеликих спільнот (первісних суспільств або малих соціальних груп) продемонструвати оперування на *практиці* принципів, на яких побудовані теоретичні підходи. На прикладі простих об'єктів студентам перших курсів простіше зрозуміти теорії та поняття, які їм яко соціологам надалі доводитиметься застосовувати до складних сучасних суспільств та великих груп. У цьому плані навчальна дисципліна «Соціальна антропологія» закладає передумови для кращого засвоєння студентами «Загальної соціологічної теорії», а також спеціальних і галузевих дисциплін.

По-п'яте, добір тем і текстів для читання здійснено максимально *прагматично*. Серед матеріалів немає жодних елементів, які є суто «цікавинками». Кожен текст і кожне завдання функціонально відповідає щонайменше двом із пріоритетів і спрямовані не на насичення студента знаннями фактів або переліку теорій, а саме на вміння пов'язувати, співвідносити, порівнювати, синтезувати, аналізувати тощо. Для цього, зокрема, в під час розробки навчальної програми ми відмовилися від поширеного в українській вищій школі «всеохопного» підходу – намагання охопити в рамках годин, відведених на навчальну дисципліну, всі наявні школи, теорії та теми. Натомість ми точково вибрали найбільш значущі для професійних соціологів та відповідні шести пріоритетам теми, які розглядаються за схемою: вступ до теми і випадок-приклад (кейс). Наприклад, після ознайомлення з загальними положеннями інтерпретаціонізму Кліфорда Ґірца докладно обговорюється один із його аналітичних текстів, які демонстує ці положення в дії.

Нарешті, по-шосте, в аспекті *коренізації* знання значна увага приділяється розрізненню пояснювальної методології (з позиції спостерігача) та інтерпретаційної (з позиції учасника). Розуміння цієї різниці загострює чутливість до розходження між сформованим у науці знанням та локальними реаліями (як матеріальними, так і смисловими). Ця проблема порушується двічі: в обговоренні інтерпретаціоністської методології та в порівнянні етічного й емічного підходів. Крім того, з цією ж метою в одній із тем (функціоналізм) використано кейс із українського суспільства (фрагмент із праці Катерини Диси про функції щоденного спілкування та репутації в традиційному суспільстві XVIII століття).

Висновки. Запропонований нами підхід дає змогу пристосувати викладання соціальної антропології до навчального плану з підготування фахівців-соціологів відповідно до завдань, які стоять перед вищою освітою України в умовах поточних трансформацій в суспільному житті, які визначаються постіндустріалізацією, глобалізацією та деколонізацією, та з урахуванням стимулів, пов'язаних із міжнародним становищем країни. Попри те, що викладання соціальної антропології не має традиції в українських університетах, ця навчальна дисципліна здатна зарадити низці прогалин у формуванні умінь і навичок, які будуть потрібні українському соціологові з огляду на вищеописані суспільні трансформації.

Список використаних джерел:

1. Hann C. Reconciling Anthropologies: Reflections on an Unremarked Centenary / Chris Hann // Anthropology Today. – 2007. – Vol. 23. – No. 6. – Pp. 17–19.

2. Леві-Строс К. Місце антропології серед соціальних наук і проблеми її викладання / Клод Леві-Строс // Леві-Строс Клод. Структурна антропологія / Пер. з фр. Зоя Борисюк. – К.: Основи, 2000. – С. 325–360.

3. Watson G. The Social Construction of Boundaries between Social and Cultural Anthropology in Britain and North America / Graham Watson // Journal of Anthropological Research. – 1984. – Vol. 40. – No. 3. – P. 351–366.

4. Валлерстайн И. Миросистемный анализ: Ввведение / Иммануил Валлерстайн [пер. с англ. Натальи Тюкиной]. – М.: Территория будущего, 2006. – 248 с.

5. Sillitoe P. Anthropologists only Need Apply: Challenges of Applied Anthropology / Paul Sillitoe // The Journal of the Royal Anthropological Institute. – 2007. – Vol. 13. – No. 1. – P. 147–165.

6. Corlett J. Anthropology in British Education / John Corlett // RAIN. – Dec., 1983. – No. 59. – P. 16–19.

7. Coleman S. and Simpson B. Unintended consequences? Anthropology, pedagogy and personhood / Simon Coleman and Bob Simpson // Anthropology Today. – December 1999. – Vol. 15. – No. 6. – P. 3–6.

8. Гірц К. «Насичений опис»: у пошуках інтерпретативної теорії культури / Кліфорд Гірц // Гірц Кліфорд. Інтерпретація культур [пер. з англ. Наталі Комарової]. – К.: Дух і літера, 2001. – С. 9–42.

9. Giddens A. The Future of Anthropology / Anthony Giddens // Anthony Giddens. The Defence of Sociology: Essays. Interpretations and Rejoinders. – Cambridge: Polity Press, 1996. – 296 pages.

10. Srivastava V. K. The Future of Anthropology / Vinay Kumar Srivastava // Economic and Political Weekly. – 1999. – Vol. 34. – No. 9. – P. 545–552.

11. Forte M. C. Globalization and World-Systems Analysis: Toward New Paradigms of a Geo-Historical Social Anthropology (A Research Review) / Maximilian C. Forte // Review (Fernand Braudel Center). – 1998. – Vol. 21. – No. 1. – P. 29–99.

12. Цимбал Т. Соціологія в Україні versus українська соціологія: до питання рецепцію соціології в Україні / Тарас Володимирович Цимбал // Соціологія: минуле, сьогодення, майбутнє: Матеріали всеукраїнської наукової студентсько-аспірантської конференції. – Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2003. – С. 156–159.

13. Цимбал Т. Соціальна антропологія: соціологічні засади та стратегії концептуального розвитку (робоча навчальна програма) [Електронний ресурс]. – К., 2012. – 26 с. – Режим доступу: http://soc.univ.kiev.ua/uk/course/socialna-antropologiya

14. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain / Benjamin Samuel Bloom. – New York: McKay, 1956. – 403 pages.

Отримано 22.02.2014 р.

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 615.851

Бургонська С. В.[°]

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, аспірант

ДИРЕКТИВНІСТЬ ПСИХОТЕРАПЕВТА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ДО НЬОГО ДОВІРИ КЛІЄНТА

Стаття присвячена аналізу проблеми формування довіри. Також досліджується наявність взаємозв'язку між «довірою/недовірою» клієнта до психотерапевта, та мірою «директивності\недирективности» формату роботи психотерапевта з клієнтом.

Ключові слова: *психотерапевт, клієнт, довіра, недовіра, психотерапія, директивна психотерапія, недирективна психотерапія*

В статье исследуются проблемы формирования доверия. Также изучается наличие взаимосвязи между «доверием/недоверием» клиента к психотерапевту и мерой «директивности/недирективности» формата работы психотерапевта с клиентом.

Ключевые слова: *психотерапевт, клиент, доверие, недоверие, психотерапия, директивная психотерапия, недирективная психотерапия*

This paper is dedicated to problems of building trust. Also explores the links between "trust/distrust" of the client to psychotherapist and measure "directive/non- directive" format of the psychotherapist work with the client.

Keywords: *therapist, client, trust, distrust, psychotherapy, directive psychotherapy, non-directive psychotherapy*

Актуальність. Значення довіри між психотерапевтом та клієнтом в психотерапевтичному процесі важко переоцінити. Відомо, що люди, які шукають допомоги у психотерапевта, часто перебувають у стані тривоги і страху. Спочатку вони не знають, чого чекати від психотерапії та психотерапевта. Тим не менш, такі люди приходять на консультацію зі своїми проблемами та надією на розуміння. Якщо з самого початку клієнт поставиться до психотерапевта з довірою, то в процесі психотерапії він стане сміливіше ділитися своїми почуттями, думками, страхами, які не так легко обговорювати з чужою людиною. Якщо ж клієнт не довірятиме психотерапевту, його робота може бути не ефективною і безглуздою. [4, с. 49]

Мета. Метою даної статті є аналіз проблеми формування довіри та визначення найбільш близьких до поняття довіри понять. Крім того, ми маємо намір проаналізувати наявність взаємозв'язку між «довірою/недовірою» клієнта до психотерапевта, та мірою «директивності/недирективности» формату роботи психотерапевта з клієнтом.

На сьогоднішній день можна виділити значне число видів довіри/недовіри: особистісну і міжособистісну, групову і міжгрупову, суспільну, а також персоніфіковану і не персоніфіковану, формальну і неформальну і т.д. При цьому, різні рівні одного і того ж виду довіри характеризуються власними особливостями феноменології та динаміки. [5, с. 29] Крім того, змістовні та формально-динамічні характеристики довіри/недовіри специфічні для різних

° © Бургонська С. В., 2014 р.

сфер життєдіяльності суб'єкта, різних типів його відносин з людьми, етапів життя і соціальних ситуацій.

У кожній зі сфер людської активності і на кожному етапі можливі специфічні форми і види довіри/недовіри, що відрізняються за своїм походженням, детермінантами, механізмами та виконуваними функціям. [5, с. 30]

Створювати взаємну довіру - означає створювати терапевтичний клімат, який сприяє обговоренню значущих проблем. Це - обов'язок психотерапевта. Успішність створення терапевтичного клімату обумовлена особистісними властивостями психотерапевта і його ставленням до психотерапії, підходами, які він практикує, тощо. [4, с. 91]

Як зазначає Bordin E., міцність психотерапевтичного альянсу, від якого багато в чому залежить результат психотерапії, визначає ступінь узгодженості цілей і завдань терапевтичного процесу. [14, с. 252-260]

Багато авторів в традиціях епігенетичного підходу Е. Еріксона розглядають довіру людини до світу як базову соціальну установку особистості. Довіра і недовіра є фундаментальними установками, які визначають подальший розвиток всіх інших видів відносин особистості до світу, себе і інших.

Поршнєв Б.Ф. називав довіру вихідним психологічним відношенням між людьми. [8, с. 132]

Антоненко І.В. розуміє довіру як метаставлення, вказуючи, що «метаставлення формується як узагальнення досвіду взаємодії, але з моменту, коли воно сформувавалось, починає грати роль детермінуючого фактора поведінки, діяльності, інших відносин. Основні особливості метавідносин і довіри як метавідношення - узагальнення та скорочення інших відносин, відсутність специфічної потреби, фоновий характер для інших відносин, наявність потенціалу предбачення, детермінація інших відносин». [1, с. 196]

Багато сучасних дослідників справедливо стверджують, що довіру потрібно розуміти як більш складне, багатовимірне психологічне явище, що включає емоційні та мотиваційні компоненти (П. Бромілей, Р. Крамер, Д. Мак-Алістер та ін.). [5, с. 37]

Як зазначили Г. Файн і Л. Холіфілд, когнітивні моделі довіри відображають необхідне, але недостатнє уявлення про довіру. Вони вважають, що довіра включає в себе також аспекти «культурних значень, емоційних реакцій і соціальних відносин ... Необхідно не тільки усвідомлювати довіру, але і відчувати її». [15, с. 25]

Ця позиція, яку поділяють і багато соціологів (Г. Зіммель, А. Гідденс), найбільш близька до соціально-психологічного розуміння довіри як психологічного ставлення, що включає когнітивний, емоційний і конативний компоненти.

У контексті проблеми соціально-психологічного навіювання довіру розуміють як схильність до навіювання і залежність від іншої людини. (Бехтерєв В.М., Платонов К.К., Поршнєв Б.Ф. та ін) [5, с. 42]

Б. Барбер, Д. Занд, Д. Гамбетта розглядають довіру як форму особистісної залежності. [5, с 43]

При дослідженні закономірностей соціально-психологічного навіювання емпірично виявлено особливу форму психологічного захисту - контрсуггестію (недовіру). Вона протистоїть небажаним для особистості навіюванням.

В експериментальних дослідженнях встановлено, що особистість є контрсуггестивною насамперед до тих впливів, які розходяться з її поглядами та переконаннями. Таким чином, подібність або відмінність ціннісних орієнтацій є однією з умов виникнення довіри чи недовіри. На підставі цього можна припустити, що довіра і недовіра мають ціннісно-смислову основу.

Існує цілий ряд досліджень, присвячений співвідношенню довіри і недовіри, чинників виникнення і умов їх одночасного співіснування. Водночас недовіра розуміється в змістовному плані як така, що є протилежною довірі (М. Дойч, Г. Меллінгер, Р. Левицькі, та ін.) [5, с. 53]

Останню розуміють як контрсуггестію (Поршнєв Б.Ф., Куликов В.Н. й ін), або негативні очікування (Антоненко І.В., Д. Мак-Алістер і Р. Біс та ін.) [5, с. 53]

Практично всі дослідники звертаються до розгляду наслідків і ефектів довіри/недовіри. Аналізуючи зарубіжні дослідження Р. Левицькі, Д. Мак-Алістер і Р. Біс відзначають, що вчені сприймають довіру як важливу передумову здоров'я особистості (Е. Еріксон та інші), як підставу міжособистісних відносин (Дж. Ремпель, Дж. Холмс і М. Занна й ін.), як підставу взаємодії (П. Блау й ін.) [17, с. 438-459]

Аналіз місця поняття довіри в системі понять свідчить про те, що його часто замінюють однокорінними та близькими за змістом поняттями: довірливість, віра, впевненість.

Як вважає Скрипкіна Т.П., визначення понять «віра» і «довіра», які приводяться в тлумачних і навіть філософських словниках, не дозволяють чітко розмежувати їх зміст. [13, с. 54]

На підставі робіт М. Бубера [2, с 57] Скрипкіна Т.П. робить висновок про те, що «в основі віри лежить акт прийняття, в основі довіри - специфічний стан (або переживання), пов'язане зі ставленням, що виникають при взаємодії (зіткненні) суб'єкта і об'єкта... Справжня віра, заснована на акті прийняття, не потребує дослідницької перевірки (вірю і все)». [13, с. 70]

На думку Скрипкіної Т.П., на відміну від віри, найважливіша функція довіри - це співвіднесення суб'єктивного і об'єктивного. [13, с. 74]

Ще одну близьку за сенсом пару понять утворюють довіра і вупевненість. Їх співвідношенню приділяли увагу Антоненко І.В., А. Селигмен, Скрипкіна Т.П.

Впевненість у собі, як соціально-психологічну характеристику особистості, та її співвідношення з довірою вивчав Ромек В.Г. На його думку, яка грунтується на результатах багаточисельних досліджень, впевненість є передумовою і складовою частиною соціальної компетентності. [10, с. 94]

В працях Скрипкіної Т.П. показано, що «довіра до себе є узагальненим внутрішньоособистісним коррелятом впевненої поведінки». [13, с. 31]

А. Селигмен вважає, що, на відміну від довіри, впевненість є результатом взаємопідкріплюваних очікувань. [12, с. 59]

Існує ще ряд близьких до довіри феноменів. Так, дослідники психологічного напрямку сходяться на тому, що довіру не можна плутати з розрахунком, який будується на об'єктивній інформації, що передбачає можливість контролювати ситуацію і знижує невизначеність і уразливість. Крім того, довіра і контроль - різні, але взаємодіючі процеси. [19, с. 387-620]

Нарешті, такі автори як Л. Хосмер і Д. Занд сходяться в тому, що довіру слід відокремлювати від наївності, альтруїзму і т.д.

Більшість з розглянутих понять, близьких до довіри, можна розташувати в просторі двох факторів, що описують ситуацію взаємодії партнерів: можливість контролю і наявність невизначеності. Це дозволило Купрейченко А.Б. графічно відобразити місце довіри в системі найбільш близьких до нього понять: віри, розрахунку, контролю та впевненості (Рис.1).

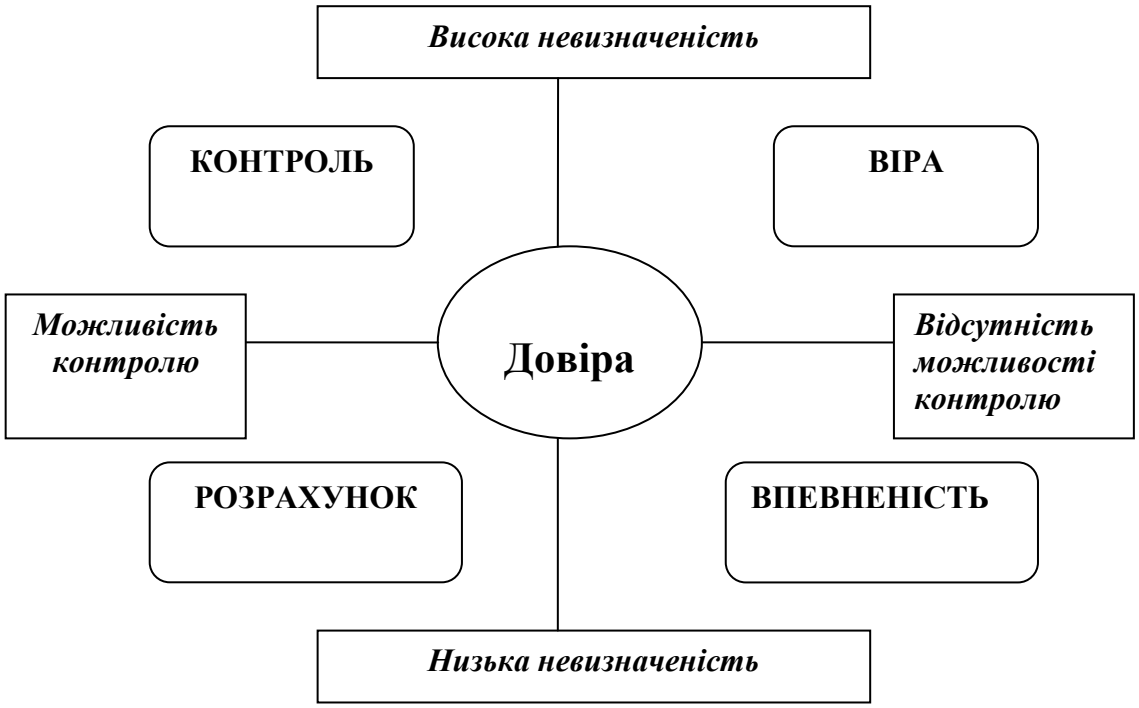

Рисунок 1. Довіра в системі інших понять

Представлена модель не включає багато інших чинників соціальної ситуації, що впливають на формування довіри. На думку більшості дослідників, для виникнення довіри необхідні такі обставини (обов'язкові умови):

1) наявність значимої ситуації, яка характеризується невизначеністю або пов'язана з ризиком;

2) оптимістичне очікування суб'єкта щодо результату події;

3) вразливість суб'єкта і залежність його від поведінки інших учасників взаємодії;

4) добровільність взаємодії;

5) відсутність контролю. [5, с. 76]

Отже, більшість перерахованих умов довіри також є і умовами виникнення недовіри. Оскільки недовіра так само, як і довіра, виникає в ситуації невизначеності, вразливості, відсутності контролю.

Спираючись на вищенаведену схему, ми можемо припустити, що ситуації, в яких присутній контроль і достатній ступінь визначеності, схожі на директивну модель спілкування і роботи психотерапевта, де очима клієнта він стає тим, кого ведуть, тобто слідує за авторитетом фахівця і виконує приписи та рекомендації психотерапевта на шляху вирішення поставленого завдання. У ситуації ж відсутності можливості контролю і більш низької визначеності, як у недирективній моделі спілкування та роботи психотерапевта, клієнт привносить в роботу велику частину себе, набуває якісно нових навичок і знаходить впевненість та віру в себе і свої сили.

Як показано Табхаровою С. П., за мірою посилення близькості і ступеня знайомства з партнером кількість критеріїв недовіри йому знижується, а кількість критеріїв довіри зростає. Переважна більшість позитивних характеристик найбільш значимі для довіри близькій людині, негативні характеристики - для недовіри незнайомій людині. Однак існують особистісні особливості (відношення до людей) і фактори групової належності (стать, вік, тип ділової активності), що впливають на співвідношення критеріїв довіри і недовіри різним категоріям людей. Це співвідношення визначається функціями, які виконують довіра і недовіра у житті суб'єкта. [3, с. 173]

Відповідно, можна припустити, що ті психотерапевтичні підходи, в яких передбачається більш тривала, за кількістю зустрічей з клієнтом, робота, вже самі по собі можуть створювати умови для ближчого знайомтсва клієнта з психотерапевтом і налагодження більш близьких відносин і виникнення довіри.

Виявлені характеристики особистості комунікатора, які схиляють людей довіряти чи не довіряти йому. Ними є: моральність - аморальність, надійність - ненадійність, відкритість - закритність, розум - нерозумність, незалежність - залежність, безконфліктність - конфліктність. Крім того, для довіри до людини важливими є такі її характеристики, як оптимізм, сміливість, активність, освіченість, спритність, ввічливість, близькість світогляду, інтересів і життєвих цілей. Недовіру спричиняють агресивність, балакучість, приналежність до ворожої соціальної групи, конкурентність, неввічливість. [5, с. 103]

Класифікація різних методів психотерапії залежно від демонстрації психотерапевтом директивної або недирективної рольової поведінки дозволяє виділити такі види спілкування психотерапевта як директивне і недирективне. Даний критерій оцінки взаємодії «психотерапевт - клієнт» відображає аспект влади, а відтак і відповідальності за хід і результати терапії. [9, с. 193]

При директивному спілкуванні психотерапевт використовує свій авторитет, який дозволяє йому зайняти в спілкуванні з клієнтом домінуючу активну позицію. Психотерапевт жорстко контролює хід сеансу, ставить питання, інтерпретує відповіді клієнта, дає йому рекомендації. [9, с. 193]

Недирективне спілкування психотерапевта передбачає, що він слухає клієнта, проявляє емпатію, гнучкий у своїй тактиці і з повагою ставиться до всіх вимог клієнта, створює для нього атмосферу безпеки. Така поведінка є основою терапевтичного союзу, або робочого альянсу (в психодинамічної психотерапії), партнерства (в особистісно-орієнтованій психотерапії).

При недирективному формулюванні питань переважають теми, які ініціює клієнт. Така форма спілкування продуктивна, коли мова йде про корекцію і зміну особистості клієнта в напрямку більшої самостійності і відповідальності в терапевтичному процесі та при вирішенні проблем його повсякденного життя. [9, с. 294]

Для психотерапевта може бути корисним оптимальне і гнучке поєднання цих двох полярних форм рольового спілкування, зміна їх залежно від особистості клієнта, його життєвої ситуації, звичних форм спілкування із значущими іншими, запиту на психотерапію. Але так само форма директивности\недирективности спілкування і роботи психотерапевта залежить і від обраного ним підходу, що використовується в психотерапії.

Засновник клієнт-центрованого підходу К.Роджерс вважає, що в директивному стилі немає повної свободи для вираження почуттів і установок клієнта. Це пов'язане з тим, що заданий консультантом тон гальмує будь які вираження почуттів, які виникають поза заданою областю обговорення. При цьому, немає чітких обмежень а ні з приводу відповідальності консультанта, а ні відносно ступеня залежності, яку може демонструвати клієнт. Не принижуючи ролі особистого впливу, даний тип роботи будується, здебільшого, на силі переконання з боку консультанта. [11, с. 59]

На сьогоднішній день відомо як мінімум 450 видів психотерапії. Єдина систематизація настільки широкого та постійно зростаючого списку практично неможлива. Існуючі класифікації видів психотерапії значно варіюються від автора до автора. Але, так чи інакше, більшість видів психотерапії можуть бути співвіднесені з її основними підходами, зокрема психодинамічним, поведінковим (біхевіоральним), когнітивним, гуманітарним (екзистенційно-гуманістичним), системним і інтегративним. [7]

Спираючись на ідеї К.Рождерса і його погляд на міру директивности\недирективности в роботі психотерапевта і на наведені вище ідеї інших дослідників, ми так само можемо припустити, що існують відмінності в процесі формування та динаміці довіри між клієнтом і психотерапевтом у різних психотерапевтичних підходах.

Головним підтвердженням цьому можуть виступити самі відмінності між напрямками психотерапії і витікаючи з них специфіки методів роботи психотерапевта, що вимагають від нього тієї чи іншої міри директивности в роботі з клієнтом.

Хорошим прикладом є дослідження, які показують, що можна позначити принципові відмінності між типами психотерапії, а також те, що ці відмінності в основному пов'язані з теорією психотерапії або з положеннями, які виводяться з теорій. [6, с. 98]

Strupp H. показав, що терапевти в клієнт-центрованій психотерапії спираються передусім на аналіз почуттів, що виникають у пацієнта, в той час як терапевти, що використовують короткострокову аналітичну терапію більшою мірою покладаються на логічні умовиводи. [18, с. 21-27]

Брунінк і Шредер зробили висновок про наявність подібності у використанні емпатії у гештальтистів і біхевіоральних терапевтів, але виявили відмінності в застосуванні директивних і допомагаючих технік, в особливостях саморозкриття терапевта, в ініціативності терапевта, а також у створенні підтримуючого клімату. [19, с. 169]

Порівняння психоаналітично орієнтованої і бихевіоральної терапії виявило велику активність біхевіоральних терапевтів, а також їх більш домінуючу позицію в розмові з клієнтом. Біхевіоральні терапевти розмовляють на сесії набагато більше часу, ніж аналітики, а також надають пацієнтові набагато більше інформації. Несподіваною виявилась відсутність відмінностей між терапевтами двох напрямків у використанні інтерпретацій і прояснення проблем пацієнта. [16, с. 142]

Висновки. Отже, довіра клієнта до психотерапевта є важливою складовою психотерапевтичних відносин, умовою для згоди клієнта працювати з психотерапевтом і запорукою якісної роботи з психотерапевтом та зумовлена

особистісними особливостями клієнта і може трансформуватися в процесі психотерапії.

Особливості формування довіри клієнта до психотерапевта пов'язані також і з особистісними особливостями психотерапевта, його навичками спілкування і підходом, що практикується та методом психотерапії.

Специфіка підходу, що практикується та методу психотерапії забезпечує певну міру директивности в роботі психотерапевта. Останнє так само впливає на особливості формування довіри клієнта до психотерапевта.

У подальшій роботі ми плануємо вивчити особливості формування довіри клієнта до клієнт-центрованого психотерапевта в процесі психотерапії.

Список використаних джерел

1. Антоненко, И.В. Доверие социально-психологический феномен [Текст] / И.В.Антоненко. - М. : Социум; ГУУ, 2004. - 320 С.
2. Бубер, М. Два образа веры [Текст] / М.Бубер. - М. : ООО Фирма АСТ, 1999. - 297 С.
3. Ильин, Е. П. Психология доверия [Текст] / Е.П.Ильин. - М. : Питер, 2013. - 288 С.
4. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования. [Текст] / Р.Кочюнас. - М. : Академический проект, 1999 - 240 С.
5. Купрейченко, А.Б. Психология доверия и недоверия [Текст] / А.Б.Купрейченко. - М. : Институт психологии РАН, 2008. - 571 С.
6. Люборски, Л. Принципы психоаналитической психотерапии: Руководство по поддерживающему экспрессивному лечению [Текст] / Л.Люборски. - М. : Когито-Центр, 2003. - 265 С.
7. Московский психологический журнал. №12, [Электронный ресурс]: электрон. дан. – М., 2014 - 1 CD-ROM. - Загл. с этикетки диска (http://magazine.mospsy.ru/nomer12/s07.shtml)
8. Поршнев, Б.Ф. Контрсуггестия и история [Текст] /Б.Ф.Поршнев. - М. Мысль, 1972. - 21 С.
9. Недирективное общение [Текст] // Психология общения. Энциклопедический словарь / ред. совет: Бодалева А.А. - М. : Когито-Центр, 2011. - С. 394.: ил.
10. Ромек, В.Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности. [Текст] : Диссертация на соискание ученой степени канд.психол.наук. : 19.00.05. / Ромек Владимир Георгиевич. - Ростов-на-Дону, 1997. - 242 С.
11. Роджерс, К. Консультирование и психотерапия [Текст] / К.Роджерс. - М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. - 464 С.
12. Селигмен А. Проблема доверия [Текст] / А.Селингмен. - М. : Идея-Пресс, 2002 - 256 С.
13. Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учебное пособие [Текст] / Т.П.Скрипкина. - М. : Академия, 2000. - 264 С.
14. Bordin E. S. The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance [Text] / E.S.Bordin - Psychotherapy: Theory, Research & Practice., 1979. - 16(3), 252-260 p.
15. Fine G.A. Secrecy, trust and dangerous leisure: generating group cohesion in voluntary organizations [Text] / G.A.Fine, L.Holyfield. - Published by: American Sociological Association. - Soc. Psychol. Q., 1996. - V.59, 22-38 p.
16. Luborsky L., Principles of Psychoanalytic Psychotherapy: A Manual for Supportive-Expressive Treatment [Text] / L.Luborsky. - Basic Books., 2000. - 304 p.
17. Lewicki R.J., Trust and distrust: New relationships and realities [Text] / R.J.Lewicki, D.J.Mcallister. - Academy of management Review., 1998. - V. 23. Is. 3., 438-459 p.
18. Strupp H. H. The future of psychodynamic psychotherapy [Text] / H.H.Strupp. - Theory, Research, Practice, Training., 1992. - Vol 29(1)., 21-27 p.
19. Weibel A. Trust within and between Organizations. Conceptual Issues and Empirical Applications [Text] / A.Weibel. - Emerald Group Publishing Limited., 1971. - Personnel Review, Vol. 32 Iss: 5, 667 - 671 p.
20. Taylor R. R. Cognitive Behavioral Therapy for Chronic Illness and Disability [Text] / R.R.Taylor. - Springer edition., 2006. - XIV, 378 p.

Отримано 11.02.2014 р.

УДК 159.923

Іванова Є.О. °

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, аспірант

РОЗВИТОК І ПСИХОДІАГНОСТИКА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

В статті представлено опис дослідження рівня емоційного інтелекту в підлітків за тестом MSCEIT V2.0 та опитувальником емоційного інтелекту (OEI) К.Барчард. Висвітлена проблема виміру даного конструкту та тестових матеріалів, що підходять для підлітків. Проаналізовано результати дослідження емоційного інтелекту і встановлено норми його розвитку в підлітковому віці. Здійснено аналіз особливостей компонентів емоційного інтелекту в підлітковому віці, порівняно з дорослими. Порівняння отриманих даних результатами адаптації тесту І.Н.Андрєєвою виявив, що рівень розвитку емоційного інтелекту в підлітків, відносно старшого віку (18-24 років) має значні відмінності.

***Ключові слова**: емоційний інтелект; підлітковий вік; тест MSCEIT V2.0; опитувальник емоційного інтелекту (OEI) К.Барчард*

В статье представлено описание исследования уровня эмоционального интеллекта у подростков. Тестирование проводилось с помощью теста MSCEIT V2.0 и опросника эмоционального интеллекта (ОЭИ) К.Барчард . Раскрыта проблема измерения данного конструкта и тестовых материалов, подходящих для подростков. Проанализированы результаты исследования эмоционального интеллекта и установлены нормы его развития в подростковом возрасте . Осуществлен анализ особенностей компонентов эмоционального интеллекта в подростковом возрасте, по сравнению с взрослыми. Сравнение полученных данных с результатам адаптации теста И.Н.Андреевой обнаружил, что уровень развития эмоционального интеллекта у подростков относительно старшего возраста (18-24 лет) имеет значительные отличия.

***Ключевые слова:** эмоциональный интеллект; подростковый возраст; тест MSCEIT V2.0 ; опросник эмоционального интеллекта (ОЭИ) К.Барчард*

The article describes the study of emotional intelligence of adolescents by the test MSCEIT V2.0 and emotional intelligence questionnaire (OEQ) K.Barchard. Describes the problems of measuring this construct and test materials suitable for teens. Analyzes the results of studies of emotional intelligence and established norms of it's development in adolescence. We analyzed differences and similarities of the components of emotional intelligence in adolescence and full-grown persons. Comparative analysis of these data found that the level of emotional intelligence in adolescents compared with the older age (18-24 years) have significant differences.

***Key words:** emotional intelligence, adolescence, test MSCEIT V2.0, emotional intelligence questionnaire (OEQ) K.Barchard*

Актуальність. Емоційний інтелект визначається як здатність спостерігати власні емоції і емоції інших людей, розрізняти їх та використовувати цю інформацію для вирішення проблем та регуляції поведінки. Розвиток емоційного інтелекту відбувається в процесі розвитку особистості. Як відмічає Д.Гоулман, здатність піклуватися не тільки про себе і свої наміри приносить користь суспільству і сприяє вмінню дійсно слухати і розуміти точку зору іншої людини. Погляд на ситуацію з позиції іншого дозволяє подолати необ'єктивні стереотипи, таким чином привчаючи бути терпимими і приймати відмінності. Це дозволяє людям співіснувати у взаємоповазі і створює можливість продуктивного

° © Іванова Є.О., 2014 р.

суспільного діалогу.

Не зважаючи на значну розробленість концепту емоційного інтелекту (Дж.Меєр, П.Селовей, Д.Карузо, 1993; Р.Бар-Он, 2000; Гоулман, 2008; Д.В.Люсін, 2000 та ін.), уважний аналіз літературних джерел виявляє коло проблем, пов'язаних з його розвитком у підлітків (Е.Л.Носенко, Н.В.Коврига, 2003; М.А.Мануйлова, 2004; О.І.Власова, 2005; І.Н.Андрєєва, 2004 та ін.). [8; 18; 19] Більшість досліджень зосереджено на вивченні емоційного інтелекту дорослих людей або осіб юнацького віку. Ми вважаємо, що в підлітковому віці спостерігаються суттєві зміни в емоційній сфері особистості, які є визначальними в подальшому емоційному розвитку особистості. Однак, у психологічній літературі відсутні дослідження, що встановлюють норми розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці. Проблема виміру даного конструкту та тестових матеріалів, що підходять для підлітків є недостатньо розробленою.

Мета. В поданій статті проаналізовано результати дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці. Виявлено і розкрито зміст особливостей розвитку окремих компонентів емоційного інтелекту в цій віковій групі. Зміст статті складають результати дослідження емоційного інтелекту в підлітків.

Перехід до підліткового віку характеризується глибокими змінами умов, що впливають на особистісний розвиток дитини. В залежності від конкретних соціальних умов, культури, традицій, які існують у вихованні дітей, вимог, що пред'являються дорослими членами суспільства до підлітка, цей перехідний період може мати різний зміст і різну тривалість. Ми визначаємо вікові межі підліткового періоду за Д.Б.Ельконіним 11/12 - 15 років. В підлітковому віці організм дитини зазнає значних змін, які суттєво впливають на всі сторони біологічного, психологічного та соціального розвитку. Цей період супроводжується емоційною нестабільністю, швидкою втомлюваністю і зниженням шкільної успішності. [10, с. 123] Саме в цей період формуються переконання і моральні цінності, життєві плани і перспективи, відбувається усвідомлення самого себе, власних можливостей і здібностей, формуються загальні погляди на життя і на відносини між людьми, життя набуває певного сенсу. Таким чином, формується підґрунтя для формування основних компонентів емоційного інтелекту, якого немає в більш ранньому віці. Конкретизуючи загальні соціально-психологічні особливості розвитку механізмів соціальної перцепції у підлітковому віці, можна виділити недостатній розвиток емпатійних та ідентифікаційних якостей, несформоване сприймання емоційного стану партнера по взаємодії, знижену соціальну рефлексивність, що впливає на процес міжособистісного сприймання і пізнання. [13, с. 116]

Важливу роль у соціальній адаптації підлітків відіграють не лише засвоєння соціально-нормативних шаблонів поведінки та оцінки інших людей, а й загальна установка школярів цього віку на активну комунікацію з однолітками, відкритість соціальному досвіду. [6, с.178] Однією з головних причин зниження успішності та порушень поведінки, різних афективних переживань є невдоволення підлітків своїми стосунками з однолітками, що часто не усвідомлюється ні дорослими, ні самими підлітками.[11, с. 86]

В підлітковому віці емоційна сфера особистості зазнає значних змін. Дослідження показали, що підлітки переживають з приводу різноманітних

життєвих подій більш яскраво і інтенсивно порівняно не тільки з дорослими, але і з дітьми. [5, с. 18] Е.Л. Носенко і Н.В. Коврига зазначають, що у віці 13 років дівчата набувають значно кращих навичок, ніж хлопці, в тактиці вербального та невербального висловлення емоцій, а хлопці продовжують здійснювати фізичні акти як засіб виявлення гніву.[12, с. 35] Розвиток пізнавальних здібностей підлітка дозволяє розвинути відповідні навички емоційного інтелекту, проте, чи досягне він необхідного рівня, ми пересвідчились, дослідивши цю здібність в підлітків.

В теоретичному підґрунті ми спиралися на концептуальну модель, запропоновану американськими психологами Д.Карузо, П.Селовеєм і Дж.Мейєром, які розглядали емоційний інтелект як сукупність ментальних здібностей до розуміння власних емоцій і емоцій інших людей. Ретельний аналіз здібностей, пов'язаних з переробкою емоційної інформації, дозволив П.Селовею і Дж.Мейєру виокремити чотири компоненти (чи рівні) емоційного інтелекту, які вони назвали "гілками". Це наступні компоненти.1. Сприймання, оцінка та експресія емоцій або ж ідентифікація. 2. Використання емоцій для підвищення ефективності мислення та діяльності. 3. Розуміння та аналіз емоцій. 4. Свідоме управління емоціями для особистісного зросту і покращення міжособистісних відносин.[19]

Спираючись на проаналізовані теоретичні дані, нами було висунуто наступну гіпотезу дослідження: в підлітковому віці емоційний інтелект ще продовжує формуватися, тому його середні показники у вікових групах підлітків і дорослих будуть мати відмінності, підлітки продемонструють нижчі показники за компонентами емоційного інтелекту.

Для підтвердження нашої гіпотези, нами було проведено дослідження рівня емоційного інтелекту в підлітків за тестом MSCEIT V2.0 та опитувальником емоційного інтелекту (OEI) К.Барчард. Вибірку склали підлітки ЗНЗ №243, ЗНЗ №104, всього прийняли участь 115 підлітків віком від 12 до 14 років включно.

Тест MSCEIT V2.0 складається з 8 секцій. Кожному компоненту моделі емоційного інтелекту Дж. Мейєра, П. Селовея та Д. Карузо відповідає по 2 секції. Проте, 4 компонент ми не досліджували в зв'язку з тим, що ці завдання не є адаптованими для цієї вікової категорії. Завдання секції D (вимір уміння управляти своїми емоціями, 5 історій) та H (вміння управляти емоціями інших, 3 ситуації) не були включені саме з цієї причини. Ситуації, наведені в цих секціях написані для дорослих людей (наприклад, наведені ситуації про проблеми з виплатами, стосунках з колегами). Всі інші завдання є в компетенції оцінки підлітка. В методиці є завдання, що виявляють кожний із виокремлених компонентів емоційного інтелекту.

Подана методика є адаптованою в російськомовній версії, тому перш ніж запропонувати її, ми впевнились, що респонденти розуміють російську мову. На даний час тест MSCEIT V2.0 є єдиним об'єктивним тестом для вимірювання рівня емоційного інтелекту.[2]

Отже, в результаті проведення цього тесту, ми отримали наступні показники, що відповідають нормі розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці.

Як свідчать дані в Таблиці 1, значних відмінностей в розвитку окремих компонентів емоційного інтелекту не спостерігається. Тільки за гендерними відмінностями середній бал за шкалами «ідентифікація емоцій» і «розуміння та

аналіз емоцій» є незначна перевага показників емоційного інтелекту у вибірці дівчат.

Таблиця 1 - Норми показників емоційного інтелекту за тестом MSCEIT V2.0 у вибірці підлітків

Шкали	Всі досліджувані (n=115)	Хлопці (n=67)	Дівчата (n=48)
Ідентифікація емоцій	0,34	0,34	0,35
Фасилітація мислення	0,34	0,34	0,34
Розуміння та аналіз емоцій	0,34	0,33	0,35

Так як нами було використано таку саму процедуру підрахунку балів за тестом як і в І.Н.Андрєєвої ми можемо порівняти середні нашої вибірки з нормами, що виведені для вікової групи 18-24 років. В Таблиці 2 нами зведено результати нашого дослідження на вибірці підлітків і даних, отриманих І.Н.Андрєєвою на вибірці студентів віком 18-24 років.[2, с.78]

Таблиця 2 - Норми тесту MSCEIT V2.0для осіб 18-24 років

Рівні	Змінні		
	Ідентифікація емоцій	Фасилітація мислення	Розуміння та аналіз емоцій
Низький	0,37 і нижче	0,29 і нижче	0,40 і нижче
Середній	0,38-0,48	0,30 – 0,38	0,41-0,49
Високий	0,49 і вище	0,39 і вище	0,50 і вище

Показники норми вибірки підлітків (Таблиця 1) і норми для осіб 18-24 років (Таблиця 2) мають помітні відмінності в числових показниках. Вищий рівень значень демонструє вибірка 18-24 років.

Відмінність в показниках емоційного інтелекту в різних вікових вибірках є важливою для нашого дослідження. Це підтверджує, наше припущення з приводу того, що ця здібність в підлітків продовжує формуватись. Наша вікова вибірка 12-14 років за шкалами «ідентифікація емоцій» і «розуміння та аналіз емоцій» демонструє низький рівень емоційного інтелекту. Це свідчить про те, що в підлітковому віці ці складові є ще недостатньо розвинуті, порівняно з особами старшого віку. За шкалою «фасилітація мислення» досліджувані підліткового віку демонструють середній рівень. Ми можемо зробити висновок, що цей компонент, який допомагає мотивувати себе до діяльності і сприяти мисленню в підлітків вже достатньо розвинутий. Отже, спираючись на дані І.Н.Андрєєвої, ми можемо припустити, що показники, які ми отримали в нашій вибірці підлітків, в цих досліджуваних з досягненням віку18-24 років підвищаться. Проте, в компоненті «фасилітація мислення» значного підвищення не відбудеться, так як він вже досяг середніх значень норми дорослої людини.

Як видно з Таблиці 3 помітне переважання всіх показників емоційного інтелекту у жінок, порівняно з чоловіками в обох вікових групах. У вибірці підліткового віку ця перевага менша, ніж в старшої за віком вибірки. Можна припустити, що в жінок емоційний інтелект починаючи з підліткового віку розвивається активніше ніж в чоловіків. Опитувальник емоційного інтелекту (OEI) К.Барчард є методикою, яка базується на самозвіті і суб'єктивній оцінці особистістю своїх якостей. Проте, OEI охоплює більшість описаних в літературі

складових емоційного інтелекту.

Таблиця 3 - Гендерні і вікові відмінності в показниках емоційного інтелекту за тестом MSCEIT V2.0

Шкали	Дівчата 12-14 років	Хлопці112-14 років	Жінки 18-24 роки	Чоловіки 18-24 роки
Ідентифікація емоцій	0,35	0,34	0,44	0,42
Фасилітація мислення	0,34	0,34	0,35	0,34
Розуміння та аналіз емоцій	0,35	0,33	0,45	0,43

Методика включає наступні шкали: позитивна експресія, негативна експресія, увага до емоцій, прийняття рішень на основі емоцій, співпереживання радості, співпереживання нещастя, емпатія. Г.Князев відмічає, що значення всіх шкал за цим опитувальником вищі у жінок, ніж у чоловіків. Також ці значення вищі в дорослих, ніж в підлітків за виключенням шкали «Прийняття рішень на основі емоцій». За цією шкалою у чоловіків, а не в жінок вищі оцінки, а також в підлітків, ніж у дорослих. [9, с.114] Наша вибірка продемонструвала наступні результати:

Таблиця 4 - Середні значення за опитувальником емоційного інтелекту (OEI) К.Барчард всієї вибірки, хлопців і дівчат окремо

Показники	Всі досліджувані (n=115)	Хлопці (n=67)	Дівчата (n=48)
Позитивна експресія	0,65	-0,56	2,12
Негативна експресія	0,67	0,10	1,35
Увага до емоцій	0,08	-0,10	0,29
Прийняття рішень на основі емоцій	2,23	2,17	2,29
Співпереживання радості	1,79	1,66	1,94
Співпереживання нещастя	-0,67	-0,49	-0,88
Емпатія	1,84	1,95	1,71

Спостерігаються значимі відмінності середніх за гендерною ознакою, за такими шкалами: «позитивна експресія» (в дівчат 2,12, у хлопців -0,56); «негативна експресія» (в дівчат 1,35, у хлопців 0,10); «увага до емоцій» (в дівчат 0,29, у хлопців -0,10); «співпереживання нещастя» (в дівчат -0,88, у хлопців -0,67) показники за всіма шкалами є трохи вищими. На нашій вибірці за шкалою «прийняття рішень на основі емоцій» середні значення в досліджуваних є вищими, ніж за всіма іншими шкалами. Це можна пояснити суспільною установкою, що в діях потрібно керуватися розумом, а не емоціями. Підлітки ще не до кінця засвоїли навички управління емоціями. Варто зазначити, що шкали OEI К.Барчард демонструють достовірні кореляції з особистісними змінними. Екстраверсія пов’язана з позитивними , а нейротизм – з негативними емоціями. [9, с. 115] Цікавим є те, що в нашій вибірці за обома шкалами вищі показники продемонстрували дівчата. Показник «співпереживання нещастя» є достатньо низьким як в хлопців, так і в дівчат. Це свідчить про те, що ця якість в підлітків є ще недостатньо розвиненою і їм складніше виявити співчуття в проблемних ситуаціях. В цілому, можна стверджувати, що дівчата мають вищий рівень розвитку більшості складових емоційного інтелекту за OEI К.Барчард, ніж хлопці.

Таблиця 5 - Значимі кореляційні зв'язки показників тесту MSCEIT V2 і опитувальника емоційного інтелекту (OEI)К.Барчард (коефіцієнт рангової кореляції Пірсона; загальна вибірка, n=115)

Показники	Позитивна експресія	Прийняття рішень на основі емоцій	Співпереживання нещастя
Секція B Ідентифікація емоцій	-0,054	-0,011	-,237*
Секція C Розуміння та аналіз емоцій	0,211	,324**	0,026
Секція G Розуміння та аналіз емоцій	,379**	-0,118	-0,076

В Таблиці 5 відображено ті складові, які мають значимі кореляційні зв’язки. Як видно з Таблиці 5, дані за шкалою «прийняття рішень на основі емоцій» позитивно корелюють з можливістю розуміти та аналізувати емоції (,324**). Це можна пояснити тим, що підлітки не завжди можуть зрозуміти, що вони відчувають і правильно відреагувати. Наприклад, не зрозумівши, що відчувають образу, відреагувати агресивно на всіх оточуючих. Позитивна кореляція між показником «співпереживання нещастя» і складовою емоційного інтелекту «розуміння та аналіз емоцій»(,324**) свідчить про те, ті підлітки, які добре розрізняють емоції інших, можуть співпереживати їм в ситуаціях переживання нещастя. Це також підтверджує зворотна кореляція між показниками «ідентифікація емоцій» і «співпереживання нещастя» (-,237*). Також наявний значимий кореляційний зв'язок між показниками «позитивна експресія» і «розуміння та аналіз емоцій».

Висновки. Теоретичний аналіз особливостей розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці (Дж. Меєр, П. Саловей; Р. Гоулман; Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига; І.Н. Андрєєва; С.П. Дерев'янко) підтвердив важливість цього концепту для формування соціальної та активної особистості. Проведене емпіричне дослідження дозволило нам встановити норму розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці. Підтверджено нашу дослідницьку гіпотезу: в співставленні з нормами тесту для осіб 18-24 років, наша вікова вибірка 12-14 років за шкалами «ідентифікація емоцій» і «розуміння та аналіз емоцій» продемонструвала низький рівень емоційного інтелекту. Це підтверджує, що в підлітковому віці ці складові є ще недостатньо розвинутими, порівняно з особами старшого віку. Виявлено значимі відмінності в складових емоційного інтелекту за гендерною ознакою. Отже, можна стверджувати, що дівчата мають вищий рівень розвитку більшості компонентів емоційного інтелекту, ніж хлопці.

Список використаних джерел

1.Абабков В. А. Адаптация к стрессу. Основи теории, диагностики, терапии / В.А. Абабков, М.Перре. – СПб: Речь, 2004. – 166 с.

2. Андреева И. Н. Адапатция теста эмоционального интеллекта MSCEIT V2.0 на белорусской выборке / И.Н. Андреева // Психологический журнал. – 2012. № 1-2. - С. 66 – 80.

3.Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: Исследование феномена/ И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. - №3. – С. 78-86.

4. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. - №5. – С. 57-65.

5. Воробьева Л. И. Психологическая роль и место подросткового возраста в онтогенезе / Л. И. Воробьева, В. А. Петровский, Д. И. Фельдштейн // Психология современного подростка. – М. : 1987. С. 6 -36.

6. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей : структура, динаміка, чинники розвитку. Монографія / О. І. Власова. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – 308 с.
7.Гаранян Н. Г. Концепция алекситимии / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова // Журнал социальной и клинической психиатрии. 2003. № 1. С. 128–145.
8. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект/ Д. Гоулман, пер. с англ. А. П. Исаевой. – М. : АСТ : АСТ Москва, Владимир : ВКТ, 2009. – 478 с.
9. Князев Г. Г. Адаптация русскоязычной версии «Опросника эмоционального интеллекта» К. Барчард / Г. Г. Князев, Л. Г. Митрофанова, О. М. Разумникова, К. Барчард // Психологический журнал. – 2012. № 4. - С. 112 – 120.
10. Кривцова С.В. Подросток на перекрестке эпох. – М. : Генезис, 1997 г. – 288 с.
11. Масгутова С. К. Основные проблемы подросткового возраста в контексте школьной психологической службы [Текст]: дис. канд. психол. наук / Масгутова Светлана Кимовна. М.: 988. – 196 с.
12.Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномена, основні функції. Монографія / Е.Л.Носенко, Н.В.Коврига. – Киев: Вища школа, 2003. -126с.
13.Реан А. А. Психология подростка : Полное руководство. – М., 2003. 432 с.
14.Чикер В. А. Психологическая диагностика организации и персонала. – СПб. : Речь, 2006. – С. 62 -84.
15.Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції [Текст] / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига , Дніпропетровський національний ун-т. – К. : Вища школа, 2003. – 126 с.
16.Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища [Текст] : дис. канд. психол. наук : 19.00.05 / Дерев'янко Світлана Петрівна ; Черніг. держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2009. – 327 арк. : рис., табл.
17.Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2009. – С. 350. (24)
18.Matthews G. Emotional intelligence: Science and myth / G. Matthews, M. Zeidner, R. D. Roberts. – Cambridge, MA: MIT Press, 2004. – 420c.
19.Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. 9. 1990. – P. 185-211. (50)

Отримано 15.02.2014 р.

УДК 159.9:128-026.45-053.63

Іванова О.В. °

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, аспірантка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті обґрунтовується актуальність дослідження розвитку смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці у зв’язку із смисложиттєвою кризою серед молодих українців. Аналіз психолого-педагогічних підходів до розвитку досліджуваного феномену засвідчує спільність думок різних вчених стосовно окресленого питання, яка полягає у баченні взаємозв’язку розвитку особистості юнака із його духовним становленням.

Ключові слова: *особистість, юнацький вік, самовизначення, смисложиттєві орієнтації, сенс життя, розвиток, духовність*

В статье обосновывается актуальность исследования развития смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте в связи со смысложизненным кризисом среди молодых украинцев. Анализ психолого-педагогических подходов к развитию исследуемого феномена свидетельствует общность мнений различных ученых относительно очерченного вопроса, которая заключается в видении взаимосвязи развития личности юноши с его духовным становлением.

° © Іванова О.В., 2014 р.

Ключевые слова: *личность, юношеский возраст, самоопределение, смысложизненные ориентации, смысл жизни, развитие, духовность*

The article substantiates the relevance of research the development of orientation in life senses in adolescence due to the crisis of meaning of life among Ukrainian youth.. Analysis of psychological and pedagogical approaches to the development of the phenomenon demonstrates the commonality of opinions of various scholars concerning issues outlined, which is the vision of the relationship of the individual young man with his spiritual formation.

Keywords: *personality, adolescence, self-determination, orientation in the meaning of life, meaning of life, development, spirituality*

Актуальність вивчення психологічних особливостей розвитку смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці зумовлена проблемою смисложиттєвої невизначеності багатьох представників юного покоління українців. Смисложиттєві орієнтації розглядаються нами як індивідуальна динамічна ієрархічна структура суб'єктивних цілей-цінностей людини, що визначають життєві сфери та вектори її діяльності, та які підпорядковані реалізації головного життєвого смислу і потреби людини – бути щасливою через неперервний процес самоактуалізації.

Факти незадовільної якості життя (як духовного, так і матеріального) ставлять вчених перед необхідністю приділяти більше уваги розвитку особистості саме в цьому віці, коли людина входить в доросле життя та стає самостійним членом суспільства. Тому ми вважаємо за доцільне розглянути найбільш прогресивні, на нашу думку, психолого-педагогічні підходи до розвитку досліджуваного феномену у працях І.Д. Беха, І.С. Булах, А.Ц. Гармаєва, Р.М. Грановської, І.С. Кона, С.Д. Максименка, Е.О. Помиткіна, С.О. Ставицької та В. Франкла. Аналіз цих підходів для майбутнього використання у нашому дослідженні становить ***мету*** даної статті.

В. Франкл, досліджуючи проблеми смислу життя й спостерігаючи динаміку людської долі в цьому контексті, прийшов до висновку, що прагнення та діяльність особистості завжди спрямовані на щось чи когось у зовнішньому світі. Ця спрямованість і становить істинний смисл буття людини, пошук й віднайдення якого є первинною спонукою та «дороговказом» її життя [11]. Ми погоджуємося з цією думкою автора про те, що людина є людиною тією мірою, якою здатна забути про себе та зосередитися на іншому. Тому дуже важливо попередити людину про небезпеку егоїстично-концентрованого лише на собі способу існування та скерувати її в суспільно-діяльнісному напрямі, вчасно викривши деструктивну суть хибних цінностей і смислів. Найбільш актуальним, на нашу думку, це завдання постає в період активного формування людської особистості, а саме – в юнацькому віці.

І.С. Кон характеризує юнацький вік як стрибкоподібний період відкриттів, під час яких перед юнаками також постає і найголовніше питання в житті людини – про смисл життя. Передує цьому відчуття незадоволення. У юнака воно виникає, перш за все, через неможливість, на перший погляд, поєднати теперішні бажання, цілі та діяльність з віддаленою перспективою, неможливість поєднати власні «хочу» і «мушу» [6]. Інакше кажучи, нездатність знайти баланс між бажаннями, потребами в теперішньому та вимогами й обов'язками задля досягнення більш віддалених цілей в майбутньому призводить до виникнення кризового психологічного стану. Цей стан небезпечний перспективою

«застрявання» юнака в екзистенційному вакуумі та частковою або повною бездіяльністю. Тому ми вважаємо необхідним врахувати застереження І.С. Кона при розробці авторської психолого-педагогічної програми з розвитку смисложиттєвих орієнтацій юнаків. А саме: зробити акцент на здійсненні переоцінки цінностей, переосмисленні смислів в руслі розвитку здатності до рефлексії та самоаналізу через активну взаємодію із зовнішнім світом, тобто – діяльність. Врахування даних аспектів, дозволяє передбачити в результаті реалізації нашої програми активізацію розвитку смисложиттєвих орієнтацій юнаків, збільшення результативності їхньої діяльності в різних життєвих сферах та зростання відчуття задоволення власним життям.

Р.М. Грановська характеризує юність як період зростання внутрішньої самостійності, емоційної урівноваженості та устремління в майбутнє, чого не було раніше, в підліткову віці. Водночас, при таких змінах, притаманна юнакові схильність загострювати увагу на неспівпадінні реальності з власними ідеалами, уявленнями та очікуваннями приймає форму негативізму, що заважає адекватному розумінню соціальної дійсності. Необхідність самовизначення (головна задача юнацького віку) також порушує відчуття гармонії в душі юнака, оскільки прийняття ряду важливих виборів передбачає відмову від інших приємних для нього справ у житті [5]. Вважаємо, що перебуваючи у породженому самообмеженням стані внутрішньої напруженості, юнакові може бути не під силу відповісти на постійно зростаючі вимоги, які висуває суспільство. За таких умов юнакам вкрай важко самостійно усвідомити важливість проблеми власного сенсу життя, так само, як і взяти на себе відповідальність за нього. Тому ми погоджуємося з рекомендаціями вченої, згідно з якими необхідно максимально активно й вчасно підтримати юнака в його прагненні до самостійного та дорослого життя.

Священник, педагог та психолог А.Ц. Гармаєв розглядає розвиток особистості в умовах, коли домінантні тенденції людської поведінки мають егоїстичне забарвлення, заважаючи реалізації істинних душевних спонукань. В юнацькому віці він виділяє важливу «точку» - 19 років, коли відбувається набуття нових смислів на фоні руйнування та відмови від старих. В цей період юній людині необхідно мати достатньо душевних сил, яких часто бракує через порушення побудови стосунків з близькими й значимими людьми в минулому. Особливо сильно, зазначає А.Ц. Гармаєв, на відсутність потрібних юнаку сил впливає відсутність або ж нестача потрібного душевного спокою, турботи й тепла ще у період свого утробного життя в материнському лоні. Тому, для того, щоб працювати зі сферою стосунків людини (із самою собою, іншими та світом), на думку вченого, психолог–педагог повинен володіти знанням природи їхнього підсвідомого механізму. Розгадка таємниці цього механізму є, на думку автора, головною задачею дієвої педагогіки, а також, як ми вважаємо, психології [4].

А. Гармаєв зауважує, що «Я» людини – це різнорівнева структура. Вона завжди проявляється у дії Волі, що знаходиться поза рівнями людського «Я». Така дія відбувається або за імпульсом Совісті, або за імпульсом Его-ядра. Це детермінує природу й характер вчинку людини на зовнішньому рівні. Саме у проявах Его чи Совісті криються смисли життя людини та її поведінки, вважає автор. Вчений звертає увагу на те, що Психологія моральності у будь-якій поведінці виділяє зовнішню дію та дію внутрішню. Остання означає те, що

людина робить насправді, і становить собою дію смисла. Вона, в свою чергу, спричинена впливом Совісті або впливом Его [4]. Таким чином, на нашу думку, робота з розвитку смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці повинна бути спрямована, з одного боку, на усвідомлення юнаками внутрішньої, істинної дії. З іншого боку, вона має бути орієнтована на усвідомлення необхідності визнання того факту, що для повної самореалізації у власній Совісті потрібно взяти повноту відповідальності за здійснення усього вищесказаного у житті та реалізувати це, адже Совість скеровує діяльність людини у реальний, конкретний вчинок [4].

І.Д. Бех розглядає розвиток особистості у зв'язку з духовним виміром її життя. «Духовна якість життя – одна з його основних ознак, безпосередньо пов'язана з тими цінностями, на які особистість орієнтується, контактуючи з навколишнім світом і утверджуючи себе в ньому» [1, с. 188]. В руслі сказаного вчений акцентує увагу на сучасній невизначеності смислоціннісних орієнтирів юнаків [2] та наголошує на значенні морально-ціннісного педагогічного впливу на молоду особистість.

Згідно із психолого-педагогічним підходом до становлення особистості І.Д. Беха, приходимо до висновку, що розвиток смисложиттєвих орієнтацій неможливий без духовної напруженості суб'єкта, котру забезпечує свідомий вольовий процес. Для того, щоб свідомий вольовий процес став характерним для юної особистості, необхідне вольове зусилля, морально-духовна дія – як перший крок до «виникнення у суб'єкта стану духовної напруженості» [2, с. 22]. Саме це, згідно концепції І.Д. Беха, визначає, на нашу думку, головну лінію роботи психолога-педагога з юнаками в руслі розвитку їхніх смисложиттєвих орієнтацій. Дотримуючись її та працюючи з вольовою сферою юнаків через рефлексію й усвідомлення, ми вважаємо, що результатом формуючого впливу на особистість юнака має стати процес саморозвитку смисложиттєвих орієнтацій як внутрішня потреба і морально-духовна самостійна діяльність, що свідчитиме про свідоме прийняття закономірностей духовної напруженості та осмислене бажання реалізовувати у своєму житті морально-духовні цінності та ідеали [2].

На нашу думку, актуалізуючи й стимулюючи розвиток смисложиттєвих орієнтацій у юнаків шляхом психолого-педагогічного впливу, потрібно дотримуватися принципу балансу свідомого й несвідомого. У дослідника генези розвитку особистості С.Д. Максименка він звучить наступним чином: «Баланс усвідомлення провідних цінностей та смислів, і неусвідомлюваних переживань-рухів,…визначає нормальність і продуктивність шляху» [7, с.135]. Реалізація даного принципу в нашій авторській програмі становить одне з ґрунтовних завдань по сприянню реалізації внутрішньої «нужди» особистості конкретного юнака оптимальним й природнім (сродним) для нього шляхом в суспільному середовищі. Проте, вважаємо за необхідне зауважити, що водночас неусвідомлені, витіснені травматичні переживання порушують гармонійний життєвий баланс особистості, заважаючи їй йти своїм істинним шляхом і реалізовувати внутрішні «нужду» та смисл. Доки цей деструктивний емоційний елемент психічного досвіду не буде усвідомлений, він буде «керувати» свідомістю людини, не даючи їй можливості вийти із замкнутого кола проблем і протиріч, зумовлених витісненою травмуючою ситуацією. Тому баланс свідомого

й несвідомого безумовно необхідний, за умови розуміння, яке саме несвідоме може таким і залишатися.

І.С.Булах, досліджуючи проблематику розвитку юнацької особистості, обґрунтовує моральну самосвідомість людини як головну засаду особистісного зростання у період дорослішання [3]. Вчена наводить таке визначення моральної свідомості: «Моральна свідомість – це специфічна форма духовної культури, яка спирається на загальновживані моральні норми та цінності, ідеали та принципи, поняття добра й зла, совісті й гідності, справедливості й відповідальності. Таке визначення сутності поняття моральної свідомості дає змогу вважати її не тільки засадою особистісного дорослішання юнака, а й засадою розвитку його смисложиттєвих орієнтацій в руслі зазначеного процесу. Адже всі перераховані дослідницею структурні елементи моральної свідомості (норми та цінності, ідеали та принципи і т.д.) уможливлюють усвідомлення та прийняття юнаком моральних оцінок, згідно з якими він планує своє життя, вибудовує ієрархію цілей та пріоритетів, а також контролює відповідну власну діяльність. Це свідчить про виникнення в структурі свідомості юнака моральної самосвідомості. Ознакою її виникнення є набуття юною людиною здатності контролю та спрямування власних вчинків згідно із узгодженими між собою особистими потребами й вимогами суспільства. Таким чином, ми схильні вважати моральну самосвідомість не тільки засадою розвитку смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці, що водночас регулює цей процес, але й індикатором зазначеного розвитку.

Дотримуючись засад особистісно орієнтованого підходу, І.С. Булах зазначає доцільність здійснення психологічних впливів на моральну самосвідомість як базову складову особистості. [3]. Отже, аналізуючи підхід вченої до розвитку особистості юнака, приходимо до висновку, що здійснення психолого-педагогічного впливу на формування моральної самосвідомості у юнаків є невід’ємною умовою розвитку їхніх смисложиттєвих орієнтацій та духовного розвитку загалом, який не можна «пускати на самотік», а необхідно вчасно актуалізувати, спрямувати та підтримати.

Розробляючи психолого-педагогічну модель розвитку смисложиттєвих орієнтацій юнаків, вважаємо за необхідне врахувати підхід щодо духовного розвитку особистості в юнацькому віці С.О. Ставицької. Згідно з ним духовний розвиток особистості відбувається поетапно. Тому в системі освіти повинні бути чітко визначені головні напрями розвитку духовності вихованців. У руслі цього вчена наголошує на значенні (починаючи з раннього юнацького віку) перенесення пріоритетної уваги школою та батьками з навчальної діяльності (набуття знань) на «виховання як цілеспрямований розвиток особистості, її моральної і духовної сфери, зокрема, духовної самосвідомості як цілісної інтегративної індивідуальної сутності людини» [10, с.470].

Ще один важливий аспект концепції С.О. Ставицької полягає в орієнтації юнаків на активну позицію стосовно власного розвитку. Він передбачає задіяння, активізацію самосвідомості для самовизначення та актуалізації власного потенціалу, що має, на нашу думку, прямо пропорційний зв'язок з процесом розвитку смисложиттєвих орієнтацій у юнацькому віці. Адже саме в юнацькому віці проблема формування смисложиттєвих й ціннісних орієнтацій набуває особливого значення. Воно полягає у синзетивності періоду юнацтва такого рівня

розвитку смисло-ціннісної системи життєвих орієнтацій, який визначає спрямованість особистості юнака та відповідну соціальну позицію. [10].

Дослідник психології духовного розвитку особистості Е.О. Помиткін основним напрямом розкриття людського потенціалу вважає шлях особистісного самовдосконалення саме через духовний розвиток. Останній передбачає, на думку вченого, усвідомлення людиною єдності Всесвіту, її прагнення до гармонійного життя згідно з високими ідеалами Істини, Краси та Добра [9]. «Відсутність ідеалів, неусвідомленість смислів і невизначеність цінностей можуть скоріше зруйнувати суспільство, ніж будь-який зовнішній ворог» [8, с.275]. Ця думка автора підкреслює суспільне значення завдання розвитку смисложиттєвих орієнтацій у юнаків, що є невід'ємною частиною духовного сходження людини.

Е.О. Помиткін ставить акценти, на які слід звернути увагу, розробляючи «психолого-педагогічну технологію духовного зростання молоді» [9, с.131] й зокрема – технологію розвитку смисложиттєвих орієнтацій юнаків. Перш за все, потрібно усвідомлювати рівень духовності в соціумі, вважає вчений. «Високий статус особистісного і, зокрема, духовного розвитку є показником психологічного здоров'я нації, свідчення високих моральних якостей громадян у суспільстві. Навпаки, наявність «подвійної моралі» призводить до формування у молоді цинічного ставлення до здобутків батьків і людства в цілому, до відсутності мотивації духовного розвитку» [9, с.131]. Е.О. Помиткін також вважає необхідним при розробці психолого-педагогічної програми враховувати інтереси юнаків, наявність авторитетів і соціальних лідерів. Інформація про них може стати корисною для мотивації молодих людей до особистісного зростання. І, врешті, особливої уваги потребує особистість педагога (психолога) та рівень його духовності. Вони мають важливе значення під час взаємодії з юнацькою аудиторією. Для неї наставник повинен бути взірцем хоча б тих якостей, цінностей та ідеалів, котрі формує, розвиває та передає [9].

Отже, розроблена Е.О. Помиткіним авторська психолого-педагогічна система, що спрямована на «активізацію та підтримку духовного зростання молоді» [9, с.131], передбачає розуміння природніх функцій й потреб конкретного вікового періоду (рання та пізня юність), можливих засобів їх задоволення, а також усвідомлення наслідків їхнього ігнорування. Ці головні положення авторської психолого-педагогічної системи духовного розвитку молоді Е.О. Помиткіна ми будемо враховувати при розробці авторської психолого-педагогічної програми з розвитку смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці.

Висновки: Здійснений аналіз психолого-педагогічних підходів до розвитку смисложиттєвих орієнтацій особистості в юнацькому віці дозволяє підсумувати, що думки розглянутих нами вчених із зазначеного питання мають багато спільного. Усі дослідники розвитку особистості, зокрема – в юнацькому віці, так чи інакше розглядають цей процес як поступальний рух по висхідній, що безпосередньо пов'язаний з духовним становленням особистості, яке неможливе без усвідомлення відповідальності за власне життя й розуміння власної ролі в стосунках із зовнішнім світом. Головні положення й принципи розглянутих в статті психолого-педагогічних підходів будуть враховані нами у подальшому дослідженні психологічних особливостей розвитку смисложиттєвих орієнтацій у юнацькому віці, а зокрема – при розробці авторської психолого-педагогічної програми з розвитку смисложиттєвих орієнтацій юнаків.

***Список використаних джерел**:*
1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І.Д.Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Бех І.Д. Духовна безпечність – напруженість у вихованні та розвитку особистості// Становлення особистості: Зб. наук. праць/ І.Д. Бех. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – С. 18-24.
3. Булах І.С. , Алєксєєва Ю.А. Розвиток моральної самосвідомості особистості підлітка: Нвчально-методичний посібник/ І.С. Булах, Ю.А. Алєксєєва. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 72 с.
4. Гармаев А.Ц. Нравственная психология и педагогика/ свящ. А.Ц.Гармаев. – Иваново: Изд-во газ. «Свет Православия», 1999. – 132 с.
5. Грановская Р.М. Элементы практической психологии/ Р.М. Грановская. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1988 – 560с.
6. Кон И.С. В поисках себя/ И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
7. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості/ С.Д. Максименко. – К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
8. Помиткін Е.О. Ідеї соборності особистості у філософсько-психологічній спадщині// Філософія педагогічної майстерності: Зб. наук. праць/ Е.О. Помиткін. – Київ-Вінниця:ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 274-281.
9. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості: монографія / Е. О. Помиткін. – К.: Наш час, 2005. – 280 с.
10. Ставицька С.О. Духовна самосвідомість особистості: становлення і розвиток в юнацькому віці: монографія / С.О. Ставицька. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова,2011. – 727 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла / В.Франкл ,- М.:Прогресс, 1990. -372с.

Отримано 01.03.2014 р.

УДК 159.99

Модестова Т.В.[°]

Київський міжнародний університет, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри пед. майстерності КиМУ

ВЕРБАЛЬНІ ТА НЕВЕРБАЛЬНІ АСПЕКТИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У СУЧАСНОМУ КОНТЕКСТІ

У статті розглянуті вербальні та невербальні засоби комунікації у сучасному контексті. Визначено актуальні цілі комунікації. З'ясовано особливості мови як багатофункціонального інструменту спілкування. Розглянуто типи та функції невербальної комунікації. Визначено можливості підвищення ефективності спілкування.

***Ключові слова:** міжособистісне спілкування, вербальні засоби, невербальні засоби, цілі комунікації, спільна діяльність*

В статье рассмотрены вербальные и невербальные средства коммуникации в современном контексте. Определены актуальные цели общения. Выяснены особенности языка как многофункционального инструмента общения. Рассмотрены типы и функции невербальной коммуникации. Определены возможности повышения эффективности общения.

***Ключевые слова:** Общение, вербальное общение, невербальное общение, цели коммуникации, совместная деятельность*

Verbal and non-verbal interpersonal communication types are considered in the article. The updated objectives have been formulated according to the current context. Language has been

[°] © Модестова Т.В., 2014 р.

characterized as a multifunctional communication tool. The non-verbal communication types and functions have been observed. Some opportunities for the communication effectiveness are pointed.

Keywords: *communication, verbal communication, non-verbal communication, communication objectives, mutual activity*

Актуальність. У житті сучасної людини спілкування виступає потужним інструментом впливу, що може змінювати відношення людей один до одного, мотивує їх до дій, забезпечує встановлення та розвиток відносин. Воно займає значне місце у повсякденному, професійному житті та розглядається як окремий вид діяльності. Особливості спілкування зумовлюються багатьма факторами, зокрема, належністю комунікатора по певної соціальної групи, культури, тощо [1]. Пояснюється це тим, що будь-яке повідомлення, яке відправляється або приймається, обов'язково проходить через «ментальний фільтр» людини – її психологічні установки, що з наукової точки зору передбачають готовність або намір сприймати майбутні події або дії певним чином [2].

Багатоаспектність спілкування передбачає використання різноманітних вербальних та невербальних засобів, обізнаність щодо яких дозволяє визначати власні психологічні особистості та враховувати відповідні якості партнера, впливаючи таким чином на результат взаємодії. Особливо актуальним розгляд зазначених аспектів постає в умовах сьогодення, що характеризується інтенсивною глобалізацією та інтеграцією світового суспільства в цілому, а також достатньо напруженою соціально-економічною та політичною ситуацією в окремих країнах. Тому, комунікативні навички є необхідними для досягнення взаєморозуміння та налагодження ефективної співпраці.

На основі вище викладеного ***метою*** статті визначено: схарактеризувати вербальні та невербальні засоби комунікації, що зумовлюють успішність міжособистісного спілкування у сучасних умовах.

Для досягнення мети потрібно розв'язати такі завдання:

1. Визначити цілі спілкування у сучасному контексті.
2. Розглянути особливості вербального спілкування.
3. Розглянути типи та функції невербальних засобів комунікації.
4. Визначити шляхи сприяння досягненню актуальних цілей спілкування учасниками комунікативного процесу.

Виклад основного матеріалу. Потрібно зазначити, що спілкування як окремий вид діяльності відрізняється комплексністю та багатоаспектністю. Це зумовлює різні підходи до визначення відповідних цілей. Так, вітчизняна психологічна наука визначає основною метою міжособистісного спілкування необхідність *здійснення спільної діяльності* (Масименко С.Д.) [3]. У публікаціях американських фахівців останніх років увага акцентується на таких базових цілях (Хейнс Т.) [4]:

Переконування. Реалізація зазначеної мети дозволяє активно та цілеспрямовано впливати на інших учасників процесу спілкування. Для того, щоб переконати людину виконати певні дії, виявити або змінити власне ставлення застосовуються різні засоби комунікації. Наприклад, мати, яка робить дитині «фізичне зауваження» для того, щоб вона перестала вередувати; менеджер з продажу, що має зображення нового продукту компанії на власній футболці; або політичний діяч, який звертається з промовою до потенційних виборців, мають однакову мету, але застосовують різні засоби.

Забезпечення інформацією. Потрібно зазначити, що пошук та забезпечення даними є різними аспектами одного процесу – обміну інформацією, який є необхідний для координування дій учасників, що приймають участь у спільній діяльності. Особливо важливим є інформування широкого загалу щодо нагальних питань з метою узгодження стратегій дій, тощо. Для забезпечення інформацією використовуються різні засоби спілкування. Як приклад, це може бути оголошення результатів експерименту, виступ уряду щодо прийняття бюджету на наступний рік, тощо.

Пошук інформації. Відомий німецький банкір Майєр Ротшильд зазначав: «Хто володіє інформацією, той володіє світом». Наслідування цьому положенню дозволило йому стати засновником міжнародної династії підприємців та однією з найуспішніших людей свого часу. Тож, отримання інформації, що є необхідною та вчасною, дозволяє правильно прогнозувати розвиток майбутніх подій, а також, приймати рішення, які забезпечують успішну діяльність. З метою отримання необхідних даних людина використовує різні засоби комунікації. Наприклад, типовою є ситуація, коли мандрівник запитується на вулиці як дістатися відділу пошти, або міліціянт, який проводить опитування серед свідків, тощо.

Виявлення емоцій. Процес спілкування передбачає не тільки обмін інформаційним змістом, а й наявність емоційного фону, що несе додаткове інформаційне навантаження, має певний вплив на успішність комунікації та дозволяє, в цілому, збагатити процес спілкування. Це може бути радість, задоволення, розчарування, тощо.

Зважаючи на те, що спілкування сучасної людини безперечно базується на взаємодії через обмін інформацією, розвиток спільної стратегії, досягнення взаєморозуміння з іншими учасниками комунікаційного процесу, а також адекватне сприйняття наявних партнерів, вважаємо доцільним об’єднати зазначені підходи та визначити такі базові цілі міжособистісного спілкування в умовах сьогодення: *успішна* реалізація спільної діяльності; *активний цілеспрямований* вплив на інших учасників комунікаційного процесу; *ефективний* та *своєчасний* обмін інформацією, створення *позитивного* емоційного фону під час спілкування.

Досягнення визначених цілей передбачає використання різноманітних засобів, включаючи певний стиль мовлення, жести, міміку, тон голосу, положення тіла під час комунікації, тощо. На основі вищевикладеного у психологічній науці прийнято розрізняти два базові типи: вербальне на невербальне спілкування.

Вербальна комунікація передбачає використання певних звуків та мови в цілому з метою обміну необхідною інформацією. Вона є ефективним засобом виявлення намірів, бажань, ідей та думок, узгодження спільної стратегії, що є особливо важливим для забезпечення ефективності процесу навчання та професійної діяльності. З точки зору лінгвістики мова розглядається як послідовність та узгодженість певних звуків та значень [3]. Психологічна наука фокусує увагу на багатоаспектності та мультифункціональності мови як засобу спілкування. Відомо, що навички комунікації є вкрай важливими для існування будь-якого виду. Хоча всі тварини на Землі спілкуються певним чином, саме людська мова відрізняється найбільшою точністю та гнучкістю [5], [6].

Не зважаючи на те, наскільки простим чи складним є процес спілкування, всі системи комунікації діють за однаковим принципом: з джерела за допомогою

сигналів передається повідомлення у пункт призначення. Сигнали розглядаються як певні знаки та їх значення. Знаки – це сигнали, що безпосередньо пов'язані із повідомленням причинно-наслідковим зв'язком. Наприклад, почервоніння обличчя партнера під час спілкування зазвичай є для нас *знаком* про те, що він скоріш за все збентежений або схвильований, що відповідно є *значенням*. Ми можемо дійти такого висновку, бо знаємо, що зніяковіння (*причина*) виявляється, зокрема, через почервоніння обличчя (*наслідок*).

Розглядаючи відповідне питання в площині вербального спілкування американський психолог Роберт Кросс наводить такий приклад: згідно імпліцитної домовленості між носіями англійської мови певна звукова модель, яка визначається як слово «DOG» (собака) означає для користувачів мови знайому категорію – пухнасте чотирилапе створіння. Немає ніякої іншої причини для того, щоб саме «DOG», а не якесь інше слово містило відповідне значення. При цьому потрібно розуміти, що в інших мовах концепцію «СОБАКА» передають абсолютно інші звукові моделі [7]. Доцільно зазначити, що використання мови на письмі також дає додаткову можливість відобразити відповідну ідею за допомогою символів-літер. Таким чином, одночасне використання символьного змісту та сигнальної системи забезпечує надзвичайну ефективність вербального спілкування.

Крім того, багатофункціональність мови як засобу міжособистісного спілкування забезпечують такі якості:

Семантичність. Узагальнено зазначена якість передбачає можливість присвоєння сигналам певного значення. Потрібно зазначити, що існують особливості щодо виявлення семантичності мови. Наприклад, Роберт Кросс пояснює це таким чином: собака, що перегрівся на сонці, починає глибоко дихати з метою знизити температуру тіла. Для спостерігача є зрозумілим те, що у наведеній ситуації глибоке та тяжке дихання свідчить про те, що собаці занадто спекотно. У той же час, не є доцільним використання слова «ЗАДИШКА» кожного разу коли потрібно повідомити про занадто високу температуру тіла, так як це значення точніше передає слово «ПЕРЕГРІВ» [7]. Таким чином, сигнали можуть набувати певних додаткових значень залежно від обставин (ЗАДИШКА=ТЯЖКЕ ДИХАННЯ у звичайних умовах; ЗАДИШКА=ПЕРЕГРІВ для конкретної ситуації).

Генеративність. На відміну від тваринного світу, де існує лише обмежена кількість сигналів із відповідними значеннями, що сформувалися у процесі філогенетичного розвитку (тривожні гуки або привітальне муркотіння), людська мова відрізняється можливістю створювати з обмеженої кількості лінгвістичних сигналів необмежену кількість значущих повідомлень. Це досягається завдяки тому, що символи складаються у різноманітні комбінації та генеруються нові значення. Результати спостережень Р. Кросса засвідчують, що будь-який компетентний користувач мови постійно продукує та засвоює нові вирази, що ніколи не використовувалися до певного моменту, але одразу ж стають зрозумілими користувачам цієї мови [7].

Зміщеність. Мова дає можливість передавати інформацію щодо речей, віддалених у часі та просторі, або навіть таких, що існують тільки в уяві. Відомий англійський філософ Бертран Рассел зауважував таке з приводу зазначеної проблеми: «…немає значення наскільки красномовно гавкає собака. Він все одно не зможе повідомити вам, що його батько був бідною, але чесною людиною…».

Не зважаючи на простоту наведеного зауваження, така якість людської мови як можливість передавати повідомлення, що не відносяться безпосередньо до моменту комунікації надає найширші можливості. Наприклад, як зазначає Р. Кросс, зелена мавпа не може передати повідомлення про напад хижака, що стався тиждень тому та попередити про майбутні події, як це може зробити людина, яка таким чином набагато успішніше накопичує та передає соціальний досвід, а також прогнозує майбутні події. Зазначені якості мови дозволяють говорити про виняткову важливість вербальної комунікації у сучасній системі міжособистісного спілкування.

Потрібно зазначити, що мова є тільки однією з символьних систем, якими користуються учасники з метою спілкування. Невербальні засоби комунікації, також дозволяють здійснювати ефективний обмін інформацією. Наприклад, піднятий великий палець руки є підтвердженням досягнутого успіху, підтримки, гарно виконаної роботи; обручка на руці або стрічка скорботи – про поточний статус особи; розчарований вираз обличчя людини, коли її запитують «Як тобі сподобався цей фільм?» свідчить про реальну оцінку, тощо. Таким чином, ефективне спілкування вимагає від учасників обізнаності щодо засобів невербальної комунікації. Розуміння та вправне використання мови тіла дозволяє налагодити відносини, виявляти справжні наміри та бажання партнерів, сприяючи, таким чином, покращенню якості спілкування.

Під час комунікації людина постійно передає та приймає невербальні сигнали. Наприклад, жести, положення тіла, швидкість та голосність мовлення, дистанція між учасниками комунікативного процесу або контакт очима. Навіть у випадку припинення розмови невербальне спілкування продовжується та виконує такі функції (за Е. Вертеймом) [8]:

Відповідність. Значення невербальних та вербальних сигналів співпадає, підсилюючи таким чином дію слів. Наприклад, стандартна фраза привітання «Радий Вас бачити!» підкріплена щирою посмішкою та «відкритим» поглядом демонструє зазначену функцію. Партнер у такому випадку немає причин сумніватися у правдивості слів адресанта.

Розбіжність. Значення невербальних та вербальних сигналів не співпадає, що підриває довіру адресата повідомлення, погіршує ефективність комунікації. На основі вище наведеного прикладу ті ж самі привітальні слова разом з потупленим поглядом, неприязним виразом обличчя та голосом засвідчать справжнє менш позитивне ставлення відправника повідомлення до партнера.

Заміщення. Інформація передається переважно за допомогою невербальних засобів: погляду, жестів, тощо. На основі вище наведеної ситуації невербальне привітання за допомогою потискання руки та посмішки, кивка головою, обійм, тощо, цілком забезпечить розуміння отримувачем його змісту.

Доповнення. Зміст вербального повідомлення підтверджується та збагачується застосуванням мови тіла. Розглядаючи варіанти сценарію стандартної ситуації привітання залежно від застосування засобів вербальної та невербальної комунікації, потрібно зазначити, що доповнення привітальних слів потисканням руки, посмішкою, обіймами, тощо, надає можливість з'ясувати наскільки відправник повідомлення справді радий бачити партнера, визначити його емоційний стан, тощо.

Акцентування. Підкреслення важливості окремої частини або всього повідомлення за допомогою застосування невербальних засобів. Наприклад, фраза «Радий Вас бачити!», вимовлена з виділенням інтонацією певних слів може передати отримувачу повідомлення таку додаткову інформацію:

1. «РАДИЙ Вас бачити!» – відправник відчуває позитивні емоції, пов'язані із зустрічю з партнером; 2. «Радий ВАС бачити!» – отримувач повідомлення розуміє, що саме на нього чекали; 3. «Радий Вас БАЧИТИ!» – акцентування важливості особистої зустрічі. Крім того, вираз обличчя, погляд, постава, жести, тощо, також збагачують зміст повідомлення та надають певний відтінок із інформаційним навантаженням.

Таким чином, зазначені функції реалізуються за допомогою таких базових невербальних проявів: міміка, рухи тіла та постава, жести, погляд, фізичний контакт, дистанція, голос.

Згідно результатів досліджень американських психологів Ж. Сігал та Д. Джафф [9], якщо вербальні та невербальні сигнали відправника повідомлення не співпадають, отримувач у переважній більшості випадків схильний довіряти мові тіла. Пояснюється це тим, що люди на інтуїтивному рівні визначають природність та неусвідомлюваність таких сигналів для самого відправника. Тому, данні, отримані зазначеним шляхом можна вважати цілком достовірними. Відповідно, якщо невербальні прояви співпадають зі словами, вони посилюють відчуття довіри, прихильності та симпатії. І навпаки, якщо помітні розходження, то у партнера виникає відчуття недовіри та напруги. Тому, розуміння важливості невербального аспекту та надання йому відповідної уваги сприяє підвищенню ефективності спілкування.

Зважаючи на те, що процес невербального спілкування передбачає обмін інформацією у дуже швидкому темпі, він вимагає від учасників максимальної концентрації. Існує високий рівень ризику пропустити невербальні сигнали партнера, якщо під час спілкування увага зміщена з предмету розмови. З метою підвищення ефективності спілкування фахівці рекомендують максимально фокусуватися на тому, що відбувається у момент взаємодії [10].

Також, важливим є вміння стрес-менеджменту. Стрес знижує здатність спілкуватися ефективно. У напруженому стані людина більш схильна хибно інтерпретувати мову тіла, демонструвати суперечливі вербальні та невербальні сигнали, вдаватися до інстинктивної поведінки, тощо. Крім того, у дискомфортній ситуації має місце ефект «емоційного зараження», коли негативні емоції передаються від одного учасника до іншого, погіршуючи таким чином результат взаємодії. Тому, у випадку неможливості швидко повернутися до стану психологічного комфорту доцільно відкласти спілкування до повного відновлення балансу [10].

Важливим є питання забезпечення емоційних потреб учасників комунікативного процесу. Це може бути потреба у співчутті, підтвердженні, заохоченні, розумінні, тощо. Використання відповідних вербальних та невербальних засобів сприяє створенню позитивного емоційного клімати, підвищуючи таким чином ефективність спілкування.

Потрібно зауважити, що невербальні сигнали потрібно інтерпретувати цілісно, співставляючи та аналізуючи кожний окремо та синтезуючі у загальну картину. У цьому аспекті, не зайвим буде прислухатися до власної інтуїції.

Наприклад, якщо Вам здається, що партнер не до кінця чесний та приховує певну інформацію, це може вказувати на необхідність звернути увагу на розходження у вербальних та невербальних сигналах [10].

Висновки. Таким чином, в результаті проведеного теоретичного дослідження актуальними цілями міжособистісної комунікації в сучасному контексті визначено: успішну спільну діяльність; цілеспрямований вплив; ефективний обмін інформацією, позитивний психологічний фон процесу спілкування.

З'ясовано, що мова як вербальний засіб спілкування характеризується такими унікальними якостями як семантичність, інтегративність, зміщеність. В умовах сьогодення це дозволяє актуалізувати повідомлення у нестандартних ситуаціях, ідентифікувати нові феномени у житті сучасної людини в процесі спілкування, розширювати межі інформаційного обміну не залежно від просторових та часових характеристик змісту повідомлення.

Невербальний аспект передбачає використання міміки, рухів тіла, жестикуляції, візуального та фізичного контакту, визначення оптимальної дистанції, характеристик голосу, тощо. Широкий спектр зазначених засобів дозволяє забезпечувати такі функції як підтвердження, заперечення, заміщення, акцентування та доповнення вербального змісту, збагачуючи таким чином процес спілкування.

Визначено, що досягненню актуальних цілей спілкування у сучасному контексті сприяє врахування зазначених особливостей та ефективне застосування засобів комунікації за таких умов: максимальна концентрація на моменті взаємодії, впровадження стрес-менеджменту та емоційного налаштування, синтезування отриманих вербальних та невербальних сигналів в цілісну систему.

Список використаних джерел

1. Communication Theory: Why Do We Communicate? [online]. Available at: http://communicationtheory.org/why-do-we-communicate/
2. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / Віктор Борисович Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.
3. Максименко С.Д. Загальна психологія : навч. посібник [3-тє вид.] / Сергій Дмитрович Максименко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.
4. Hanes T. (2013). What is Verbal Communication? [online]. Available at: http://www.livestrong.com/article/150573-what-is-verbal-communication.
5. Deacon, T.W. The Symbolic Species : The Co-Evolution of Language and the Human Brain [Text]. – New York : W. W. Norton & Co, 1997. – 527 p.
6. Hauser M.D. The Evolution of Communication [Text]. – Cambridge, MA : The MIT Press, 1997. – 760 p.
7. Krauss R. (2002). The Psychology of Verbal Communication [online]. Available at: http://www.columbia.edu/~rmk7/PDF/IESBS.pdf
8. Wertheim E. (2008). The Importance of Effective Communication [online].Availableat:http://www.educationalimpact.com/resources/rti2/pdf/1B_HO_ImportanceofEffectiveCommunication.pdf.
9. Segal J. (2014). Non-Verbal Communication [online]. Available at: http://www.helpguide.org/mental/eq6_nonverbal_communication.htm.
10. Jaffe J. (2005). Transforming Life's Lemons [online]. Available at: http://www.lemonaidcounseling.com/html/article_transforming_lifes_lemons.htm

Отримано 15.02.2014 р.

УДК: 159.92

Пащенко С.Ю.[°]

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології розвитку

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

У статті представлено результати емпіричного дослідження психологічних особливостей професійної самосвідомості педагогів ВНЗ та її розвитку в умовах академічної мобільності, здійснено інтерпретацію інтегральних профілів структури професійної самосвідомості академічно мобільних та іммобільних викладачів вишів.

Ключові слова: *вища школа, професійна самосвідомість, академічна мобільність, викладач ВНЗ, мобільний/іммобільний педагог*

В статье представлены результаты эмпирического исследования психологических особенностей профессионального самосознания вузовских педагогов и его развития в условиях академической мобильности, осуществлена интерпретация интегральных профилей структуры профессионального самосознания академически мобильных и иммобильных преподавателей высшей школы.

Ключевые слова: *высшая школа, профессиональное самосознание, академическая мобильность, преподаватель вуза, мобильный/иммобильный педагог*

The paper represents the results of an empirical research of psychological characteristics of professional self-consciousness of the university lecturers and its development in conditions of academic mobility; it also includes interpretation of the integral profiles of the structure of professional self-consciousness of mobile and immobile university lecturers.

Keywords: *higher school, professional self-consciousness, academic mobility, university lecturer, mobile/immobile pedagogue*

Кінець XX – початок XXI століття ознаменовано плюралізмом підходів до розуміння й тлумачення феномену людського «Я» у різних наукових концепціях. Людство усвідомило себе єдиною загальною глобальною цивілізацією. Таке усвідомлення стало можливим в тому числі й за рахунок взаємовпливів філософського, психологічного та освітнього дискурсів буття людини і світу, що зумовлює розгляд професіонала освітньої галузі у вимірах його самосвідомості як суб'єкта сучасної цивілізації.

Самосвідомість розглядається І. С. Коном (2000), С. Л. Рубінштейном (1957), Н. І. Сарджвеладзе (2007), В. В. Століним (1983), П. Р. Чаматою (1960), Н. В. Чепелєвою (2008), І. І. Чесноковою (1981) в якості важливого детермінуючого чинника активності особистості у професійній діяльності [2; 8-12]. Відтак, адекватне розуміння процесів розвитку професійної самосвідомості фахівця потребує її розгляду в межах синергетичного конструкту «особистість професіонала – професійна діяльність – професійна самосвідомість». Розвиток професійної самосвідомості є безперервним процесом у професійному становленні особистості.

Професійна самосвідомість безпосередньо пов'язана з усвідомленням людиною себе у професійній діяльності, вона є проекцією всіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність. Структура самосвідомості

° © Пащенко С.Ю., 2014 р.

постає в усіх психологічних концепціях в якості складної структурно-функціональної, рівневої, мультикомпонентної моделі. Головними компонентами самосвідомості більшість науковців вважають її когнітивну, афективну і поведінкову складові (Р. Бернс, М. Й. Боришевський, С. В. Васьківська, У. Джемс, І. С. Кон, В. С. Мухіна, П. Р. Чамата, І. І. Чеснокова та інші): 1) когнітивна *(самопізнання)* – забезпечує усвідомлення особою себе в якості приналежної до певної системи професійної діяльності та відображається у процесах ідентифікації та рефлексії як його головних механізмах; 2) афективна *(самоставлення)* – розкривається в емоційно насиченому оцінюванні фахівцем власних здібностей, минулих і майбутніх досягнень, а також в уявленні про те, як його оцінюють інші фахівці; 3) поведінкова *(самоактуалізаця і саморегуляція)* – реалізується у цілеспрямованих діях, націлених на реалізацію професійних інтересів та досягнення ефективних результатів професійної діяльності.

П. Є. Решетников підійшов до визначення компонентного складу самосвідомості професіонала через розуміння сутності діяльності, об'єктом якої завжди виступають дві системи: система зовнішніх процесів та явищ дійсності, дій інших людей, які мають відношення до досягнення поставлених цілей, та особистість самого суб'єкта діяльності. В структурі професійної самосвідомості він виокремлює такі компоненти: 1. *Когнітивний* – уявлення особистості про саму себе, свої можливості та обмеження, сильні та слабкі сторони характеру. 2. *Ідентифікаційний* – усвідомлення особистістю своєї приналежності до представників певної професії, що дозволяє наслідувати та інтеріоризувати духовні цінності, установки, норми професійної поведінки та діяльності. 3. *Емоційний* – ставлення особистості до себе, яке виявляється у самоприйнятті, самоповазі, аутосимпатії, самоінтересі, саморозумінні тощо. Ці особистісні утворення здійснюють суттєвий вплив на професійну поведінку. 4. *Поведінковий* – виявляється у позиції особистості по відношенню до себе самої, а також до самоосвіти та самовиховання. 5. *Мотиваційно-смисловий* – здатність суб'єкта осмислювати оточуючу дійсність, встановлювати особистісний смисл діяльності та ідей, пов'язаних із професією [7, с.67].

З урахуванням наведених класифікацій ми здійснили емпіричне дослідження професійної самосвідомості педагогів ВНЗ, залучених у процеси академічної мобільності, та тих, які не мають такого професійного досвіду, виокремивши при цьому *когнітивний (знання та вміння), афективний, мотиваційний, ціннісний, самоактуалізаційний, самооцінний та ідентичнісний* компоненти їх професійно-педагогічної самосвідомості.

Отже, ***актуальність дослідження*** зумовлена динамічним розвитком професійної «Я-концепції» викладача ВНЗ на етапі сучасних докорінних структурних та змістових трансформацій, які відбуваються в українській вищій освіті. Серед найбільш впливових факторів професійної соціалізації особистості педагога наразі розглядається академічна мобільність як модерна ознака професіоналізму викладача, що сприймається в якості показника його психологічної готовності до ретрансляції/запозичення академічних цінностей, інноваційних знань, умінь та новітніх професійно-педагогічних компетенцій [4; 5]. Значущість такої роботи також пов'язано з тим, що емпіричні дослідження проблеми вивчення специфічних особливостей професійної самосвідомості мобільних фахівців освітнього простору, що відрізняють їх від інших –

іммобільних викладачів, є ще досить спорадичними, а на вітчизняному контингенті відсутніми. В якості прикладу можна навести дослідження австралійських вчених, які, зокрема, вивчали цінності та мотивацію викладачів австралійських університетів, які планували виїхати працювати за кордон [13].

Проаналізувавши особливості професійної самосвідомості академічно мобільних та іммобільних педагогів вишу, ми реалізували ***мету*** нашої статті щодо визначення специфіки структурних компонентів та інтегральної структури професійної самосвідомості академічно мобільних та іммобільних викладачів ВНЗ.

Психологічні особливості професійній самосвідомості педагогів вишів визначалися на підґрунті результатів емпіричного дослідження за методиками семантичного диференціалу, TST М. Куна і Т. Мак-Партленда та GLOBIDMAR О. П. Єрмолаєвої у модифікації С. Ю. Пащенко із застосуванням однофакторного дисперсійного аналізу [1; 6; 14]. Вибірку дослідження склали 302 викладачі українських ВНЗ з усіх регіонів країни. У вибірці рівномірно представлені чоловіки та жінки, найбільшою віковою групою є викладачі віком 31-40 років, тоді як за стажем науково-педагогічної роботи у ВНЗ переважають ті викладачі, що пропрацювали в системі освіти від 11 до 20 років. Серед досліджуваних педагогів порівну представлені викладачі із досвідом академічної мобільності та ті, хто такого досвіду не мають. Вибірку дослідження можна вважати такою, що відображає основні характеристики генеральної сукупності та є достатньо репрезентативною. Результати емпіричного дослідження представлено покомпонентно з виходом на інтегральні показники професійної самосвідомості педагога вищої школи в умовах академічної мобільності.

Для респондентів з різним рівнем академічної мобільності були розраховані середні арифметичні значення для викладачів ВНЗ за шкалами семантичного диференціалу, що характеризували *афективний* компонент професійної самосвідомості. На Рис. 1 наведені відповідні профілі педагогів вишу.

Статистично значимі розбіжності між академічно мобільними та іммобільними дослідженими були виявлені за наступними складовими: шкала 3. *Піднесення* ($F = 5,222$; $p = 0,023$; $\eta^2 = 0,017$); шкала 5. *Здивування* ($F = 16,211$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,052$); шкала 7. *Збудження* ($F = 3,944$; $p = 0,048$; $\eta^2 = 0,013$); шкала 8. *Нудьга* ($F = 4,167$; $p = 0,042$; $\eta^2 = 0,014$); шкала 9. *Порожнеча* ($F = 5,921$; $p = 0,016$; $\eta^2 = 0,019$); шкала 12. *Образа* ($F = 7,965$; $p = 0,005$; $\eta^2 = 0,026$); шкала 15. *Розгубленість* ($F = 4,886$; $p = 0,028$; $\eta^2 = 0,016$).

Отже, у мобільних викладачів позитивні емоції, пов’язані з професійною діяльністю, виявляються активніше порівняно з іммобільними. У науково-освітньому процесі мобільного педагога більшою мірою характеризують відчуття піднесення, здивування, збудження, що свідчить про високий ступінь їх залученості у професійну діяльність. Вони більш схильні до прояву мобільності в межах відкритого міжнародного науково-освітнього простору. І навпаки, іммобільного викладача часто характеризують відчуття нудьги, порожнечі, розгубленості та образи.

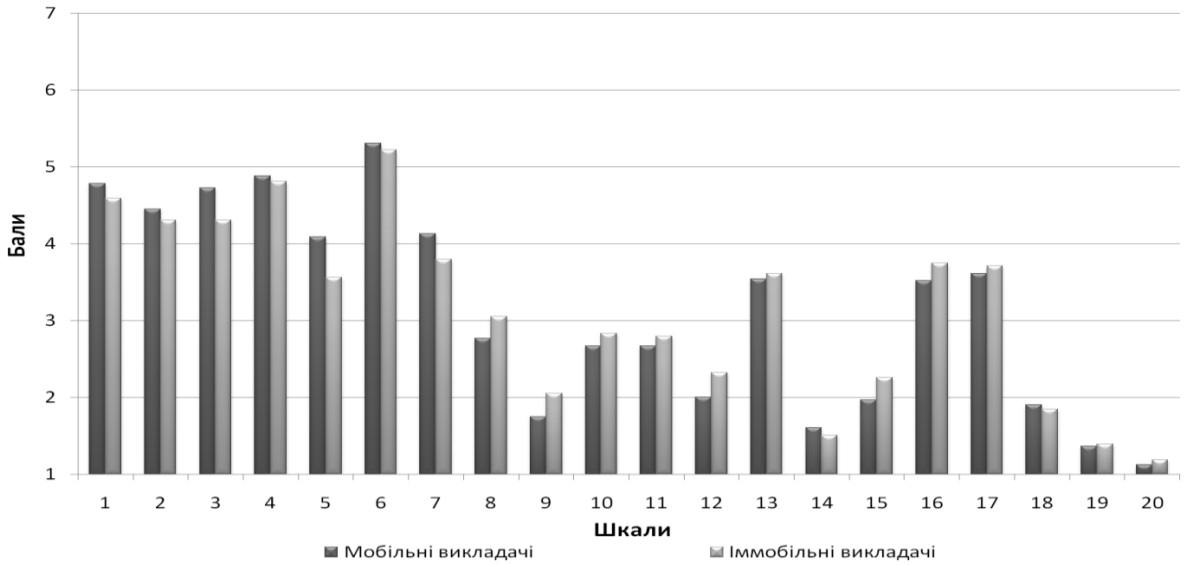

Рисунок 1. Середньогрупові профілі мобільних та іммобільних викладачів ВНЗ за шкалами афективного компоненту.

*Примітка***:** 1. Радість; 2. Гордість; 3. Піднесення; 4. Задоволення; 5. Здивування; 6. Інтерес; 7. Збудження; 8. Нудьга; 9. Порожнеча; 10. Самотність; 11. Розчарування; 12. Образа; 13. Роздратування; 14. Провина; 15. Розгубленість; 16. Напруженість; 17. Занепокоєння; 18. Сором; 19. Приниження; 20. Відраза.

За результатами аналізу *мотиваційного* компоненту професійної самосвідомості педагогів ВНЗ статистично значимих розбіжностей ($p < 0,05$) між академічно мобільними та іммобільними викладачами не виявлено. Отже, в обох підвибірках позитивна мотивація професійної діяльності (зовнішня та внутрішня) превалювала над негативною мотивацією (Рис. 2).

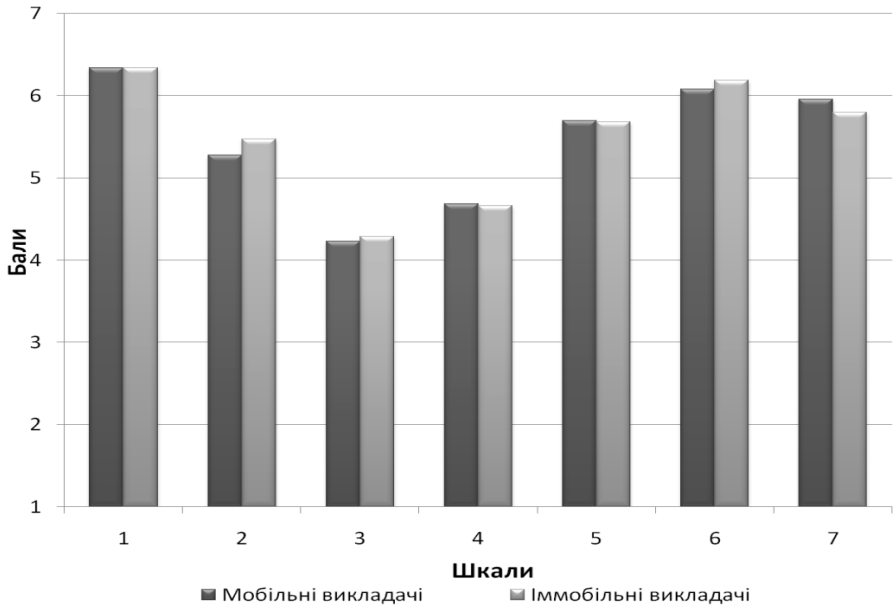

Рисунок 2. Середньогрупові профілі мобільних та іммобільних викладачів ВНЗ за шкалами мотиваційного компоненту.

Примітка: 1. Грошовий заробіток; 2. Прагнення до просування по кар'єрних сходинках; 3. Прагнення уникнути критики з боку керівника чи колег; 4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей; 5. Потреба у досягненні соціального престижу та поваги з боку

інших; 6. Задоволення від самого процесу та результату роботи; 7. Можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності.

Результати дисперсійного аналізу для шкал семантичного диференціалу, що характеризують *ціннісний* компонент професійної самосвідомості педагога вишу представлено на Рис. 3. Незважаючи на схожість ієрархічної структури цінностей у двох контрастних групах, за деякими шкалами було виявлено статистично значущі розбіжності, а саме: за шкалою 4. *Корисність для людей і суспільства* ($F = 4,578$; $p = 0,033$; $\eta^2 = 0,015$), шкалою 10. *Досягнення успіху* ($F = 18,429$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,058$), шкалою 21. *Стабільність; упевненість у майбутньому* ($F = 6,931$; $p = 0,009$; $\eta^2 = 0,023$) та шкалою 22 *Християнські цінності* ($F = 17,829$; $p < 0,001$; $p = 0,056$).

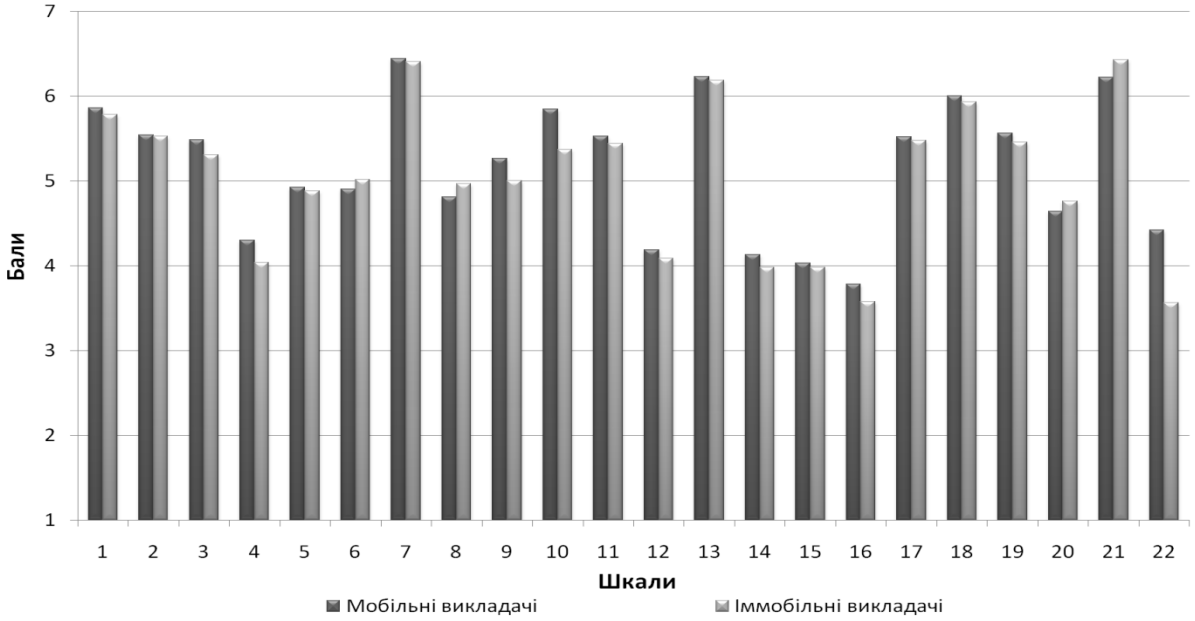

Рисунок 3. Середньогрупові профілі мобільних та іммобільних викладачів ВНЗ за шкалами ціннісного компоненту.

Примітка: 1. Відповідність професійної діяльності моїм інтересам і здібностям; 2. Творчість; 3. Можливість самовдосконалення; 4. Корисність для людей і суспільства; 5. Повага оточуючих; 6. Суспільне визнання; 7. Висока оплата праці; 8. Гнучкий графік роботи; 9. Міжособистісне спілкування; 10. Досягнення успіху; 11. Професійне зростання; 12. Безпека; 13. Гідність; 14. Єдність; згуртованість; 15. Надійність; 16. Національне лідерство; 17. Рівноправність; 18. Свобода; 19. Справедливість; 20. Соціальний порядок; 21. Стабільність; упевненість у майбутньому; 22. Християнські цінності.

Таким чином, мобільні викладачі своїми орієнтирами обирають цінності соціальної активності та розвитку, а також досягнення успіху, в той час як іммобільні цінують стабільність та більшою мірою орієнтовані на уникання невдач. Саме у ціннісній сфері виявився, на наш погляд, глибинний аспект мотивації діяльності, що диференціює мобільних та іммобільних викладачів.

В результаті аналізу *самоактуалізаційного* компоненту професійної самосвідомості за шістьома шкалами було виявлено статистично значущі розбіжності (Рис. 4).

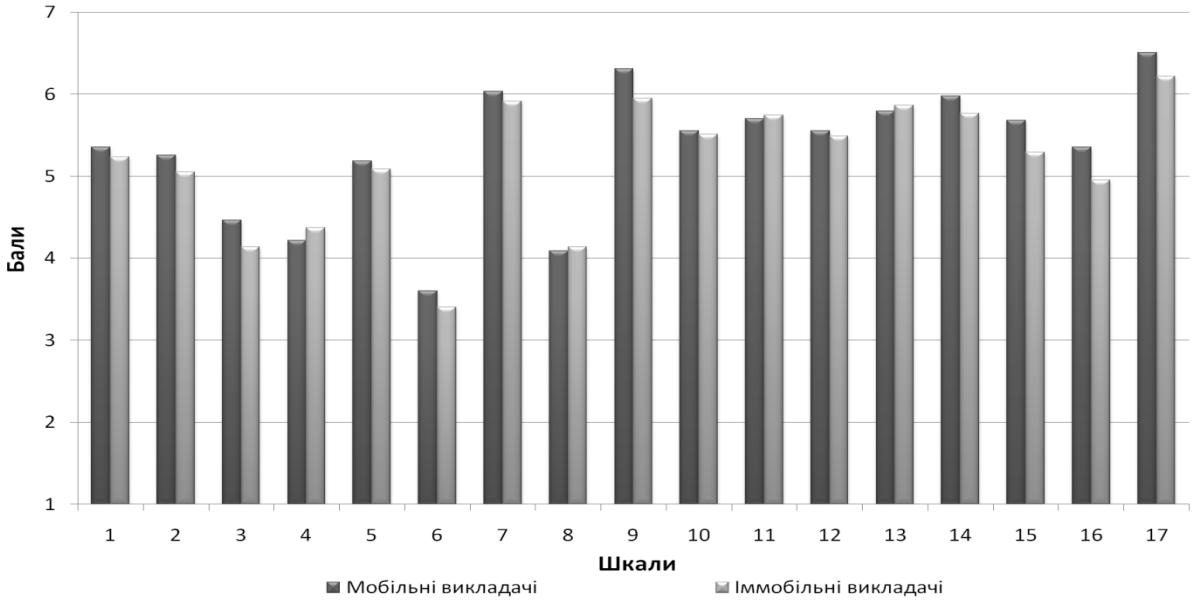

Рисунок 4. Середньогрупові профілі мобільних та іммобільних викладачів ВНЗ за шкалами самоактуалізаційного компоненту.

Примітка: 1. Об'єктивне сприйняття реальності; 2. Толерантність; 3. Безумовне прийняття себе; інших людей та оточуючого світу; 4. Безпосередність; природність; 5. Здатність концентруватися на проблемі; 6. Емоційна незалежність; 7. Багатий внутрішній світ; 8. Автономність; здатність протистояти соціальному тиску; 9. Відповідальність; 10. Демократичність; 11. Креативність; 12. Об'єктивність; 13. Співчуття; симпатія до інших; 14. Здатність до глибоких міжособистісних стосунків; 15. Послідовність; 16. Принциповість; 17. Почуття гумору.

Так, мобільних та іммобільних викладачів ВНЗ можна було диференціювати за шкалою 3. *Безумовне прийняття себе; інших людей та оточуючого світу* ($F = 9{,}173$; $p = 0{,}003$; $\eta^2 = 0{,}030$), шкалою 9. *Відповідальність* ($F = 17{,}987$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}057$), шкалою 14. *Здатність до глибоких міжособистісних стосунків* ($F = 4{,}240$; $p = 0{,}040$; $\eta^2 = 0{,}014$), шкалою 15. *Послідовність* ($F = 10{,}580$; $p = 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}034$), шкалою 16. *Принциповість* ($F = 8{,}657$; $p = 0{,}004$; $\eta^2 = 0{,}028$) та шкалою 17. *Почуття гумору* ($F = 17{,}743$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}056$).

Слід зазначити, що за всіма вказаними параметрами професійної самосвідомості педагоги з досвідом академічної мобільності переважали своїх колег з відсутністю такого досвіду.

Результати дисперсійного аналізу для шкал семантичного диференціалу, що характеризують *когнітивний* компонент *(знання)* професійної самосвідомості фахівця освітньої галузі, а саме його знання, представлено на Рис. 5.

Структура самооцінки професійних компетенцій має схожі риси в обох групах, проте за деякими шкалами було виявлено статистично значущі розбіжності, а саме: шкала 7. *Психологія вищої школи* ($F = 18{,}163$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}057$), шкала 11. *Основи акмеології* ($F = 30{,}272$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}092$), шкала 12. *Нормативні засади організації наукової діяльності* ($F = 10{,}670$; $p = 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}035$), шкала 13 *Технології організації наукових досліджень* ($F = 29{,}734$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}091$), шкала 15 *Основи Болонського процесу організації вищої освіти* ($F = 18{,}285$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}058$), а також шкала 16 *Тенденції розвитку; основні напрями та результати наукових пошуків відповідно до фаху* ($F = 10{,}519$; $p = 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}034$).

Якщо у мобільних викладачів переважає самооцінка науково-дослідницьких та психологічних компетенцій, то у іммобільних – власна оцінка знань про особливості процесу структурного реформування національних систем вищої освіти в країнах Європи в контексті Болонських угод.

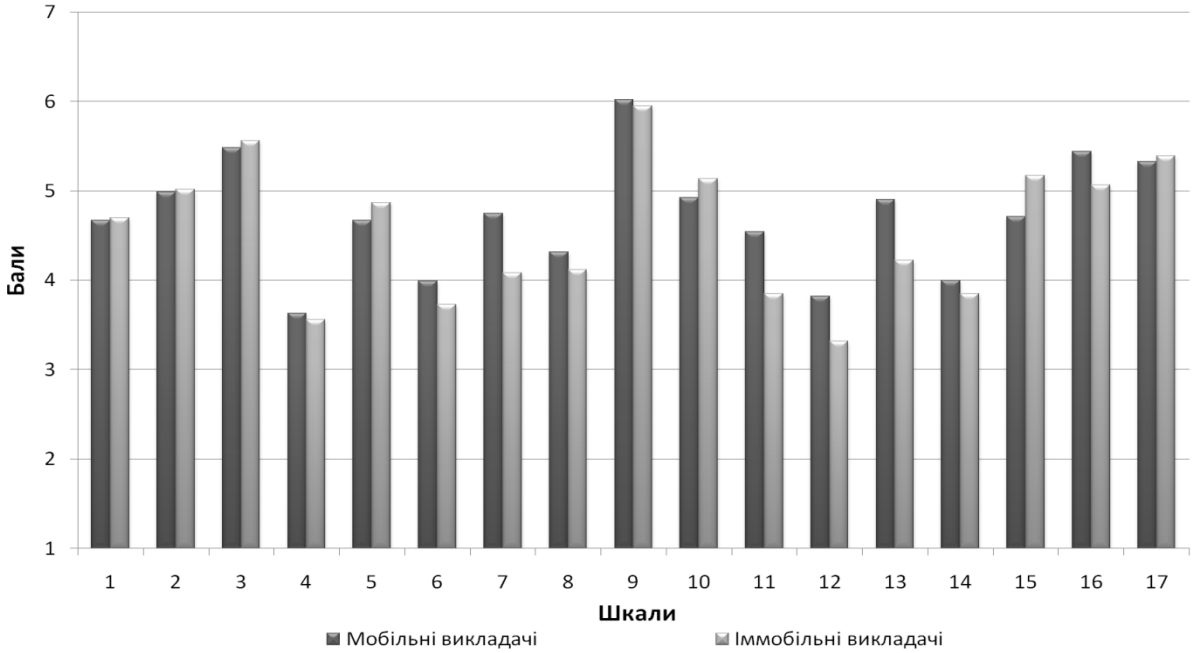

Рисунок Середньогрупові профілі мобільних та іммобільних викладачів ВНЗ за шкалами когнітивного компоненту (знання).

Примітка: 1. Загальнонаукова та спеціально наукова методологія; 2. Дидактика вищої школи; 3. Спеціальні методики викладання дисциплін; 4. Нормативно-правові засади організації навчально-виховного процесу у ВНЗ; 5. Технології організації навчально-виховного процесу у ВНЗ; 6. Вікова та педагогічна психологія; 7. Психологія вищої школи; 8. Психологія управління; 9. Фахові знання за спеціальністю; 10. Ведення ділової документації; 11. Основи акмеології; 12. Нормативні засади організації наукової діяльності; 13. Технології організації наукових досліджень; 14. Теорії розвитку освіти в різних педагогічних системах; 15. Основи Болонського процесу організації вищої освіти; 16. Тенденції розвитку; основні напрями та результати наукових пошуків відповідно до фаху; 17. Основи використання технічних засобів навчання та комп'ютерної техніки.

Можна припустити, що знання основ Болонського процесу має вирізняти саме мобільних викладачів, адже його сутність постає у формуванні спільного освітнього і наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього континенту. Але у нашій вибірці спостерігається протилежна картина, що свідчить про те, що ці знання мають переважно формальний характер і не завжди використовуються для підвищення власної академічної мобільності. Таким чином, більш виразне місце у професійній самосвідомості іммобільних викладачів такого аспекту знань як володіння основами Болонського процесу, може розглядатися як певний ресурс, який можливо використовувати для отримання ними досвіду мобільності.

Профілі респондентів за шкалами *когнітивного* компоненту *(вміння)* професійної самосвідомості наведено на Рис. 6.

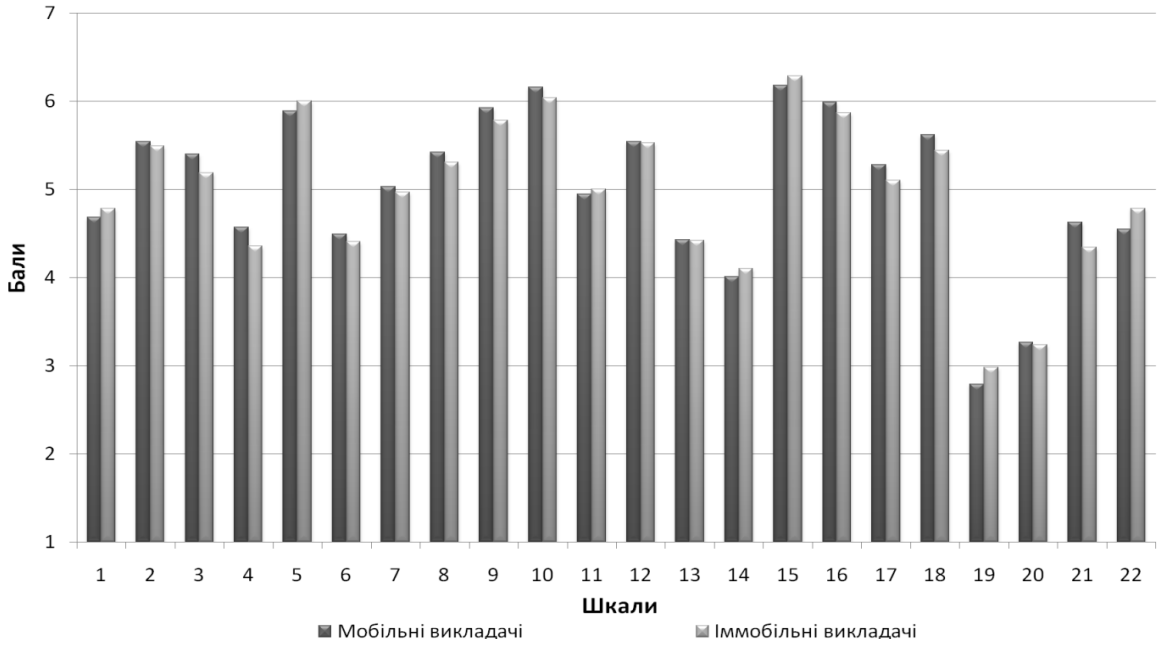

Рисунок 6**.** Середньогрупові профілі мобільних та іммобільних викладачів ВНЗ за шкалами когнітивного компоненту (вміння).

Примітка: 1. Аналіз педагогічної ситуації; 2. Аналіз власної педагогічної діяльності; 3. Прогнозування перебігу та результатів педагогічного процесу; 4. Прогнозування результатів розвитку особистості студента; 5. Планування занять; 6. Проектування модульної організації навчального процесу; 7. Визначення форм; методів та технологій навчання; 8. Застосовування інформаційних технологій у процесі контролю знань студентів; 9. Встановлення психологічного контакту; 10. Створення комфортного психологічного клімату в освітньому процесі; 11. Корекція й управління процесом спілкування; 12. Налагодження зворотного зв'язку у навчальному процесі; 13. Адекватна інтерпретація поведінки; 14. Здатність протистояти стереотипам сприйняття; 15. Загальна комунікативна культура; 16. Перероблювання; аналіз; систематизування й узагальнення наукової інформації; 17. Володіння способами активізації діяльності студентів; 18. Аналіз рівня власної професійно-педагогічної культури; 19. Здійснення первинної самодіагностики власного психологічного стану; 20. Володіння методами ранньої самокорекції професійних деформацій та деструкцій особистості; 21. Володіння техніками саморегуляції; самоорганізації та самовираження; 22. Розподіл уваги та підтримка її стійкості.

Вони були майже ідентичними за своєю конфігурацією. Статистично значущі розбіжності було виявлено лише за шкалою 21. *Володіння техніками саморегуляції; самоорганізації та самовираження* ($F = 4{,}576$; $p = 0{,}033$; $\eta^2 = 0{,}015$). Виявлені тенденції свідчать про те, що за самооцінкою власних умінь академічно мобільні та іммобільні викладачі практично не відрізняються один від одного. Ключовим фактором виступає зміст того, що респонденти вкладають у розуміння володіння техніками саморегуляції; самоорганізації та самовираження. А це, наш погляд, здатність викладача ВНЗ ставити і досягати своїх цілей, швидко відновлюватись в кризових ситуаціях, знаходити шляхи для прояву своєї індивідуальності.

Результати дисперсійного аналізу для шкал семантичного диференціалу, що характеризують самооцінний компонент професійної самосвідомості викладача ВНЗ, а саме самооцінку його особистісних якостей за 16-факторною моделлю структури особистості (Р. Б. Кеттелл), представлено на Рис. 7.

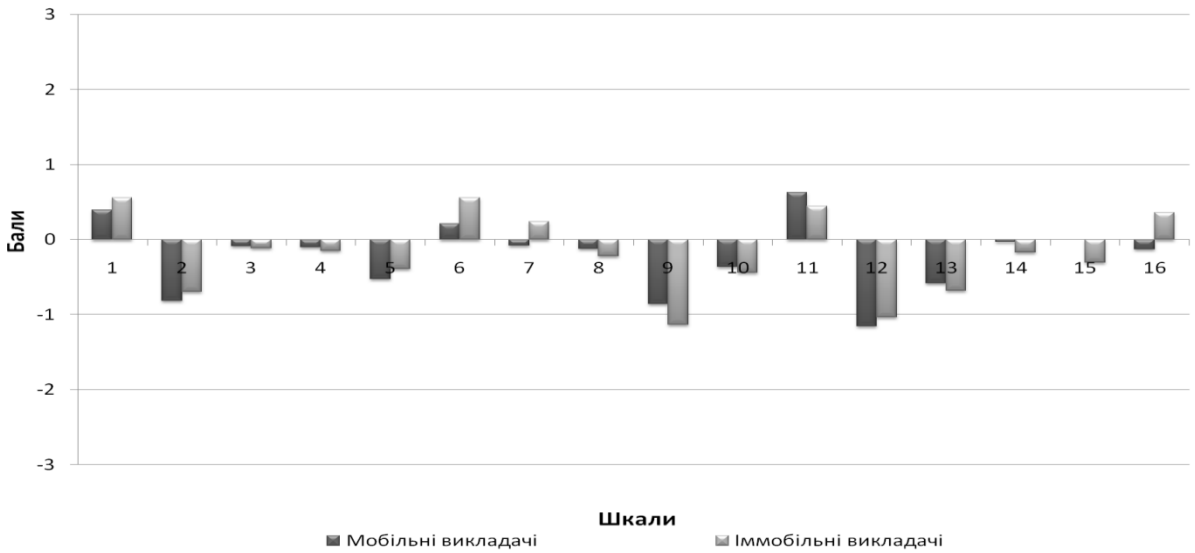

Рисунок 7. Середньогрупові профілі мобільних та іммобільних викладачів ВНЗ за шкалами самооцінного компоненту.

Примітка: 1. Товариськість; 2. Абстрактність; 3. Емоційний спокій; 4. Владність; 5. Безтурботність; 6. Совісність; 7. Рішучість; 8. М'якість; 9. Підозрілість; 10. Мрійливість; 11. Проникливість; 12. Почуття провини; 13. Радикалізм; 14. Незалежність; 15. Високий самоконтроль; 16. Напруженість.

Статистично значимі розбіжності між академічно мобільними та іммобільними дослідженими були виявлені за наступними шкалами: шкала 6. *Совісність* ($F = 4,464$; $p = 0,035$; $\eta^2 = 0,015$), шкала 7. *Рішучість* ($F = 4,556$; $p = 0,034$; $\eta^2 = 0,015$), шкала 16. *Напруженість* ($F = 9,132$; $p = 0,003$; $\eta^2 = 0,030$). Вираженість першого та останнього параметру була більшою у академічно іммобільних викладачів, другого – у академічно мобільних.

Згідно з концепцією Р. Б. Кеттелла, фактор G, який нами було позначено як *Совісність*, характеризує наполегливе прагнення дотримуватись моральних вимог, потребу відчувати себе правим у моралі та діях [3]. Саме ці тенденції є більш виразними у іммобільних педагогів вишу. В свою чергу, академічно мобільні респонденти вважають себе більш готовими переступити через певні рамки соціальних стереотипів та менш схильними відчувати провину в разі порушення цих обмежень. Вони критично ставляться до загальноприйнятих правил і готові переглядати їх. Це вказує на гнучкість таких викладачів і, на перший погляд, входить у певне протиріччя з деякими аспектами самоактуалізаційного компоненту їхньої професійної самосвідомості, адже, як було показано вище, такі орієнтири в самоактуалізації, як відповідальність, принциповість, послідовність є більш важливими саме для мобільних педагогів вишу. Таке протиріччя можна пояснити тим, що критичне сприйняття існуючих норм властиве мобільним викладачам ВНЗ. Але це більшою мірою стосується формальних аспектів їх професійної діяльності. Проте вони зберігають вірність тим принципам, які вважають важливими для себе, виявляючи необхідну відповідальність у діяльності. Академічно мобільні викладачі ВНЗ, на відміну від своїх іммобільних колег, відчувають себе менш напруженими, фрустрованими, вони частіше вдаються до рішучих дій, більш схильні до прояву власної ініціативи.

У процесі аналізу *ідентичнісного* компоненту професійної самосвідомості викладача ВНЗ були розраховані середні арифметичні значення для кожної підвибірки педагогів. Відповідні профілі респондентів за шкалами цього компоненту представлено на Рис. 8. Статистично значущі розбіжності було виявлено за значною кількістю шкал. Отже, за опитувальником GLOBIDMAR, академічно мобільних та іммобільних викладачів ВНЗ достовірно диференціювали: шкала *Я і професія* ($F = 10,813$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,035$), шкала *Професійне Я і соціум* ($F = 3,940$; $p = 0,049$; $\eta^2 = 0,013$), шкала *Я і глобалізація моєї професії* ($F = 35,656$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,107$), шкала *Глобалізаційний потенціал* ($F = 15,791$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,050$), шкала *Сьогодні* ($F = 12,215$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,039$) та шкала *Завтра* ($F = 5,734$; $p = 0,017$; $\eta^2 = 0,019$). За методикою TST статистично значущі відмінності знайдено за шкалою *Непрофесійна ідентичність* ($F = 7,849$; $p = 0,005$; $\eta^2 = 0,026$).

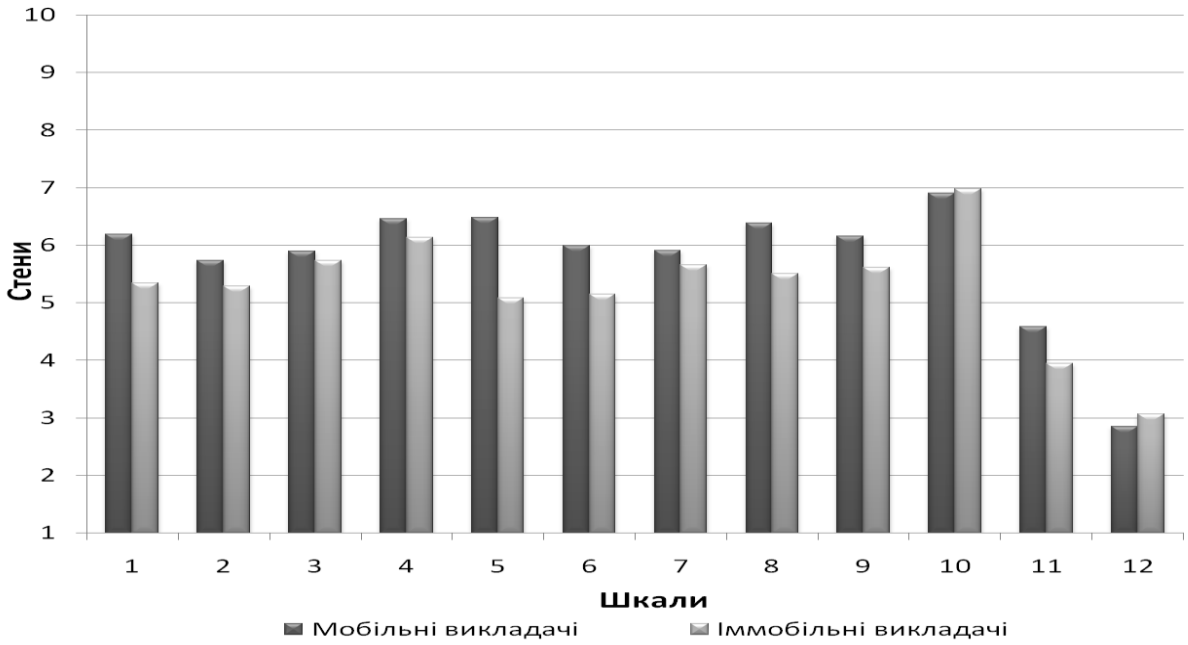

Рисунок 8. Середньогрупові профілі мобільних та іммобільних викладачів ВНЗ за шкалами ідентичнісного компоненту.

Примітка: 1. Я і професія; 2. Професійне я і соціум; 3. Мій професійний потенціал в умовах актуальних змін; 4. Я і умови моєї праці; 5. Я і глобалізація моєї професії; 6. Глобалізаційний потенціал; 7. Вчора; 8. Сьогодні; 9. Завтра; 10. Професійна ідентичність; 11. Непрофесійна ідентичність; 12. Інтереси і захоплення.

Слід зазначити той факт, що статистично значущі розходження за шкалами опитувальника GLOBIDMAR свідчили про достовірно більш високий рівень показників ідентичності для тих викладачів ВНЗ, що мали досвід академічної мобільності. Також і за єдиною значущою шкалою методики TST: достовірно більш високий рівень показника непрофесійної ідентичності відзначався для іммобільних педагогів. Отже, академічно мобільні викладачі характеризувались більш адекватною оцінкою відповідності власних особистісних і професійних рис вимогам професії, краще усвідомлювали своє професійне «Я», розуміли суспільні переваги та недоліки педагогічної професії, її місце та перспективи у сучасному відкритому динамічному середовищі вищої освіти, більшою мірою були орієнтовані на розвиток свого професійного «Я» в межах відкритого міжнародного освітнього простору. Шкали часового стану описували однаковий рівень

професійної ідентичності при спрямованості у минуле, характерний для мобільних та іммобільних педагогів ВНЗ. Стосовно ж актуальної оцінки свого професійного «Я» та проектування своїх професійних якостей та здібностей у майбутнє більш адекватна ідентифікація спостерігалась саме у академічно мобільних педагогів вишу. У них також переважала непрофесійна ідентичність, що свідчить про прагнення не обмежували себе лише професійними ролями, а доповнюючи їх іншими соціальними ролями.

Отже, ми розглянули основні структурні одиниці професійної самосвідомості викладача ВНЗ у просторі дихотомічного конструкту «академічна мобільність – академічна іммобільність». Це надало можливості виявити провідні характеристики професійної самосвідомості, які диференціюють академічно мобільних та іммобільних педагогів вишу. Інтегральні профілі структури професійної самосвідомості мобільних та іммобільних викладачів ВНЗ наведені на Рис. 9.

Однофакторний дисперсійний аналіз показав, що між дослідженими контрастними групами фахівців освітнього простору статистично значущі розбіжності існують за наступними структурними одиницями: *Валентність емоцій* ($F = 4{,}040$; $p = 0{,}045$; $\eta^2 = 0{,}013$), *Цінності професійного успіху* ($F = 5{,}526$; $p = 0{,}019$; $\eta^2 = 0{,}018$), *Нормоорієнтована самоактуалізація* ($F = 10{,}026$; $p = 0{,}002$; $\eta^2 = 0{,}033$), *Психологічні знання* ($F = 11{,}867$; $p = 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}038$), *Науково-дослідницькі знання* ($F = 25{,}135$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}078$), *Глибинна професійна ідентичність* ($F = 10{,}281$; $p = 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}033$), а також така за такою структурною одиницею, як *Глобалізаційна ідентичність* ($F = 23{,}904$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}074$).

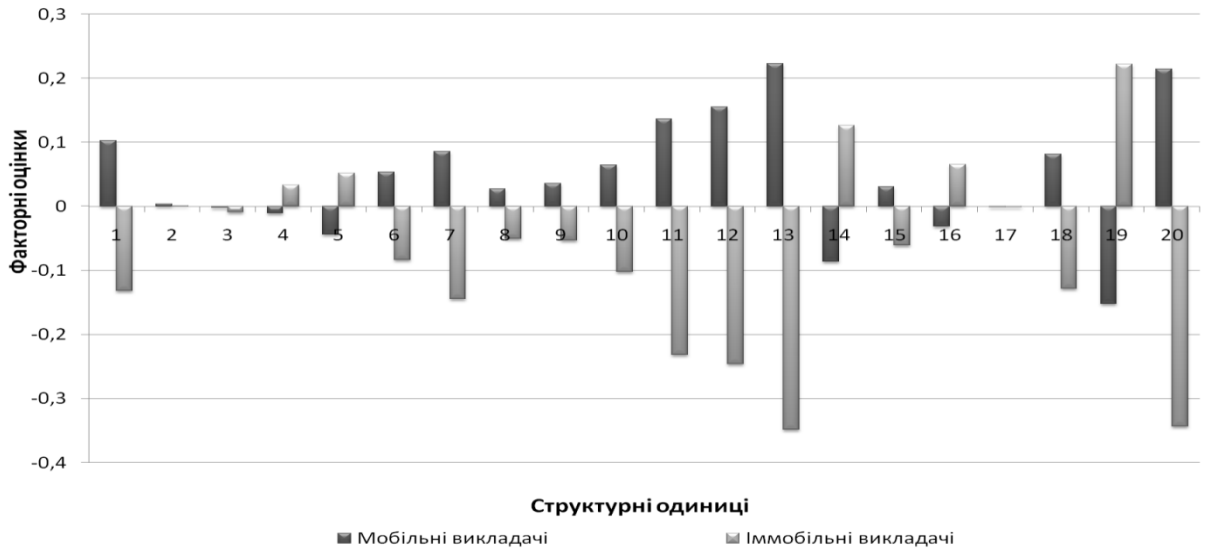

Рисунок 9. Інтегральні профілі структури професійної самосвідомості мобільних та іммобільних викладачів ВНЗ.

Примітка: 1. Валентність емоцій; 2. Активація емоцій; 3. Орієнтація на уникання; 4. Орієнтація на буття; 5. Орієнтація на володіння; 6. Цінності; самореалізації та визнання; 7. Цінності професійного успіху; 8. Суспільно-політичні цінності; 9. Соціоорієнтована самоактуалізація; 10. Егоорієнтована самоактуалізація; 11. Нормоорієнтована самоактуалізація; 12. Психологічні знання; 13. Науково-дослідницькі знання; 14. Педагогічні знання; 15. Педагогічні вміння; 16. Самооцінка творчих здібностей; 17. Самооцінка лідерських якостей; 18. Ширина спектру

професійної ідентичності; 19. Глибинна професійна ідентичність. 20. Глобалізаційна ідентичність.

Інтерпретація інтегральних профілів структури професійної самосвідомості академічно мобільних та іммобільних викладачів ВНЗ розглядається нами в якості загальних ***висновків***. Отже, мобільні педагоги характеризувалися більш позитивною валентністю емоцій, які вони переживають у процесі професійної діяльності. Це вказує на більшу залученість у професійну діяльність. Також викладачі з досвідом академічної мобільності активніше у своїй діяльності орієнтувались на цінності професійного успіху, що можна трактувати як глибинний аспект мотивації їх діяльності, а саме мотивації досягнення. Нормоорієнтована самоактуалізація була більш властива мобільним викладачам – у якості векторів самоакуталізації вони обирали систематичне цілепокладання, послідовність та вірність власним принципам. Вони вище оцінювали рівень своїх знань з прикладної психології та науково-дослідної роботи. Їхня глибинна професійна ідентичність суттєво доповнювалась соціальними ролями, які не були безпосередньо пов'язані з їхньою професією. Академічно мобільні викладачі ВНЗ також активніше виявляли готовність розвивати свою професійну ідентичність у контексті глобалізаційних процесів у науковому й освітньому просторі.

Виходячи з отриманих даних, перспективою наших досліджень стає розробка тренінгу для розвитку визначених компонентів професійної самосвідомості педагогів вищої школи з метою підвищення рівня їх академічної мобільності.

Список використаних джерел

1. Ермолаева Е. П. Оценка реализации профессионала в системе «человек–профессия–общество» / Е. П. Ермолаева. – М. : Институт психологии РАН, 2011. – 176 с.
2. Кон И. С. Психология самосознания: хрестоматия / И. С. Кон // Психология самосознания. – Самара : Бахрах-М, 2000. – С. 97-122.
3. Мельников В. М. Введение в экспериментальную психологию личности / В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский. – М. : Просвещение, 1985. – 319 с.
4. Пащенко С. Ю. Професійна самосвідомість педагога вищої школи / С. Ю. Пащенко // Вища освіта України: теорет. і наук.-метод. часопис. – К. : Гнозис, 2010. – Т. V (23), Дод. 4. – С. 226-235.
5. Пащенко С. Ю. Вплив академічної мобільності на особливості професійної діяльності педагога ВНЗ / С. Ю. Пащенко // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Зб. наук. праць : Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, Луганськ. – № 1 (30) 2013. – С. 262-277.
6. Пащенко С. Ю. Діагностика професійної ідентичності і глобалізаційного потенціалу педагога ВНЗ: опитувальник GLOBIDMAR / С. Ю. Пащенко // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Зб. наук. праць // Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, Луганськ. – № 1 (33) 2014. – С. 277-297.
7. Решетников П. Е. Психолого-педагогические основы субъектного развития специалиста: Пособие для переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов и средних профессиональных учреждений / П. Е. Решетников. – Белгород : Изд-во Белгородского юридического института МВД РФ, 2001. – 137 с.
8. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
9. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Издательство Московского университета, 1983. – 284 с.
10. Чамата П. Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии / П. Р. Чамата // Психологическая наука в СССР: В 2 т. / АПН РСФСР. – М., 1960. – Т. 2. – С. 91-110.

11. Чепелєва Н. В. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду: монографія / Н. В. Чепелєва, Т. М. Титаренко, М. Л. Смульсон та ін.; [за ред. Н. В. Чепелєвої]; АПН України; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 255 с.
12. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1981. – 828 с.
13. Bexley, E., James, R. & Arkoudis, S. (2011). The Australian Academic Profession in Transition, Canberra : DEEWR.
14. Kanagawa, C., Cross, S. E. and Markus, H. R. "Who Am I?" The Cultural Psychology of the Conceptual Self. *Personality and Social Psychology Bulletin,* Vol. 27 No. 1, January 2001, 90-103.

Отримано 23.02.2014 р.

УДК 618.2+618.4]:61:159.9

Ушакова В.Р. °

Харківська медична академія після дипломної освіти, кафедра сексології та медичної психології, здобувач

ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН ТА ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЧЕРЕЗ 3 МІСЯЦЯ ПІСЛЯ ПОЛОГІВ

У статті аналізуються результати наукового дослідження стану подружніх стосунків та ставлення жінки до немовля в аспекті адаптації системи «мати – дитина» в залежності від перебігу вагітності та пологів. Першим етапом в рамках нашої роботи є визначення оцінки задоволеності шлюбом, прояву сімейних конфліктів та байдужості чоловіка до родинних справ. Другий етап – діагностика материнсько-дитячих відносин. У дослідженні враховується фактор участі жінок у заходах медико-психологічної підтримки сім'ї в період вагітності та у психопрофілактичній роботі у ранньому після пологовому періоді. Отримані результати наукового дослідження свідчать про те, що важливою умовою для гармонійної сімейної та материнсько-дитячої взаємодії у після пологовому періоді є участь сімейної пари ще в період вагітності у психопрофілактичних, психоосвітніх, психокорекційних та психотерапевтичних заходах.

***Ключові слова**: після пологовий період, задоволеність шлюбом, система «мати-дитина»*

В статье анализируются результаты научного исследования состояния супружеских взаимоотношений и отношение женщины к младенцу в аспекте адаптации системы «мать - дитя» в зависимости от течения беременности и родов. Первым этапом в рамках нашей работы является определение оценки удовлетворенности браком, проявления семейных конфликтов и равнодушия мужа к семейным делам. Второй этап - диагностика материнско-детских отношений. В исследовании учитывается фактор участия женщин в мероприятиях медико-психологической поддержки семьи в период беременности и в психопрофилактической работе в раннем послеродовом периоде. Полученные результаты научного исследования свидетельствуют о том, что важным условием для гармоничного семейной и материнско-детского взаимодействия в после родовом периоде является участие семейной пары еще в период беременности в психопрофилактических, психоосвитних, психокоррекционных и психотерапевтических мероприятиях.

***Ключевые слова**: послеродовой период, удовлетворенность браком, система «мать-дитя»*

The article analyzes the results of scientific research and the state of the marital relationship woman's attitude to the baby in the aspect of adaptation of the "mother - child" depending on the

° © Ушакова В.Р., 2014 р.

course of pregnancy and childbirth. The first step in the framework of our work is the evaluation of marriage satisfaction, manifestations of family conflict and indifference to her husband's family affairs. The second stage - the diagnosis of maternal-child relationship. The study takes into account the factor of women's participation in the activities of medical and psychological support for the family during pregnancy and psychoprophylactic work in the early postpartum period. The obtained results of scientific research suggests that an important condition for a harmonious family and mother-child interaction in the period after childbirth is part couples still in pregnancy psychoprophylactic, psihoosvitnih, psycho and psychotherapeutic activities.

***Keywords**: postpartum marital satisfaction, the system "mother-child"*

Актуальність. Благополучний розвиток немовля і його сприятливі відносини до зовнішнього світу є основою його психічного здоров'я. Сприятливий перебіг постнатального періоду створює передумови оптимального розвитку дитини. Саме тому так необхідно в перші місяці життя забезпечити хороший догляд, який одночасно є і середовищем виховання. Немовля є абсолютно залежною істотою [1].

Психічні потреби - це контакт з матір'ю, позитивні емоції, пізнання, потреба у відчуттях, потреба в спілкуванні. Немовляті необхідно дати емоційну та фізичну підтримку, увійшовши у повну відповідність з його психічним і психосоматичних розвитком [2, 3].

При неправильному відношенні в постнатальному періоді немовля може потрапити в хронічну психотравматичну ситуацію, що призводить до порушень процесу адаптації, відхилень і затримку в психомоторному розвитку [4]. Тільки в системі «мати - дитя » запускається процес, названий Е. Фроммом « індивідуалізацією », що приводить до розвитку самосвідомості [5].

У становленні та реалізації материнсько-дитячої взаємодії центральним і визначальним є материнське ставлення. Саме воно лежить в основі всієї поведінки матері, тим самим створюючи унікальну для дитини ситуацію розвитку, в якій формуються її індивідуально - типологічні та особистісні особливості. Головною ознакою материнства є здатність жінки ідентифікувати себе з дитиною [6].

Для психічного здоров'я дитини необхідно, щоб його відношення з матір'ю приносили взаємну радість і тепло.

Важливим фактором гармонійних відносин в системі «мати-дитини» є задоволеність сімейним життям, сприйняття жінкою комплексу взаємин з чоловіком, його включення чи відчуженості в процес догляду за дитиною.

При нерозвиненої сімейної складової жінка відчуває свою самотність, відокремленість від чоловіка, сприймає дитину як частину свого особистого життя і змін, що відбуваються тільки з нею. При цьому жінка може відчувати гостру незадоволену потребу розділити свої переживання з чоловіком, отримати підтримку з його боку [7].

При повній сформованості сімейної складової жінка сприймає включеність чоловіка в її проблеми, відчуває підтримку з його боку, тепло взаємин. У матері з'являється можливість розділити свої переживання з чоловіком. Це наповнює її життя і життя чоловіка особливим почуттям взаємної причетності до важливого сімейному події. При цьому подружні відносини активно розвиваються в бік більш повної близькості й довіри [8].

Подружні відносини впливають на психоемоційний стан жінки та материнсько-дитячу взаємодію. Мережа взаємин і очікувань всередині сім'ї є головним фактором, що впливає на соціальний, емоційний і когнітивний розвиток дитини.

Мета роботи - визначити динаміку подружніх стосунків та відношення жінки до немовля в аспекті адаптації системи «мати – дитина» в залежності від перебігу вагітності та пологів.

У досліджені враховується фактор участі матерів у заходах медико-психологічної підтримки сім'ї в період вагітності та у психопрофілактичній роботі у ранньому післяпологовому періоді.

Контингент обстежених та методи дослідження. Перший етап наукового дослідження здійснювалось через 7 днів після народження дитини, другий етап – через 3 місяця. Розподілення на групи після пологів відбувалось з урахуванням перебігу вагітності та пологів (партнерські та без партнера). Утворені 4 групи: група 1 партнерські пологи ускладнений перебіг вагітності (ПП УВ) -105 жінок, група 2 партнерські пологи фізіологічний перебіг вагітності (ПП ФВ) -57 жінок, група 3 пологи без партнера ускладнений перебіг вагітності (БП УВ) – 45 жінок, група 4 пологи без партнера фізіологічний перебіг вагітності (БП ФВ) – 43 жінки.

На даному етапі дослідження для визначення особливостей подружніх стосунків, внутрішньосімейних ролей та оцінки материнсько-дитячих відносин жінок через 3 місяця після пологів використовували такий психодіагностичний інструментарій:

- опитувальник задоволеності шлюбом [9, с.173-179];
- методика вивчення батьківських установок PARI (Parental Attitude Research Instrument) [9, с.130-143].

Розглянемо задоволеність сімейним життям серед матерів з різним перебігом вагітності та типами пологів через 3 місяця після народження дитини (Рис. 1).

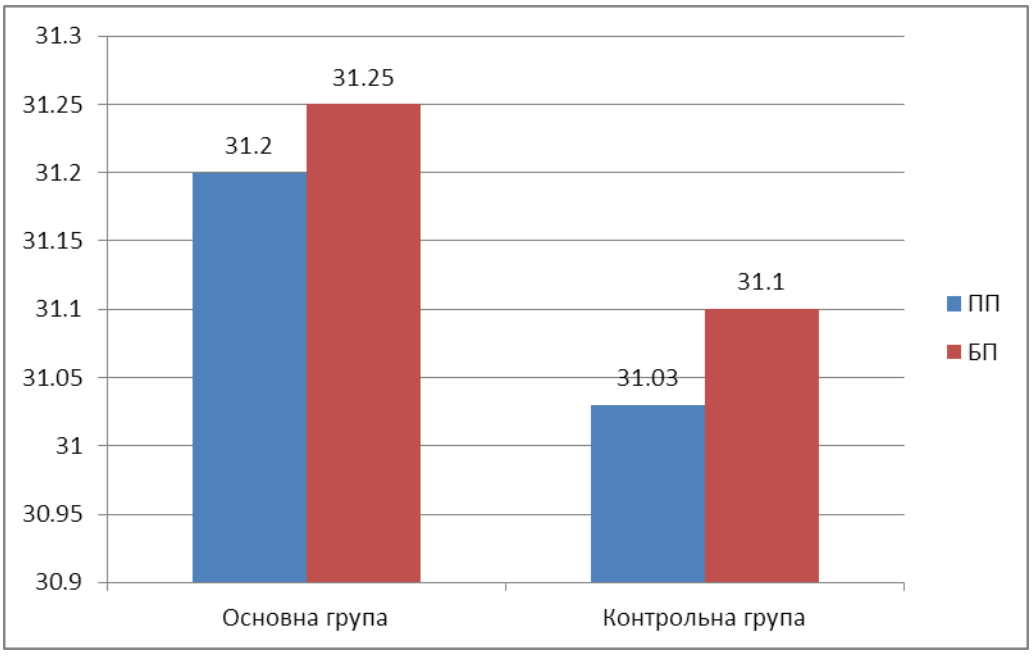

Рисунок 1. Оцінка задоволеності шлюбом у жінок з різним перебігом вагітності та типів пологів після народження дитини

Виявлено статистично значущі розбіжності між групами жінок по показникам задоволеності шлюбом через 3 місяці після пологів ($p<0,01$).

Отже, згідно отриманих результатів ми бачимо, що середні показники задоволеності сімейними стосунками у жінок майже однакові. Жінки з ускладненням вагітності після пологів без партнера вважають свій шлюб більш задовільним ($p<0,05$). Матері з фізіологічним перебігом вагітності з партнерськими пологами менше задоволені сімейними відносинами ($p<0,05$).

Таким чином, отримані результати дали підставу розподілити жінок на групи в залежності від задоволеності шлюбом з урахуванням перебігу вагітності та типів пологів. Отже, до групи з ускладненням вагітності при партнерських пологах увійшли 70 жінок, що задоволені шлюбом (ППУВ ЗШ) та 35 жінок, які не задоволені шлюбом (ППУВ НШ). Групу жінок з ускладненням вагітності при пологах без партнера склали 26 жінок задоволених шлюбом (БПУВ ЗШ) та 19 жінок не задоволених шлюбом (БПУВ НШ). До групи жінок з фізіологічним перебігом вагітності при партнерських пологах увійшли 27 жінок задоволених шлюбом (ППФВ ЗШ) та 30 жінок не задоволених шлюбом (ППФВ НШ). Групу жінок з фізіологічним перебігом вагітності при пологах без партнера склали 22 жінки задоволених шлюбом (БПФВ ЗШ) та 21 жінка не задоволена шлюбом (БПФВ НШ).

Проаналізуємо розподілення результатів по групам в залежності від участі жінок у заходах медико-психологічної підтримки сім'ї в період вагітності (НШТ), у психопрофілактичній роботі у ранньому після пологовому періоді (НШТп) та жінки, які у ранньому після пологовому періоді склали групу порівняння (НШКп), що дасть нам більш детальну інформацію ($p<0,05$) (таб.1).

Таблиця 1 - Оцінка задоволеності шлюбом жінок через 3 місяця після пологів, %

Оцінка задоволеності шлюбом	Ускладнена вагітність n = 150			Фізіологічний перебіг вагітності n = 100	
	НШТ n = 60	НШТп n = 46	НШКп n = 36	НШТп ПП+БП n = 20	НШКп ПП+БП n = 27
Низька	18,3	34,8	58,3	40	59,3
Висока	81,7	65,2	41,7	60	40,7

Отже, 58,6% жінок через 3 місяця після пологів з ускладненням вагітності, які склали групу порівняння, оцінюють свої подружні стосунки за рівнем задоволеності як не благополучні, тобто ці жінки не задоволені своїми сімейними відносинами. Задоволеність шлюбом у жінок з ускладненням вагітності, які приймали участь в індивідуальних консультаціях, вище, тобто вони представляють свій шлюб як більш щасливий, подружні відносини як більш гармонійні (65,2%). Ще більша кількість матерів, які в період вагітності разом з партнером відвідували заходи медико-психологічної підтримки, відмітили задоволеність подружніми стосунками, зазначили емоційну підтримку з боку чоловіка та вважають себе благополучною сім'єю (81,7%).

Аналіз розподілення оцінки задоволеності шлюбом серед жінок з фізіологічним перебігом вагітності дав змогу стверджувати, що жінки після відвідування психопрофілактичних занять у ранньому після пологовому періоді більш задоволені сімейними відносинами ніж матері контрольної групи ($p<0,05$).

Порівнюючи отримані результати випливає той факт, що більш задоволені подружніми стосунками та вважають себе щасливими в шлюбі матері, які приймали участь у комплексній медико-психологічній підтримки сім'ї в період очікування дитини, на відміну від інших груп жінок.

Для виявлення внутрішньосімейних рольових взаємодій, а також стану материнсько-дитячих відносин проаналізуємо ставлення жінок до сімейних відносин та до дитини в залежності від перебігу вагітності та типів пологів. Аналіз ставлення до сімейної ролі жінок допоможе краще зрозуміти специфіку подружніх відносин обстежуваних сімей, а ставлення матері до дитини – успішність адаптації жінки до системи «мати-дитина» (таб. 2).

Таблиця 2 - Порівняльна характеристика подружніх стосунків і материнсько-дитячих відносин жінок через 3 місяця після пологів, M ± m

Ознаки відносин	Ускладнена вагітність (n=150)		Фізіологічний перебіг вагітності (n=100)	
	ПП, n = 105	БП, n = 45	ПП, n = 57	БП, n = 43
Ставлення до сімейної ролі				
Сімейні конфлікти	12,4± 1,05	11,8±1,23	13,55±1,28	13,41±1,26
Байдужість чоловіка	12,9 ±1,2	12,23±1,25	14,24±1,32	14,03±1,34
Ставлення до дитини				
Партнерські стосунки	12,42±1,4	13,7±1,3	11,04±1,3	10,87±1,01
Уникнення від контакту з дитиною	11,52±1,3	10,9±0,9	12,3±1,34	11,93±1,29

Отже, за показниками першого та другого блоку методики щодо визначення стану родинних відносин та характеристик материнсько-дитячих відносин прослідковуються значимі розбіжності ($p<0,05$).

У жінок з ускладненням вагітності сімейні конфлікти та байдужість чоловіка до сімейних справ менше виражені ніж у жінок з фізіологічним перебігом вагітності ($p<0,05$). Для матерів ускладненням вагітності з партнерськими пологами на відміну від жінок після пологів без партнерів характерні більш високий байдужий прояв чоловіка до сімейних справ, що спричиняє сімейні конфлікти. Стосовно жінок з фізіологічним перебігом вагітності діагностується незначне переважання середніх показників у матерів, які народжували з партнером. Тобто спостерігаються подружній конфлікт на фоні байдужого ставлення партнера до справ в сім'ї.

Характеризуючи материнсько-дитячі відносини досліджуваних необхідно відзначити, що вони також мали достовірні відмінності залежно від перебігу вагітності та типів пологів ($p\leq0,05$). Для матерів з фізіологічним перебігом вагітності більше притаманні проблеми у взаємодії системи «мати – дитина»: уникнення від контакту з малюком, що призводить до слабо виражених партнерських відносин. У жінок з ускладненням вагітності та фізіологічним

перебігом після партнерських пологів більше проявляється емоційна дистанція з дитиною на фоні ухилення від контакту з нею.

Отже, байдуже ставлення чоловіка до сімейних справ, недостатня емоційна та фізична підтримка провокує жінок на наростання невдоволення і як наслідок сімейні конфлікти. Сімейні негаразди в свою чергу відбиваються на взаємовідношеннях матері з дитиною. Тобто мати починає ухилятися від контакту з малюком, що призводить до надмірної емоційної дистанції та послабленню партнерських відносин.

Проаналізуємо особливості розподілення ролей в середині сім'ї та взаємовідносин матері з дитиною в залежності від участі жінок в медико-психологічних заходах в період вагітності та психопрофілактичній роботі у ранньому після пологовому періоді (таб. 3).

Таблиця 3 - Розбіжності показників сімейної та материнсько-дитячої взаємодії у жінок через 3 місяця після пологів, M ± m

Ознаки відносин	Ускладнена вагітність (n=150)			Фізіологічний перебіг вагітності (n=100)	
	НШТ n = 60	НШТп n = 47	НШКп n = 60	НШТп n = 47	НШКп n = 60
Ставлення до сімейної ролі					
Сімейні конфлікти	9,8±0,9	12,5±1,2	14,3±1,2	13,1±1,1	14±1,35
Байдужість чоловіка	10±1,07	13,3±1,24	15,2±2,2	13,9±1,26	15,6±1,34
Ставлення до дитини					
Партнерські стосунки	17,5±1,9	13,6±1,3	9,2±0,7	12,9±1,18	9±1,2
Уникнення від контакту з дитиною	7,8±1,1	11,2±1,2	14,3±1,2	11,8±1,13	14,0±1,23

Отже, з отриманих результатів діагностуються значимі відмінності за характеристиками стану подружніх та материнсько-дитячих відносин ($p<0,05$). Відносно ставлення матері до сімейних ролей, у жінок з ускладненням вагітності, які проходили індивідуальні консультації у ранньому після пологовому періоді показники байдужості чоловіка та сімейних конфліктів нижче ніж у матерів, які не відвідували ніякі заняття. Жінки, які проходили заняття в період вагітності разом з чоловіком відмічають менше виражені показники за зазначеними подружніми відносинами.

Діагностуються виражена тенденція до сімейних конфліктів на фоні байдужості чоловіка у жінок з фізіологічним перебігом вагітності контрольної групи на відміну від жінок терапевтичної групи.

Більше виражені ознаки сімейних відносин у жінок з ускладненням вагітності на відміну від матерів з фізіологічним перебігом.

Стосовно ставлення жінки до народженої дитини прослідковуються у жінок з ускладненням вагітності контрольної групи ухилення від контакту з малюком на фоні не виражених партнерських відносин.. Матері, які приймали участь у психопрофілактичній роботі, характеризуються меншою вираженістю уникнення від контакту з дитиною та більше будують партнерські відносини з нею. Більш гармонійні відносини з малюком у жінок, які в період вагітності відвідували

заняття. У жінок з фізіологічним перебігом вагітності групи порівняння більше виражене ухилення від контакту з дитиною, що призводить до надмірної емоційної дистанції, тобто уникнення будування рівноправних відносин з малюком.

Матері з ускладненням вагітності більше схильні уникати від контакту з малюком та менше будують партнерські відносини з ним на відміну від жінок з фізіологічним перебігом вагітності.

Отже, серед жінок, які відвідували заняття з медико-психологічного супроводу встановлені сприятливі сімейні обставини, обумовлені відсутністю подружніх конфліктів, включеністю чоловіка до сімейних справ та адекватною родинною підтримкою ($p<0,05$). Цим матерям були притаманні тенденції щодо прийняття дитини та врахування її особливостей як окремого індивідуума, встановлення оптимального емоційного контакту з нею та відсутність надмірної дистанції ($p<0,05$).

Висновки. Через 3 місяця після пологів у сімейній та материнсько-дитячій взаємодії спостерігається така картина. Середні показники задоволеності шлюбом у жінок майже на одному рівні. У жінок з ускладненням вагітності сімейні конфлікти та байдужість чоловіка до сімейних справ менше виражені ніж у жінок з фізіологічним перебігом вагітності. Для матерів з фізіологічним перебігом вагітності більше притаманні проблеми у взаємодії системи «мати – дитина. У жінок з ускладненням вагітності та фізіологічним перебігом після партнерських пологів більше проявляється емоційна дистанція з дитиною на фоні ухилення від контакту з нею.

Не залежно від перебігу вагітності у жінок контрольної групи діагностується байдужість чоловіка до сімейних справ, що провокує сімейні конфлікти та незадоволеність подружніми стосунками, на фоні яких жінка ухиляється від взаємодії з дитиною, що призводить до надмірної емоційної дистанції, тобто уникнення будування рівноправних відносин з малюком. Жінки, які приймали участь в індивідуальних консультаціях після пологів, представляють свій шлюб як більш щасливий, подружні відносини як більш гармонійні, не значно виражена байдужість чоловіка та сімейні конфлікти, уникнення від контакту з дитиною та більше будують партнерські відносини з нею. Матері, які в період вагітності разом з партнером відвідували заходи медико-психологічної підтримки, відмітили задоволеність подружніми стосунками, гармонійні відносини з дитиною та зазначили емоційну підтримку з боку чоловіка та вважають себе благополучною сім'єю.

Отримані результати свідчить про те, що важливою умовою для гармонійної сімейної та материнсько-дитячої взаємодії у після пологовому періоді є участь сімейної пари ще в період вагітності у психопрофілактичних, психоосвітніх, психокорекційних та психотерапевтичних заходах.

Список використаних джерел

1. Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: Психологическое взаимодействие. Изд. 2-е / Р.Ж. Мухамедрахимов. - СПб.; Речь, 2003. – 288 с.

2. Лопатина О.Г. Значение физического контакта с матерью в предупреждении нарушений поведения у ребенка/ О.Г. Лопатина // Социальная и клиническая психиатрия. - 1992.- Т. 2. - Вып. 2. - С. 79–82.

3. Цареградская Ж.В. Ребенок от зачатия до года / Ж.В. Цареградская. - М.: АСТ, 2002. – 281 с.

4. Кожина А. М. Состояние психического здоровья детей, проживающих в условиях материнской депривации / А. М. Кожина // Медицина сегодня и завтра. – 2009. – № 2. – С. 92 – 96.

5. Э. Фромм. Бегство от свободы / Эрих Фром, перевод с англ. А. Лактионова. - М.: АСТ, 2009. - 288 с.

6. Чумакова Г.Н. Влияние тревожности за ребенка во время беременности на особенности материнского поведения и отдельные состояния ребенка в период младенчества / Г.Н. Чумакова, Е.Г. Щукина, А.А. Макарова // Перинатальная психология и психология родительства. – 2006. - № 1. - С. 85 – 98.

7. Филиппова Г.Г. Психология материнства / Г.Г. Филиппова. - М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 240 с.

8. Брутман В.И. Динамика психологического состояния женщин во время беременности и после родов / В.И. Брутман, Г.Г. Филиппова, И.Ю. Хамитова // Вопросы психологии. - 2002. - № 3. - С. 59–68.

9. Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина: В 2т. - М., 2001. - Т.2. – 248 с.

Отримано 12.02.2014 р.

УДК 159.98

Черкашин А. І. °

Харківський національний університет внутрішніх справ, кандидат психологічних наук, професор кафедри тактико-спеціальної підготовки

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОВС У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МВС УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена формування особистості працівників ОВС у вищих навчальних закладах МВС України у контексті гуманістичної парадигми. Сутність впровадження гуманістичної парадигми у ВНЗ МВС України полягає у формуванні гуманного ставлення суб'єктів взаємодії у навчально-виховному процесі один до одного, формуванні гуманістичної спрямованості майбутніх працівників ОВС у подальшій професійній діяльності.

Ключові слова: *особистість, працівники органів внутрішніх справ, гуманістична парадигма, вищі начальні заклади, Міністерство внутрішніх справ*

Статья посвящена формированию личности сотрудников ОВД в высших учебных заведениях МВД Украины в контексте гуманистической парадигмы. Сущность внедрения гуманистической парадигмы в вузах МВД Украины состоит в формировании гуманного отношения субъектов взаимодействия в учебно-воспитательном процессе друг к другу, формировании гуманистической направленности будущих сотрудников ОВД в дальнейшей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *личность, работники органов внутренних дел, гуманистическая парадигма, высшие учебные заведения, Министерство внутренних дел*

The article is devoted to the formation of the personality of enforcement officers in the higher educational establishments of MIA of Ukraine in the context of humanistic paradigm. The essence of the implementation of humanistic paradigm in the higher educational establishments of MIA of Ukraine is to build humane treatment of subjects interaction in the educational process of each other, forming the humanistic orientation of future enforcement officers in future careers.

Key words: *personality, law enforcement officers, humanistic paradigm, higher educational establishments, Ministry of Internal Affairs*

Актуальність. Реформування вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) МВС України характеризується розширенням їх інтеграції у світову спільноту,

° © Черкашин А.І., 2014 р.

активним пошуком і впровадженням нових підходів до підготовки працівників органів внутрішніх справ (далі – ОВС). Визначаючи головні підходи до створення нової діяльності поліції (міліції), на конгресі у Мюнстері (1998) підкреслювалося, що поліція (міліція) повинна розглядатися як сервісна служба, яка існує для громадян, розвиваючи для них систему послуг. Відповідно виникає нагальна потреба в зміні системи підготовки кадрів для Міністерства внутрішніх справ України. Принципи справедливості, чесності, своєчасного реагування на звернення та гуманного ставлення до громадян, турботи про права людини, неупередженості, підпорядкування законові та мінімального використання сили є основою формування гуманної особистості працівників ОВС у ВНЗ МВС України.

Формування особистості у вищих навчальних закладах у площині гуманістичної парадигми знайшли свого відображення у працях О. Бандурки, І. Беха, В. Білоусової, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Киричука, В. Кременя, Н. Ничкало, С. Подмазіна, С. Сисоєвої, М. Сметанського, О. Ярмиша.

Метою статті є аналіз наукових теоретичних основ впровадження гуманістичної парадигми у навчально-виховний процес ВНЗ МВС України при формуванні особистості працівників ОВС.

Виклад основного змісту. На думку М. І. Ануфрієва, О. М. Бандурки, О. Н. Ярмиша на сучасному етапі розвитку суспільства «перед освітою виникає нова задача – давати людині знання не тільки про світ та його закони, але й методологію перетворення цього світу, формувати відповідні вміння та навички, які б ґрунтувалися на прийнятних людських цінностях» [1, с. 16]. Така постановка питання пов’язана з гуманізацією й гуманітаризацією освіти, впровадженням гуманістичної парадигми у освітній простір вищих навчальних закладів України.

В нашому дослідженні ми спиралися на здобутки вчених у галузі гуманістичної психології. Ведучими представниками гуманістичної психології є Г. Олпорт, Г. Мюррей, Г. Мерфі, К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей.

Предметом дослідження гуманістичної психології є унікальна і неповторна особистість, яка постійно творить себе та усвідомлює своє призначення в житті, регулююча межі своєї суб’єктивної волі. Основними проблемами гуманістичної психології виділяються проблеми саморегуляції, самовдосконалення особистості, пошуку сенсу буття, цілеспрямованої та ціннісно-орієнтованої поведінки, творчості, свободи вибору, гідності, відповідальності, цілісності, глобального мислення і нових підходів до науки про людину. Гуманістична психологія виходить з положення про те, що людина наділена потенціями до безперервного розвитку і реалізації творчих можливостей, і вважає його здатним керувати власним розвитком. Для гуманістичної психології вивчення конкретної людини, її поведінки не менш цінне, ніж вивчення типів людей або узагальнення багатьох випадків і ситуацій. Людина за своєю природою розглядається як активна, творча істота, здатна до саморозвитку: у неї є не тільки минуле, а й майбутнє. Принциповим для гуманістичної психології є бачення цілісної природи психічного життя людини. Гуманістична психологія створила новий підхід у практиці консультування та психотерапії, зробила вплив на практику виховання, психологію професійних стосунків.

Заслуговує на увагу концепція групової терапії К. Роджерса, яка містить віру в зростання особистості, орієнтує членів групи на вільне вираження своїх почуттів,

на прийняття почуттів інших. Уявлення про унікальність особистості гуманістична психологія реалізує на практиці під час навчання і виховання.

Гуманістична психологія виступає як світоглядна та практична основа педагогіки, яка виходить з ідеї самоактуалізації особистості, розкриття творчих можливостей кожної людини, використання творчих форм групової роботи, апелює до духовних цінностей, пошуку сенсу буття, наполягає на необхідності врахування унікальності кожного учня в процесі навчання. Пріоритет у такому навчанні віддається власному руху учнів у знанні, переживання радості відкриття нового знання, цінності міжособистісних взаємин у процесі навчання, а не технікам ефективного управління навчанням та вихованням .

На важливість та змістовність впровадження гуманістичної парадигми зазначається Є. В. Бондаревською та С. В. Кульневичем. Автори зазначають, що нові цінності гуманістичного характеру, забезпечуються новим гуманістичним змістом філософського обґрунтування методології виховання. Його специфіка полягає в множинності філософських позицій, об'єднаних загальною гуманістичною ідеєю, – пріоритету інтересів особи, добровільності і самодіяльності її рішень над інтересами, що задаються ззовні [5, с. 16].

І. Д. Бех визначає однією з основ запровадження гуманістичної парадигми в навчанні та вихованні – формування особистості, як головної цінності людини.

«Позитивне ставлення людини до себе й до інших людей виражається у прийнятті себе й інших такими, якими вони є. І це не викликає в неї роздратування, ворожості, знехтування. Дитина-гуманіст з повагою ставиться до своїх думок, інтересів, позицій, а також до інтересів, думок тощо своїх товаришів, однокласників, дорослих, навіть якщо вони суперечать її власним», – зазначає вчений [3, с. 51].

На думку М. І. Ануфрієва, О. М. Бандурки, О. Н Ярмиша: «фундаментальною об'єктивною передумовою та контекстом процесів гуманізації і гуманітаризації виявляються потреби сучасних трансформацій в суспільному житті, зокрема відхід від ставлення до людини як лише до «гвинтика» в тоталітарному державному механізмі, визнання гідності людської особи та невід'ємності її прав, їх захисту законними засобами» [1, с. 17].

Таким чином, сучасна освіта має забезпечити руйнування старих стереотипів мислення, повинна перейти від ідеологічного примусу і загального усереднення, нівелювання особистості до визначення неповторності, самобутності кожної людини, до проголошення її найважливішою цінністю держави, до утвердження пріоритету духовних загальнолюдських цінностей.

Гуманітаризація освіти характеризується процесом переорієнтації з предметно-змістового типу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу, який пов'язаний з посиленням впливу гуманітарних наук на всі види пізнання; переміщення акцентів з «природи і суспільства» на «людину в природі і суспільстві», звернення уваги на самоцінність особистості [8, с. 158].

На необхідність гуманітаризації зазначено у основних принципах освіти в Законі України «Про освіту», а саме: забезпечення рівних умов для повної реалізації здібностей, таланту, всебічного розвитку кожної людини, гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських цінностей.

Гуманітаризація освіти є адекватним засобом її гуманізації через встановлення індивідуалізованого змісту освіти, особистісного спрямування

учбових дисциплін, які вивчаються. Гуманітаризувати освіту значить зробити її «адаптованою» та цінною для кожного з тих, хто навчається.

Відповідно, в освіті запроваджується синтез гуманітарних, природничих та технічних знань, їх органічне поєднання, що є основою формування цілісної картини світу; вивчення гуманістично-спрямованих предметів, а також використання гуманітарного потенціалу предметів природничо-математичного циклу [8, с. 159].

Активний процес наповнення гуманітарним змістом не лише гуманітарно-суспільних предметів, а й математичних, природничо-наукових та професійно-спрямованих предметів, переорієнтація освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу сприяє формуванню у учнівської та студентської молоді гуманітарного та системного мислення.

Гуманітаризація освіти забезпечується за рахунок реалізації гуманної складової в навчально-виховному процесі.

Гуманітарна освіта визначається, як – сукупність знань у галузі соціально-гуманітарних наук і пов'язаних з ними практичних навичок і вмінь. Метою гуманітарної освіти є духовна культура, в якій людина відтворює себе у своїй людській цінності, в повноті своїх переживань, роздумів і мрій; пізнає суспільство на різних етапах його історії, осмислює феномен культури, смисл свого існування та існування іншої людини, що дає змогу адаптуватися до сучасного суспільства [8, с. 159].

Отже, гуманітаризація освіти повинна спрямовуватися на:

- деідеологізацію у тому розумінні, що в навчальному закладі мають вивчатися наукові факти, а не їх тлумачення з тих чи інших ідеологічних позицій;

- подолання утилітарно-економічного, технократичного підходу до освіти як системи підготовки кадрів і робочої сили з його нехтуванням людиною і духовними цінностями;

- на розуміння і пізнання людини як унікальної і найскладнішої з усіх існуючих у світі систем, на самопізнання;

- знання мають усвідомлюватися через їх особистісну значущість, формувати критичне мислення, уявлення про невіддільність нашого існування від Природи, Світу, Всесвіту.

І. Д. Бех зазначає, що «гуманітаризація викладання наукових знань – це надання конкретній ... учнівській пізнавально-навчальній діяльності, яка у згаданих психодидактичних системах подається як один із видів науково-раціонального пізнання, ціннісного спрямування. По-іншому кажучи, необхідно методично пов'язати засвоєння наукових знань із розвитком особистісних цінностей, морально-духовних устремлінь школяра. В учня має сформуватися внутрішня готовність розглядати наукове знання в контексті своїх морально-духовних надбань, свого місця в навколишньому світі і своєї моральної відповідальності за цей світ» [4, с. 50].

Автором пропонується науковий підхід, який сприяє гуманітаризації навчального процесу.

По-перше, наголошується на зміні мотиваційної системи пізнавально-навчальної діяльності тих, хто навчається. В основу такої системи має бути покладена «Я-мотивація», тобто мотивація, змістом якої виступає «ядро» особистості, її внутрішня сутність, глибинне особистісне «Я» і пов'язані з ним

особистісні цінності як стійкі самоцінні морально-духовні принципи. Саме за допомоги цих принципів учень мусить вирізняти, усвідомлювати, утверджувати й відстоювати себе, своє особистісне «Я». Таким чином, формування пізнавально-навчальної діяльності і відповідне засвоєння у її ході наукових знань розглядається з погляду особистісного саморозвитку учня. Тільки особистісне «Я» надає пізнавально-навчальній діяльності внутрішнього смислу, значущості, цінності. У свідомості учня така спрямованість учіння закріплюється, наприклад, у судженні: «Я повинен вчитися, щоб за допомогою своїх здібностей утверджувати позицію дбайливого ставлення до світу речей і світу людей, позицію справедливості, толерантності і тому подібне». Отож критерієм оцінки певного етапу становлення пізнавально-навчальної діяльності учнів має виступати їхній особистісний розвиток, його якість і міра. Звичайно, що ступінь особистісного розвитку за такої організації навчання залежатиме від розвитку розумового; між ними встановлюється причинно-наслідковий зв'язок.

По-друге, за такого бачення пізнавально-навчальної діяльності (коли спонукою до неї виступає «Я-мотивація», а мета передбачає особистісний розвиток суб'єкта учіння) зазначається, що педагог мусить вести спеціальну роботу,спрямовану на постійне осмислення особистістю не тільки своїх наявних на даний час пізнавальних можливостей, а на сам перед морально-ціннісних можливостей, які зумовлюють ефективність пізнавально-навчальної діяльності і мусять бути відкритими для дальшого вдосконалення й розвитку в процесі багатопланової навчально-виховної діяльності педагога.

По-третє, організуючі процес оволодіння науковими знаннями тих, хто навчається, слід сформувати розуміння невідривності їх від педагога як носія цих знань. Учень має переконатися, що його знання є результатом не тільки його зусиль, а й зусиль учителя. Далі: відношення «педагог–дитина», яке опосередковується науковими знаннями, слід розширити, розкривши всі ті соціальні обставини, за яких ці знання безпосередньо отримав учитель. А це означає вихід у світ цінностей суспільства, до яких таким чином долучається учень [3, с. 51].

На думку С. У Гончаренка загальна і професійна освіта підпорядковані предметно-змістовому принципу і відтворюють лише один із процесів розвитку науки – посилення диференціації наук, напрямів. Це веде до значної дисгармонії в ієрархії цілей вченого, підвищення статусу технократичних і зниження статусу гуманістичних цілей. Переважання технократичних підходів веде до втрати гуманістичної осмисленості існування науки. Але в розвитку науки процеси диференціації значною мірою компенсуються синтезом різних напрямів, у тому числі досить далеких один від одного. Такий синтез змушує вченого мислити загальнокультурними категоріями; відбувається відродження смислової компоненти наук, пошуку [6, с. 157].

Автор зазначає, що система освіти ніби повторює шлях розвитку науки, де інтелект випередив розвиток свідомості науки. Предметні знання в навчальному закладі залишаються розрізненими, логічний аспект переважає на шкоду історико-культурному і соціокультурному. Зв'язки між предметами встановлюються на основі міждисциплінарних наук, знань, а не через загальнолюдський зміст навчальних дисциплін. У результаті навчання набуває формального, абстрактного

характеру, подолати який можна, лише реалізуючи принципи «предметності» та «змістовності» в широкому культурному контексті.

Слід зазначити, що гуманітаризація освіти тісно пов'язана з гуманізаціє і є однією з її складових.

Гуманізація освіти визначається, як один із нових психолого-педагогічних принципів, який відображає спрямованість розвитку освіти на гуманні стосунки суспільстві як загальнолюдську цінність, гуманізацію, тобто «олюднення» освіти в найбільш загальному плані можна охарактеризувати як побудову стосунків учасників освітнього процесу на основі зміни стилю педагогічного спілкування – з авторитарного до демократичного, подолання жорсткого маніпулювання свідомістю вихованців – нав'язування їм непорушних стереотипів мислення які не підлягають критиці. Гуманізація націлена на посилення тих положень вітчизняної і зарубіжної психології та педагогіки, які орієнтують на повагу до особистості вихованця, формування в нього самостійності, встановлення гуманних, довірчих стосунків між ним і вихователем. При цьому надзвичайно важливо враховувати духовний потенціал вихованця і прилучати його до людської культури [6, с. 156.].

Дослідники проблеми гуманізації вищої освіти М. М. Берулава, І. О. Колісникова визначають необхідною умовою гуманізації освіти – створення відповідного навчально-виховного середовища, де учень або студент були б головними зацікавленими фігурами в набутті знань, які передаються викладачами. У такому разі, отримані знання є засобом пробудження й розвитком пізнавальної активності, засобом виховання в них кращих людських якостей [2; 7].

Гуманізація навчально-виховного процесу розглядається, як «сучасна науково-практична освітня стратегія, в центрі якої стоїть конкретна дитина. її можливості, індивід, і творче самовираження. За такої стратегії виховний процес стає простором повноцінного життя, інструментом вирішення життєвих проблем і особистісного зростання» [4, с. 155.].

На думку вчених визначальним у тлумаченні суті гуманізації освіти має бути філософський принцип гуманізму. Гуманізм – це змінювана з історією розвитку суспільства система поглядів, яка визначає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей, яка вважає благо людини критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності – нормою стосунків між людьми [3–6].

Відповідно до цього С. У. Гончаренко пропонує гуманізацію освіти й гуманізацію школи в широкому значенні розуміти як їх переорієнтацію на особистість, на формування людини як унікальної цілісної творчої індивідуальності, що прагне максимально реалізувати свої можливості, яка відкрита для сприймання нового досвіду, здатна здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Одночасно гуманізація школи означає створення найсприятливіших умов для усвідомлення й реалізації особистістю своїх потреб та інтересів. Гуманізація освіти – це процес і результат пріоритетного розвитку загальної культури і самоствердження особистості, формування особистісної зрілості тих, хто навчається [6, с. 157].

І. Д. Бех зазначає, що виховання, яке претендує на управління розвитком особистості, мусить передбачати мету й головним предметом виховної діяльності є ціннісно-смисловий розвиток дитини. Визначення цього знаменує остаточний відхід педагогіки і виховної практики від парадигми формування особистості із

заданими властивостями та їх орієнтацію на обґрунтування такого виховного процесу, який здатний забезпечити особистісний розвиток школярів, підтримати в кожному з них індивідуальність, самобутність і спираючись на їх здібності до самозміни й культурного саморозвитку, допомогти кожному вихованцеві у вирішенні його життєвих проблем.

Автор вказує на можливість гуманного виховання тільки при врахуванні нового трактування індивідуального підходу, який передбачає: відмову від орієнтації на середнього; пошук кращих якостей особистості в дитині; застосування психолого-педагогічної діагностики особистості учня (інтереси, здібності, спрямованість, «Я» концепція, якості характеру, особливості психічних процесів); урахування особливостей особистості у виховному процесі; прогнозування розвитку особистості; конструювання індивід, програм розвитку, корекції розвитку.

Крім цього, основною умовою гуманізації виховного процесу визначається створення відповідного культурно-виховного середовища, яке включає як зовнішнє середовище, так і особистий простір учасників виховного процесу, інтегрованих у це середовище.

Висновки. Останнім часом у науці обґрунтовується гуманізація формування особистості студентів (курсантів) у навчально-виховному процесі ВНЗ як новий принцип, який вимагає від науково-педагогічних працівників поваги до прав, свобод і позиції особистості, висунення до особистості посильних і розумно сформульованих вимог; поваги до права людини бути самою собою; доведення до свідомості особистості конкретних цілей його виховання, непримусового формування необхідних якостей; відмови від покарань, які принижують честь і гідність особистості; визнання права особистості на повну відмову від формування тих якостей які з гуманітарних, релігійних або ще якихось причин суперечать її переконанням. Відповідно виникає необхідність формування у особистості працівників ОВС під час навчально-виховного процесу у ВНЗ МВС України творчого мислення, самостійності, прагнення та саморозвитку та самовдосконалення на підставі глибокого усвідомлення гуманної спрямованості власної професійної діяльності.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є визначення шляхів, форм та методів формування особистості працівників ОВС у контексті гуманістичної парадигми у ВНЗ МВС України.

Список використаних джерел

1. Ануфрієв М.І. Вищий заклад освіти МВС України : [науково-практичний посібник] / М. І. Ануфрієв, О. М. Бандурка, О. Н. Ярмиш – Харків : Ун-т внутр. справ, 1999. – 369 с.
2. Берулава М. Н. Принципы гуманизации образования / М. Н. Берулава // Инновации в образовании. – 2001. – № 5. – С. 18–37.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. / І. Д. Бех – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. – 344 с.
4. Бех І. Д. Гуманізація виховного процесу / І. Д. Бех // Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 155–156.
5. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: [Учеб. пособие для студентов педвузов и слушателей ИПК] / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич – М. : Ростов н/д, 1999. – 560 с.
6. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти / С. У. Гончаренко // Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 156–158.
7. Колесникова И. А. О критериях гуманизации образования / И. А. Колесникова // Гуманизация образования: Теория. Практика. – СПб, 1994. – С. 37– 45.

8. Шульга А. Л. Гуманітаризація освіти / А. Л. Шульга // Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 158–159.

Отримано 31.01.2014 р.

УДК 159.9

Щербина В.Л.°

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат соціологічних наук, науковий співробітник

ЦІЛІСНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ БАГАТОУКЛАДНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті розглядається проблема соціально-психологічного дослідження процесів розвитку цілісності особистості в умовах сучасного суспільства. На основі припущення про наявність типів соціалізації особистості відповідно до різних культурних укладів автор описує типи цілісності особистості. На думку автора, можна виділити три таких типи, які розрізняються за тлумаченням цінностей соціалізації – традиційний, модерновий, постмодерновий.

Ключові слова: *соціалізація, цілісність особистості, культурний уклад, механізми соціалізації, норми, цінності*

В статье рассматривается проблема социально-психологического исследования процессов развития целостности личности в условиях современного общества. На основе допущения о наличии типов социализации соответствующих различным культурным укладам, автор описывает типы целостности личности. С точки зрения автора можно выделить следующие типы, которые различаются в соответствии с истолкованием ценностей социализации – традиционный, модерный, постмодерный.

Ключевые слова: *социализация, целостность личности, культурный уклад, механизмы социализации, нормы, ценности*

In the article the problem of socially-psychological research of processes of development of integrity of personality is examined in the conditions of modern society. On the basis of assumption about the presence of types of socialization corresponding to the different cultural modes, an author describes the types of integrity of personality. From the point of view of author it is possible to distinguish next types that differentiate in accordance with interpretation of values of socialization - traditional, modern, postmodern.

Keywords: *socialization, integrity of personality, cultural mode, mechanisms of socialization, norm, value*

Актуальність. Кожне суспільство на основі притаманних йому інституційних вимог та принципів побудови процесів соціалізації особистості висуває до неї конкретні вимоги і надає певні ресурси, щоб особистість могла соціалізуватися відповідно до них. Соціальні трансформації, серед іншого, ведуть до змін як змістовної складової соціалізації, так і до трансформації самих її механізмів. Соціалізація відбувається на основі певних культурних укладів, які надають абстрактно-логічні та чуттєво-образні тлумачення тому, що відбувається з людиною на різних етапах її життя. Ці культурні коди значною мірою визначають характер формування психоемоціональної складової у життєдіяльності людини, впливають на основу її ціннісних орієнтацій у життєвому середовищі та уявлень

° © Щербина В.Л., 2014 р.

про необхідні форми поведінки. У процесі соціальних трансформацій, які переживає сучасне українське суспільство, відбуваються докорінні зміни у свідомості людей, переоцінка цінностей, відкидання застарілих ідеалів та побудова нових систем цінностей. Зокрема, суспільство як середовище соціалізації стає більш культурно різноманітним – актуалізуються сегменти культури, які ще донедавна вважилися архаїчними, виникають новітні утворення, значно розширюється присутність світових культур у середовищі масового спілкування. Це створює як додаткові можливості, так і нові ризики і загрози формуванню особистості людини. У зв'язку з цим у гуманітарних науках відбувається посилення соціальної ролі та відповідного дослідницького інтересу до змін ролі окремої особистості в такому суспільстві. Зміна парадигм мислення, процесів соціалізації відбувається в контексті посилення соціальних трансформацій, що ведуть до посилення зовнішніх впливів на окремі суспільства, їх урізноманітнення, зростання динаміки і масштабів соціальних процесів загалом. Це актуалізує проблему створення нових концепцій цілісності особистості, в яких на перший план виходить така інтегративна якість, як особиста відповідальність за те, що відбувається з людиною та суспільством. Сучасні соціальні зміни українського суспільства як складова процесів глобалізації та інформатизації змінюють характер та зміст соціалізаційних процесів, інститутів та механізмів, що відбивається, зокрема, у проблематизації процесу становлення цілісної особистості сучасної людини. Це призводить до появи соціальних, психологічних та педагогічних ризиків і проблем, відбивається на характері ідентичності сучасної людини та процесі розвитку сучасного гуманітарного середовища в Україні, а, відтак, ефективності процесів державотворення. Дослідження процесів соціалізації особистості за таких умов та розвитку її цілісності, становить актуальну наукову та практичну проблему, що й визначає актуальність даної статті.

Ступінь дослідженості проблеми. Проблеми комплексного розвитку особистості та її цілісності складають міжпредметну галузь досліджень, різні аспекти якої досліджують філософи, соціологи, психологи, культурологи та педагоги. У вітчизняній філософії проблеми соціалізації особистості знайшли своє втілення в роботах І. І. Кального, А. О. Ручки, В. Г. Табачковського, О. Д. Шоркіна, Ю. Д. Парунової. У педагогічній науці на сучасному етапі проблема соціалізації особистості вирішується в контексті особистісно-орієнтованої освіти, витоки якої знаходимо в роботах К. Роджерса. До цього напрямку належать дослідження Є. В. Бондаревської, А. І. Ковальової, О. В. Мудрика, А. В. Петровського. Соціологія розглядає зазначену проблематику переважно у межах "розуміючої соціології" та структурного функціоналізму. У роботах М. Вебера, Е. Дюркгайма, Р. Мертона, Т. Парсонса розглядаються різні аспекти особистості як об'єкта соціалізації. Проблеми співвідношення соціалізації та індивідуалізації цікавлять Ф. Гіденса, Г. Зіммеля. Ця ж проблема піднімається й у символічному інтеракціонізмі Дж. Міда та теорії "дзеркального Я" Ч. Кулі, у феноменологічній соціології П. Бергера, Т. Лукмана, А. Шюца, які наполягають на тому, що особистість – це, навпаки, суб'єкт соціалізації. Етапи соціалізації розглядає Г. Тард. Сучасна соціологія звертається переважно до осмислення соціалізації особистості в умовах формування інформаційного суспільства. Це дослідження Д. Белла, З. Баумана, Н. Смелзера, О. Тоффлера, на

пострадянському просторі – І. Ю. Кисельова, В. В. Малахова, В. О. Матусевич, К. Г. М'ясло, Н. М. Федотової, В. Г. Полохала, І. М. Попової, І. М. Растової, А. Г. Смирнової, Т. В. Хрієнко, В. А. Ядова. У рамках своєї предметної царини психологія розглядає проблему соціалізації як процес впливу на психіку людини. Цією проблематикою переймаються майже всі школи, що розробляють теорію особистості – фрейдизм, біхевіоризм, гештальтпсихологія тощо. В наш час впливовими напрямками в цій галузі є феноменологічний та когнітивний, які тлумачать активність людини як прояв її творчої природи. На думку представників цих напрямків (К. Роджерс, Х. Теджфел) людина засвоює в процесі соціальної взаємодії лише те, що сприяє її самоактуалізації. Варто також відзначити роботи Е. Еріксона, що зробив значний внесок у розробку концепції ідентичності. У радянській та пострадянській психології проблеми соціалізації досліджувались у роботах В. С. Агєєва, Г. М. Андрєєвої, О. Г. Асмолова, Л. С. Виготського, І. С. Кона, К. В. Коростєліної. Вітчизняний науковий доробок складають праці, авторами яких є С. Д. Максименко, І. В. Ващенко, О. І. Власова, С. Ю. Пащенко, Л. Г. Терлецька, І. В. Данилюк. Закордонна психологія розглядає проблеми соціалізації з позиції її впливу на психіку людини взаємозв'язку в ній біологічного та соціального. Цілісність особистості розглядається як аспект її самоактуалізації та конструювання ідентичностей. Однак концепції соціалізації особистості розвивалися в умовах суспільного порядку, який останнім часом зазнав значних історичних змін. Зокрема, одноукладність та одномірність суспільства змінилася його багатомірністю, закрититість і сталість соціальних процесів – відкритістю та динамічністю. Суспільство як середовище соціалізації стало більш динамічним та різнонаправленим і постає перед особистістю все більшою мірою не як система вимог та можливостей, а як процес виникнення та актуалізації різноманітних викликів та ризиків. За цих умов виникає низка методологічних проблем щодо того, як розуміти та досліджувати цілісність особистості та чи вона взагалі можлива за умов таких суспільних змін.

Мета статті – розглянути теоретичні можливості дослідження процесів соціалізації та цілісності особистості в умовах сучасного українського суспільства.

За умов сучасності, коли в соціальному житті підвищується вага саме культурної складової життя соціальних акторів, їх соціалізація все більшою мірою визначається принципом ціннісної орієнтації, що відповідає рисам культурних укладів, в рамках яких відбувається ціннісна зміна.

В якості базового теоретичного припущення для побудови такої аналітичної моделі ми обрали положення висунуте в українській культурології, відповідно до якого сучасне українське суспільство є культурно багатоукладним [1,150-159]. Тому соціальні актори формуються в рамках трьох типових соціокультурних укладів, а саме традиційного, модернового (індустріального) та постіндустріального.

Культурний уклад – поняття, що характеризує історично сталі стійкі типові риси порядку побудови та змістовної наповненості нормативно-ціннісних конструктів, які притаманні соціальним групам та індивідам, і виражені у матеріальних, ідеальних організаційних та символічних компонентах їх індивідуального та групового життя в умовах конкретного суспільства. Культурний уклад є конкретним історичним явищем, притаманним людській спільноті і характеризується принципами побудови, способами обміну діяльністю,

матеріальною (технологічною) основою, типом цінностей і норм, соціально-історичною та просторово-часовою визначеністю. Розрізняють моноукладні та багатоукладні суспільства – Україна належить саме до останніх. В залежності від способів суспільного виробництва культурологія виділяє типові культурні уклади – архаїчний, традиційний, модерновий та постмодерновий.

Архаїчний культурний уклад характеризується безпосередньо колективною, позаособистісною, неконцептуалізованою системою цінностей, вираженою у вигляді анімістичних вірувань та відсутністю виокремлених механізмів нормотворчості та нормативного регулювання. Соціальні актори в рамках такого укладу не мають особистісних рис і окремий індивід рефлексує лише процеси власного буття в природі. Соціальні та соціально-психологічні чинники суспільного життя не виступають предметом осмислення. Вважається, що архаїчний уклад проявляється у виключно маргінальних ситуаціях і не є складовою культурних кодів сучасних суспільств.

Традиційний культурний уклад характеризується виокремленою системою ціннісних уявлень, які концептуалізовані у вигляді міфологічних конструктів, що містять в собі абстрактно-особистісну детермінованість, а також наявністю централізованих систем нормотворчості. Соціальний актор формується в системі морально-етичного напруження між тим, як він повинен жити і як він живе відповідно до абстрактних уявлень про добро і зло, соціальне буття рефлексується як предмет утвердження власної благочесності. Самі під цим виміром формуються та здійснюються практично всі форми соціальної поведінки в рамках соціальних інститутів. Соціальний актор «відтворює справедливий стан речей у відповідності до Істини».

Модерновий культурний уклад характеризується опосередкованою колективністю, розподіленою системою концептуалізації ціннісних конструктів, що мають групову детермінованість, наявністю мультицентралізованої нормотворчості. Соціальний актор формується в контексті конструктивістського відношення до реальності – його ціннісні орієнтації є суто прагматичним. Соціальний актор «змінює навколишній світ у відповідності до спільних потреб людства».

Постмодерновий характеризується мережевою формою колективної коммунікативної ціннісної творчості та саморегулятивним характером нормативного регулювання. Соціальний актор формується в контексті комунікативних процесів, він є завжди референтом реальності з точки зору реалізації індивідуального буття окремої людини. Соціальний актор «підключається» до процесів соціальної взаємодії, займаючи суто рефлексивну позицію.

Культурні уклади визначають зміст і форми процесів соціалізації у конкретному суспільстві, що включає типи особистостей, рольові набори, рольові дистанції.

В рамках культурних укладів формуються типи соціальних акторів та атрибути їх взаємодії. В залежності від власних парадигмальних установок дослідники розглядають культурний уклад або як одну із складових суспільного життя, що змінюється в процесі цивілізаційних змін, або як фундаментальний чинник цих змін, його рушійну силу. З точки зору наявності культурних укладів розрізняють моноукладні суспільства, в яких з необхідністю відтворюється лише

один тип культурного укладу та багатоукладні суспільства, в яких з необхідністю відтворюються всі три типи культурних укладів. Багатоукладні суспільства можуть тяжіти до централізації та ієрархізації відносин між культурними укладами, а можуть мати відцентрові тенденції та рядопокладеність культурних укладів.

Культура сучасного українського суспільства з цієї точки зору є багатоукладною та характеризується відсутністю ієрархічних відносин між укладами, їх рядопокладеністю. Відтак норми і цінності, характерні для різних культурних укладів, співіснують одні поруч з іншими, утворюють симбіози або породжують суперечності у процесах соціалізації особистості. Наявність культурної багатоукладності є характерною рисою середовища соціалізації в сучасній Україні. Це визначає необхідність дослідження типів становлення цілісної особистості саме крізь призму багатоукладності. Тому необхідно на основі потрактування цінностей в рамках того або іншого культурного укладу здійснити виділення відповідних типових рис різного роду цілісності, дослідження їх взаємодії між собою. (Див. табл. 1)

Таблиця 1 - Відмінності уявлень про складові суспільства відповідно до домінуючого типу культурного укладу, в якому вони соціалізуються

№ з/п	Культурні уклади	Базовий образ суспільства та соціальної структури	Соціально-психологічні ціннісні уявлення соціальних акторів	Нормативні уявлення соціальних акторів	Уявлення щодо соціальної структури
1.	Традиційний	Храм – спільнота людей, об'єднаних єдиними цінностями та вірою	Світ замкнений Основні цінності – статичний порядок, що походить від позалюдської інстанції	Норма – те, що відповідає ідеалу справедливості та добра	Соціальна структура – продовження природного місця людини в світі та історичних традицій
2.	Індустріальний	Виробничий конгломерат – спільнота	Світ недосконалий і не відповідає потребам людини Основні цінності – раціональний людиномірний порядок групового конструювання	Норма – те, що відповідає потребам людини	Соціальна структура – умова реалізації здібностей та можливостей у суспільстві
3.	Постіндустріальний	Мережевий простір потокових комунікацій між окремими особистостями	Світ відкритий і безмежно мінливий Основні цінності – мінливість, необов'язковість, вільний безвідповідальний доступ	Норма – те, що залежить від конкретної ситуації відносин між людьми	Соціальна структура – нестійка потокова мережа контактів між людьми, що постійно змінюється

Висновки. З метою дослідження характеристик процесів соціалізації особистості в сучасному українському суспільстві можна створити типологізацію ознак типів її цілісності. Для цього можна розширити використану Н. Костенко [2]

типологію, доповнивши її відповідно до ознак описаних вище трьох культурних укладів (див. табл. 2). Виходячи з цього можна емпіричним шляхом виявити характер соціалізації та відповідні типи цілісності особистості, наявні в сучасному українському суспільстві.

Таблиця 2 - Мапа для дослідження типів цілісності особистості відповідно до культурно детермінованого розуміння смислів соціальних цінностей

№ з/п	Ціннісна орієнтація особистості	Смисл в контексті цілісності особистості		
		традиційного типу	модернового типу	постмодернового типу
1.	Сімейне благополуччя	Священне джерело життя і середовище виконання обов'язку з продовження роду	Основа розвитку своїх можливостей, досягнення високого статусу в суспільстві та збереження накопиченого багатства	Важливе середовище повноцінного спілкування і самореалізації, отримання задоволення
2.	Для чого потрібен матеріальний добробут	Необхідна основа буття родини у суспільстві, забезпечення послідовності та цілісності життя людини і суспільства загалом	Засіб і мета розвитку потреб людини та їх задоволення	Необхідна умова і ресурс особистої самореалізації, ресурс для пригод і вражень від життя
3.	Душевний спокій, згода з самим собою	Відповідність принципів власного життя істинним його засадам (релігійним або звичаєвим нормам)	Рівновага між внутрішніми та зовнішніми процесами змін власного життя і життя суспільства	Адекватність взаєморозуміння у ситуації відритого та вільного обміну думками
4.	Уявлення про справедливість та злагоду	Відповідність практик винагороди-покарання ціннісним ідеалам суспільства	Ефективність взаємодії у відповідності до потреб розвитку суспільства та особистості	Відповідність змін суспільства баченню креативного класу, відсутність репресивних практик та розвиток багатоманітності
5.	У чому полягає Велике кохання	Надане Богом єднання двох людей задля продовження роду	Мистецтво двох людей бути необхідними одне одному протягом життя	Стан найвищого чуттєвого задоволення від взаємного спілкування і проведення вільного часу
6.	В якому разі можливість жити заради власного задоволення є важливою	Коли людина готова для цього – вихована і може надавати позитивний приклад отримання такого задоволення	Коли людина через задоволення отримує компенсацію негараздів власного життя або здійснює саморозвиток	Коли отримання одного задоволення не позбавляє можливості отримувати інші

Подальші дослідження проблеми. Для перевірки цих теоретичних гіпотетичних припущень необхідно провести низку емпіричних досліджень з метою виявлення наявності відмінних за типом соціалізації груп та дослідження їх соціально-психологічних характеристик. Процеси модернізації соціальної

структури суспільства, розвитку системи соціальної роботи, педагогічних практик потребують вироблення рекомендацій з урахуванням отриманого знання щодо різновидів цілісності особистості в сучасних умовах.

Список використаних джерел

1. Щербина В. М. Культурна політика України: на зламі тисячоліть // Об'єктивація кульуротворення в добу цивілізаційної глобалізації [Текст]: зб. наук. пр. / відп. ред. Ю. П. Богуцький, Г. П. Чміль, – К.: ІКНАМУ, 2012. – с. 150-159.

2. Смислова морфологія соціуму [Текст] / за ред. Н. Костенко. – К.: Інститут соціології НАН України. – 2012. – С. 312.

Отримано 15.02.2014 р.

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК 371:37.017

Вакарчук Ю. Ю.[°]

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, аспірантка кафедри педагогіки і педагогічної майстерності

ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано особливості морального виховання в контексті громадянського виховання молоді. З моральним вихованням обов'язково пов'язане поняття цінностей. З'ясовано, що гуманістична мораль базується на культурологічній основі, для якої характерний узагальнюючий, інтегративний підхід. Уточнено наукові підходи до розробки технологій морального виховання гуманної особистості у сучасних умовах.

Ключові слова: *моральне виховання, моральні норми, принципи морального виховання, моральні цінності.*

В статье проанализированы особенности нравственного воспитания в контексте гражданского воспитания молодежи. С нравственным воспитанием обязательно связано понятие ценностей. Выяснено, что гуманистическая мораль базируется на культурологической основе, для которой характерен обобщающий, интегративный подход. Уточнено научные подходы к разработке технологий нравственного воспитания гуманной личности в современных условиях.

Ключевые слова: *нравственное воспитание, моральные нормы, принципы нравственного воспитания, моральные ценности.*

The paper analyzes the features of moral education in the context of civic education of youth. On the moral education necessarily related to the concept of values. Found that humanistic morality is based on the basis of cultural urological, which is characterized by a synthesis, integrative approach. Updated scientific approaches to technology development and moral education humane person in modern conditions.

Keywords: *moral education, moral norms and principles of moral education, moral values.*

Актуальність дослідження. Сучасна соціально-економічна ситуація в суспільстві початку XXI століття не сприяє забезпеченню морального виховання учнівської молоді. Несприятливе побутове оточення, важке матеріальне становище сімей і погіршення на цьому ґрунті внутрішньосімейних стосунків, недоліки в організації шкільного виховання і скорочення позашкільних закладів – усе це призводить до збільшення кількості дітей і підлітків, поведінка яких виходить за межі моральних норм.

У зв'язку з цим великого значення набуває моральне виховання учнів загальноосвітніх шкіл, особливо старшокласників. Адже саме старшокласники досягають віку громадянської зрілості, тому їх потрібно готувати до тих ролей, які вони будуть виконувати в недалекому майбутньому, коли почнуть самостійне життя. У ньому їм доведеться працювати й творити, створювати свої і та виховувати дітей, брати участь у політичному житті суспільства, тобто бути учасниками трудових, шлюбно-сімейних, цивільно-правових та інших відносин.

[°] © Вакарчук Ю. Ю., 2014 р.

Отже, нагальні питання сучасності пов'язані із вдумливим осмисленням минулого, об'єктивною оцінкою історичних реалій, вивченням історичних коренів, ідей морального виховання, фактів, теорій, концепцій, досвіду педагогів минулих років. Звернення до історичного періоду другої половини ХХ – початку ХХІ ст. зумовлене суттєвими змінами та здобутками в галузі морального виховання учнів у цей час.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми***.** Аналіз архівних матеріалів, історико-педагогічної та сучасної літератури свідчать про те, що окремі аспекти проблеми морального виховання молоді другої половини ХХ століття були предметом вивчення науковців. Так, дослідники розглядали моральне виховання в контексті комуністичного. Про це свідчать праці В. Бабич, В. Білоусової, Б. Кобзаря, Т. Люріної та ін. Учений М. Фецула, М. Подберезський, Л.Твердохліб моральне виховання пов'язували з правовою культурою. Науковці Т. Ільїна, В. Лозова, І. Підласий, Я. Соколов, Г. Троцко моральне виховання розглядали в контексті правового. У тісному взаємозв'язку з сімейним моральне виховання окреслили Т. Алексєєнко, Т. Кравченко, В. Постовий, Через проблематику профілактики правопорушень серед неповнолітніх звертають увагу на необхідність морального виховання учнів Н. Рєпа, В. Оржеховська. Розкриттю сутності морального виховання були присвячені праці В. Галузинського, О. Киричука, О. Кондратюка.

На думку І. Беха, процес морального виховання має відбуватися через формування гуманістичних цінностей. Моральне виховання в тісній взаємодії з патріотичним розглядають П. Ігнатенко, С. Дем'янчук, В.Кіндрат. Моральне виховання як складник громадянського виховання визначають П.Ігнатенко, О. Пометун, С. Степаненко, К. Чорна. Окремі автори (Г. Васянович, О. Вишневський П. Щербань, Ю. Руденко, Р. Скульський, Г. Шмалько) розглядають моральне виховання в межах формування національної свідомості.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури, дисертаційних праць можна зробити висновок, що проблема організації морального виховання учнівської молоді України у другій половині ХХ століття не була предметом цілісного історико-педагогічного дослідження. В означених вище роботах відсутній ретроспективний аналіз теорії та практики морального виховання учнівської молоді досліджуваного періоду.

Отже, відсутність фундаментальних історико-педагогічних досліджень, які синтезовано відображали б еволюцію зазначених питань протягом другої половини ХХ століття, необхідність урахування досвіду минулих років у розробці сучасної педагогічної теорії та організації морального виховання учнів зумовили комплексне вивчення питань морального виховання учнів в історичній ретроспективі.

Мета публікації – проаналізувати особливості морального виховання в контексті громадянського виховання молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питання морального виховання особистості є актуальним для сучасного суспільства. Саме у формуванні молодих людей з необмеженими творчими потенціями, високим рівнем моральних принципів та розумово-вольовою активністю зацікавлена молода українська держава. Тому, визначаючи проблеми зміст і методи морального естетичного виховання молоді, ми спираємося, перш за все, на концептуальні положення

програми національної освіти про місце гуманістичних цінностей людства у вихованні молодої генерації [3 ; 6].

З точки зору філософської методології, всі предмети і явища знаходяться між собою у незлічених взаємозв'язках, тобто, всі можливі зміни, які здійснюються в кожному предметі чи явищі окремо, в свою чергу, викликають нові зміни. Кожне окреме явище пов'язане з іншим безліччю переходів, зв'язків, впливів, що мають взаємних характер. Проблема даного дослідження ґрунтується саме на засадах філософського принципу внутрішньої єдності духовності і моралі складає тим самим його концептуальну основу.

Проблема морального розвитку особистості має досить глибоке історичне коріння. Ще антична культура приділяла значну увагу моральним проблемам, надавала їм гуманістичного забарвлення. Одним із перших, хто наголошував на єдності духовного і морального, був Сократ. Учений підкреслював, що духовно-моральні якості людини проявляються навіть у зовнішньому вигляді.

У свою чергу, Платон, розглядаючи у творах питання морально-естетичного виховання, відмічав, що вплив мистецтва на поведінку людини настільки великий, що необхідно встановити контроль з боку держави за художніми творами, які мали б відповідати моральним нормам існуючого суспільства. Власну точку зору щодо морального мав Арістотель. Він розвиває думку Платона про прагнення до наслідування як необхідної умови і способу формування особистості.

Отож, філософська думка античності ставила проблему морального виховання, шукала шляхи її розв'язання і зв'язувала своє розуміння морального наслідування, звертаючись, перш за все, до характеру звичаїв, традицій тощо.

Низку раціональних ідей у радіусі питань морального виховання запропонував свого часу китайський філософ, політик і педагог Конфуцій. Вчений вважав, що починати освіту слід з поезії, закріплювати її вивченням правил "лі" (доброчесності, етикету, правил пристойної поведінки) і завершувати обрядовою музикою.

Новим світоглядом – гуманізмом – висвітлені проблеми морального виховання доби Ренесансу. Об'єктом вивчення стає людина і все людське, замість середньовічного "божественного".

Ідеї про моральне значення мистецтва виросли в своєрідну програму суспільного виховання людини засобами мистецтва. Проблема моральності виявилась основоположною в працях Дені Дідро, Д. Дьюї, І. Канта та ін.

Педагог-гуманіст В. Сухомлинський сформулював основні завдання і зміст морального виховання, розкрив моральні принципи гуманістичної поведінки. Він писав, що дійсна гуманність педагогіки полягає в тому, щоб зберегти радість, щастя, на яке має право дитина. Він вимагав, щоб у людині з дитинства виховували доброту, справедливість, чесність. Виняткову увагу В.О.Сухомлинський приділяв вихованню почуттів. Йому належить пріоритет у необхідності виховувати у дітей непопулярні в тих умовах цінності: терпимість, милосердя, людяність [7].

Найновітнішою концепцією, яка втілює демократичні, гуманістичні ідеї стосовно формування, розвитку особистості, є цілісна сучасна теорія особистісно орієнтованого виховання, розроблена І. Д. Бехом. Це нова освітня гуманістична філософія, яка є альтернативою директивній авторитарній педагогіці. Її автор обґрунтував психолого-педагогічні умови, які є основою реалізації особистісно

орієнтованого виховання шляхом створення новітніх виховних технологій. Передусім – це „формування у суб'єкта здібності і бажання усвідомлювати себе як особистість", "культивування у вихованні цінності іншої людини", "культивування у вихованні досвіду свободи приймати особисті рішення" [2].

Наукові підходи до розробки технологій морального виховання гуманної особистості у сучасних умовах розроблені в дослідженнях І. Беха, В. Білоусової, М. Боришевського, К. Чорної та інших. Гуманістичні цінності проявляються в реалізації сутнісних сил людини, моральному вдосконаленні, особистісному розвитку. Як зазначає К. Чорна [8], «моральні цінності розглядаються через призму таких аспектів: аксіологічного – звернення особистості до вищих духовних цінностей. До них відносяться такі моральні феномени, як Добро, Свобода, Обов'язок, Честь, Совість, Гідність, Щастя, Любов.

У колі педагогічних досліджень зрілість моральної свідомості характеризується вмінням аналізувати свої бажання і вчинки, міркувати про явища моральності з позицій ідеалу, давати їм відповідну оцінку. Рівень моральної свідомості визначає рівень моральної культури, тобто вміння будувати свої відносини з іншими людьми на основі поваги, доброзичливості та принциповості, уваги, чуйності. Моральна культура особистості репрезентує ціннісно-орієнтаційну програму діяльності, підвалини якої складають когнітивний, емоційний, поведінковий аспекти і на персональному рівні представляє позитивну характеристику моральних якостей особистості, включаючи культуру моральної свідомості, моральних почуттів і морального вчинку [2].

Аналіз сучасної педагогічної практики засвідчив, що технології морального виховання будуть результативнішими, якщо базуватимуться на меті, завданнях та принципах, розроблених в Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні [6].

Основними принципами морального виховання є принцип національної спрямованості виховання, який передбачає формування у дітей та учнівської молоді національної самосвідомості, любові до рідної землі, свого народу, шанобливого ставлення до його культури; здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави; принцип культуровідповідності; акмеологічний принцип вимагає від педагога орієнтації виховного процесу на найвищі морально-духовні досягнення і потенційні можливості вихованця; створення умов для досягнення життєвого успіху особистості, розвитку її індивідуальних можливостей і здібностей; принцип особистісної орієнтації означає, що загальні закони психічного розвитку проявляються у кожної особистості своєрідно і неповторно; принцип життєвої смислотворчої самодіяльності передбачає становлення особистості як творця і проектувальника свого життя, який вміє приймати самостійні рішення і за них відповідати, повноцінно жити й активно діяти в динамічних життєвих умовах, постійно самовдосконалюватися, адекватно і гнучко реагувати на соціальні зміни; принцип полікультурності передбачає інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов (формування у дітей та олоді відкритості, толерантного ставлення до відмінних від національних ідей, цінностей, до культури, мистецтва, вірування інших народів; здатності диференціювати спільне й відмінне в різних культурах, сприймати українську культуру як невід'ємну

складову культури загальнолюдської; принцип технологізації передбачає послідовні науково-обґрунтовані дії педагога та відповідно організовані ним дії вихованців, підпорядковані досягненню спеціально спроектованої системи виховних цілей, що узгоджуються з психологічними механізмами розвитку особистості. Отже, такий виховний процес має ознаки проективності й гарантує позитивну розвивальну динаміку; принцип соціальної відповідності обумовлює необхідність узгодженості змісту і методів виховання реальній соціальній ситуації, в якій організовується виховний процес. Завдання виховання зорієнтовані на реальні соціально-економічні умови і передбачають формування в юних готовності до ефективного розв'язання життєвих проблем; принцип превентивності вимагає, щоб виховні впливи держави, усіх виховних інститутів, враховуючи інтереси особистості та суспільства, спрямовувалися на профілактику негативних проявів поведінки дітей та учнівської молоді, на допомогу та захист, вироблення імунітету до негативних впливів соціального оточення» [6].

Одним з головних завдань суспільства нині виступає моральне виховання молоді шляхом розвитку її моральних якостей на основі залучення до духовної скарбниці, що сприяє врятуванню молодих людей від хаосу сьогодення.

У практичній роботі з морального виховання педагогічний колектив мусить вбачати насамперед формування ідейної серцевини особистості – громадянських поглядів, переконань, почуттів поведінки, вчинків, єдності слова і діла. Засвоєння молодою людиною загальнолюдських норм моралі слід вважати надзвичайно важливим етапом формування моральної культури особистості. Привчаючи учнів дотримуватися азбучних істин моралі, потрібно добиваємося того, щоб виховувати в них громадянські спонукання, турботу про інтереси колективу, суспільства. У зв'язку з цим важливе значення має єдність роз'яснення, повчання, переконання, спонукання до діяльності [4].

Майбутнє української нації, її інтеграція у європейський та світовий простір значною мірою залежать від рівня духовної культури молодого покоління [5]. Проте, у шкільній практиці можна спостерігати розбіжності між знаннями учнів моральних норм і принципів (як правило, на інформативному рівні) та їх реальною поведінкою. У зв'язку з цим згідно з Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, Указом Президента України «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян» пріоритетними завданнями виступають гуманізація та гуманітаризація системи освіти, що має сприяти вихованню духовності та підвищенню моральної культури підростаючого покоління. Українське суспільство має гостру потребу у підвищенні ефективності вітчизняної системи морального виховання.

Висновки. Отже, проблема морального виховання була і є стрижневою у педагогічній науці та практиці. Українська педагогіка відзначається своєю практичною спрямованістю Нині накопичено достатній досвід морального виховання учнівської молоді, що базується на таких основних принципах українського суспільства, як повага до особистості, її прав, до її самостійного і вільного вибору, індивідуалізм, вільний саморозвиток тощо. Тому врахування багаторічного досвіду практичної реалізації принципів демократії і гуманізму в моральному вихованні має важливе значення для процесу гуманізації і демократизації освіти України.

Однак, в організації морального виховання в Україні є серйозні й складні проблеми. В умовах глибокої кризи духовності й моралі значної частини молоді проблема морального виховання в освітніх закладах перетворилася в національну. З моральним вихованням обов'язково пов'язане поняття цінностей. Теоретичні та практичні надбання щодо морального виховання є цінним джерелом для особистісно зорієнтованого виховання молоді в контексті гуманістичної моралі.

Список використаних джерел

1. Білоусова В. Виховання культури поведінки учнів / В. Білоусова. – К. : Рад .школа, 1986. – 160 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості. Кн. 1: Особисто – орієнтований підхід: теоретико – технологічні засади : [навч. – метод. видання] / І. Д. Бех. – К. Либідь, 2003. – 280 с.
3. Коберник І. Моральне виховання : традиції, проблеми, інновації / І. Коберник // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 42-44.
4. Люрина Т. И. Нравственное воспитание подростков средствами фольклора во внеурочной деятельности : дис... канд. пед. наук / Т. И. Люрина – К., 1992. – 172 с.
5. Мораль і так зване моральне виховання // Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Львів, 1996. – С. 27–37.
6. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. – Чернівці : Видавничий дім "Букрек", 2005. – 56 с.
7. Сухомлинський В. О. . Слово вчителя в моральному вихованні / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : У 5-ти т. – Т. 5. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 321-330.
8. Чорна К. І. Особливості сучасних технологій виховання / К. І. Чорна. – Електронний ресурс. – Режим доступу: http://www.dnpb.gov.ua/datas/upload/files/765445699.doc.

Отримано 01.03.2014 р.

УДК 378.0143.(477)(043)

Гук О. Ф.[°]

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

МОДЕРНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ

У статті обґрунтовано педагогічні умови модернізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах України у контексті європейських стандартів та визначено відмінності і спільні ознаки сучасних української та європейської систем вищої освіти.

***Ключові слова**: модернізація навчально-виховного процесу, Болонська система, європейські освітні стандарти, вища освіта України, педагогічні умови, демократизація освітнього середовища*

В статье обоснованы педагогические условия модернизации учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях Украины в контексте европейских стандартов и определены различия и общие признаки современных украинской и европейской систем высшего образования.

***Ключевые слова:** модернизация учебно-воспитательного процесса, Болонская система, европейские образовательные стандарты, высшее образование Украины, педагогические условия, демократизация образовательной среды*

[°] © Гук О. Ф., 2014 р.

In the article the pedagogical conditions of modernization of the educational process in higher educational institutions of Ukraine in context of European standards and identifies the differences and common features of modern Ukrainian and European systems of higher education.

Keywords: *modernization of the educational process, the Bologna system, European educational standards, higher education of Ukraine, pedagogical conditions, the democratization of the educational environment*

Актуальність дослідження. Система розвитку вищої освіти у світі нині є ключовою сферою розвитку суспільства. Процес істотних змін у системі освіти європейських держав передбачає створення європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area) для гармонізації національних освітніх систем, підвищення мобільності студентів, викладачів і європейських громадян на ринку праці, забезпечення якості освіти, створення умов для навчання протягом усього життя і посилення, таким чином, конкурентоспроможності європейської вищої освіти. Посилення процесів глобалізації, загострення конкурентоспроможності фахівців поширилося на всі сфери суспільного життя, актуалізувало питання національної освіти. У створенні власної концепції розвитку національної системи освіти Україна має певні здобутки. Оновлення сутності навчання є визначальною складовою формування освіти в державі й передбачає приведення його у відповідність до сучасних потреб як особистості, так і суспільства. Серед стратегічних завдань освітньої галузі, що визначені в Законах України „Про освіту", „Про вищу освіту", Державній національній програмі „Освіта" (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти в Україні особливе місце відводиться активізації людського фактору, забезпеченню можливості розвитку творчого потенціалу кожної людини.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми засвідчив, що історико-педагогічний аналіз модернізації вищої освіти у вищих навчальних закладах країн ЄС став основою для поглиблення й детального визначення шляхів її подальшого розвитку. "Процеси європейської інтеграції як прояв об'єктивно зумовленої глобалізації охоплюють все нові сфери життєдіяльності. Україна чітко визначивши орієнтир на освітній простір Європи здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог [2, с.3]..

У зв'язку з цим в Україні розпочато активне впровадження основних ідей, наведених у Болонській декларації. Теоретичне обґрунтування освітніх модернізаційних процесів в умовах входження України в єдиний освітній простір знайшло відображення у роботах В.П.Андрущенка, В.М.Бебика, Я.Я.Болюбаша, С.М.Гончарова, М.З.Згуровського, В.Г. Кременя, М.Ф.Степка та інших. Як зазначають вчені, сліпе копіювання Болонської системи не забезпечить досягнення позитивних результатів через значну розбіжність між соціально-економічною ситуацією, історико-культурними традиціями і менталітетом людей у нашій державі та країнах Європи. Цим зумовлена актуальність проблеми модернізації навчально-виховної діяльності у вищих навчальних закладах України з метою наближення її до загальноєвропейських стандартів з одночасним урахуванням наукового потенціалу та практичного досвіду національної вищої школи.

Мета публікації обґрунтувати педагогічні умови модернізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах на засадах європейських

стандартів вищої освіти та визначити відмінності і спільні ознаки сучасних української та європейської систем вищої освіти.

Нині актуалізується проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. оскільки вона потребує певних змін: підвищення ролі особистої значущості професійної діяльності фахівця; постійного і системного збагачення теоретичного матеріалу новими моделями і технологіями особистісно орієнтованого навчання та навиками їх оперування; піднесення мотиваційного рівня професійної підготовки студента, надання йому статусу особистої значущості, використовуючи при цьому форми і засоби самореалізації особистості; збільшення самостійного навантаження студентів за рахунок його урізноманітнення.

Сучасна українська вища освіта має широкий, фундаментальний, хоча й дещо застарілий, теоретичний базис, який дає їй змогу не лише існувати, а й постачати фахівців до розвинених країн (щоправда, за рахунок їх еміграції). Інші важливі якості вітчизняної вищої освіти – застосування систематичного підходу в навчанні, набуті уміння працювати із довідковою літературою, критичне мислення.

Зараз в Україні існують як державні, так і недержавні (комерційні) вищі навчальні заклади. Перші мають бюджетне і небюджетне фінансування (останнє – за рахунок студентів контрактного навчання). Комерційні вищі навчальні заклади бюджетного фінансування не мають, але їхня діяльність контролюється та регулюється державою. Навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах обох структур багато в чому є близьким. Все це свідчить про тенденції поступового переходу навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах до демократичних засад.

Для розуміння того, якими повинні бути шляхи модернізації вітчизняної освіти, необхідно проаналізувати цілий ряд питань. В першу чергу слід відповісти на запитання “Що таке демократична вища освіта?”, потім визначити її сутність і встановити головні риси, далі розглянути зміст демократії вищої освіти і виокремити демократичні процеси та форми, які відбуватимуться у контексті цього змісту. Все це дозволить визначити критерії демократизації освітнього процесу і створити модель для оцінки показників, що відповідатимуть таким критеріям. На їх основі можна виділити низку показників демократизації освітнього процесу, які й дозволять визначити провідні тенденції демократизації та шляхи оптимізації цього процесу стосовно системи вищої освіти України.

Демократизація системи вищої освіти нерозривно пов’язана з демократизацією суспільства в цілому. Така умова демократизації навчально-виховного процесу безумовно є зовнішньою стосовно до цього процесу. Окрім зовнішніх, існують і внутрішні умови, пов’язані із особливостями самого навчально-виховного процесу. В першу чергу необхідно виявити підстави для створення демократичної вищої освіти. Для цього необхідно визначити її суть. За своєю суттю демократична вища освіта повинна з одного боку задовольняти потреби суспільства, а з іншого – формувати їх. Тобто для підвищення економічного рівня суспільства вища освіта повинна відповідати вимогам до підготовки високоосвічених спеціалістів такого рівня, на якому вони будуть спроможні через деякий (якнайменший) час підвищити суспільній рівень і, в свою чергу, сформувати підвищені вимоги до освітнього процесу.

Для розуміння потреб тих чи інших педагогічних умов демократизації навчально-виховного процесу в Українських вищих навчальних закладах доцільно порівняти європейську та вітчизняну системи вищої освіти. На основі такого порівняння можна виявити не лише педагогічні навчально – виховні процеси, а й напрями подальшої демократизації української освіти в руслі Болонського процесу.

Порівняння спільними ознаками української і європейської систем вищої освіти є дотримання духовно-гуманістичних традицій, зокрема намагання зберегти освітні історико-культурні традиції, громадянську і соціальну значимість, традиції освіти, спрямовані на розвиток особистості та неперервність навчання (навчання впродовж всього життя). Ознакою системи європейської вищої освіти є наближення до американської, де вже давно панують ці традиції . За результатами соціологічного опитування громадяни країн Євросоюзу вважають, що вони платять за вищу освіту як платники податків, а не як користувачі. Українська система вищої освіти за своєю сутністю ближча до європейської. Саме тому зміни, актуальність яких у вітчизняній освіті стає дедалі очевидною, доцільно проводити, орієнтуючись на вищу освіту в країнах Євросоюзу.

Окрім вказаних спільних ознак, існують також основні відмінності української вищої школи від європейської [5]:

1. Абсолютна перевага вищої школи Євросоюзу з обсягів фінансування, темпів розвитку і матеріально-технічних ресурсів.

2. Орієнтація європейської системи вищої освіти на формування особистості з висококласним професійним мисленням і підходом до розв’язання спеціалізованих задач, на відміну від української вищої освіти, орієнтованої на систематичне засвоєння певних наукових знань.

3. Широта, фундаментальність і системність української освіти порівняно з вищою освітою у США і Європі, яка дозволяє за мінімального фінансування зберігати конкурентоспроможність випускників вітчизняних вищих навчальних закладів з природничих спеціальностей.

4. Більша цілісність української вищої освіти з позицій відтворення загальної наукової картини, послідовності викладання і забезпеченості міждисциплінарних зв’язків.

5. Відсутність гнучких варіантів вивчення предметів в системі української вищої школи і велика проблематичність вибору викладача та мобільних траєкторій освіти.

6. Розбіжність єдиних українських і європейських транснаціональних освітніх стандартів, яка призводить до практичного неприйняття українських дипломів у Європі.

7. Предметна перевантаженість навчального процесу в українській системі вищої освіти, яка виражається у вивченні більшої кількості предметів за семестр порівняно з європейською освітою.

8. Активний контроль знань студентів вітчизняних вищих навчальних закладів тільки здійснювали двічі на рік, під час екзаменаційних сесій, тоді як у європейській системі навчальний процес контролюється систематично.

9. Безпосередній контакт викладача зі студентом при складанні іспитів за українською системою дозволяє в діалоговому режимі з потрібним рівнем

деталізації оцінити рівень знань студента, на відміну від автоматизованих систем набору кредитів і тестувань за європейською системою.

10. Недостатня забезпеченість українських студентів сучасними навчально-методичними матеріалами і відсутність можливості використання світових баз даних, електронних бібліотек та інших високотехнологічних джерел інформації.

11. Нестабільність визначення цілей української вищої освіти, тісний зв'язок її розвитку з кон'юнктурними умовами функціонування, відсутність гарантованого працевлаштування за фахом.

Сучасне становище справ у вищій освіті України і ЄС наочно демонструє перевагу другої над першою [1, 3]. Для того, щоб нівелювати цю перевагу й надати процесу демократизації української освіти європейський вектор, необхідно створити відповідні умови і певним чином спрямувати цей процес. Модернізація навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах України, відбуватиметься успішно за таких педагогічних умов: а) організаційних, б) змістово-процесуальних, в) особистісно-розвивальних. У сукупності вони забезпечать підвищення рівня навчальних досягнень студентів, оптимізують підготовку майбутніх фахівців у вітчизняних вищих навчальних закладах.

Однією з умов успішної модернізації вищої освіти в Україні є врахування національних історико-культурних традицій, українського суспільства в цілому, так і в національній системі вищої освіти зокрема. Важливою умовою цього процесу є максимальне врахування українських соціально-економічних реалій, що дозволить позитивно впливати на свідомість студентів. Таке пристосування до реальної соціально-економічної ситуації дозволить підвищити кількість студентів, які б ефективно працевлаштовувалися за фахом і змогли б працювати в обраному напрямі. Це, в свою чергу, повинно призвести до економічного зростання.

В роботі нами використовується система загальнонаукових та спеціальних теоретичних методів дослідження. У процесі дослідження ми аналізували сутність Болонської декларації демократизації європейської освіти; мотивацію демократичних перетворень; спільні та відмінні якості європейської та української навчально-виховної діяльності вищих навчальних закладів; необхідність модернізації вітчизняної системи вищої освіти.

Висновки. Вища освіта України нині характеризується динамікою поглиблення удосконалення змісту, форм і методів навчання студентської молоді. Ситуація XXI століття вказує на зростаючу актуальність орієнтації вітчизняної вищої освіти на європейську модель. Науково-педагогічна проблема модернізації навчально-виховного процесу українських вищих навчальних закладів має вирішуватися у руслі демократичних перетворень згідно із загальноєвропейськими стандартами. Педагогічними умовами модернізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах є: організаційні, пов'язані з демократизацією освітнього середовища на всіх рівнях системи вищої освіти; змістово-процесуальні, детерміновані трансформацією європейських стандартів у вітчизняний освітній простір та переходом на кредитно-модульну систему навчання; особистісно-розвивальні, спрямовані на самореалізацію і соціалізацію особистості, виховання її в дусі загальносвітових культурних і наукових традицій.

Педагогічні умови модернізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах України можна згрупувати за трьома основними напрямами відношень: студент-викладач, студент-студент і студент – навчально-виховний процес. До першої групи належать виховання у дусі вселюдських культурних і наукових традицій; індивідуальний підхід до кожної особистості у формуванні змісту освіти; виховання національної самосвідомості на тлі прищеплення ідеалів світового та європейського гуманізму. До другої, у тій же мірі, як і до першої, належать створення демократичної системи управління (самоуправління) на всіх рівнях системи вищої освіти; формування демократичних навчальних традицій. До третьої – наближення навчального рівня до загальноєвропейського; професійна орієнтація з урахуванням українських соціально-економічних реалій.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В.П. Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / В.П. Андрущенко;. Асоц. ректорів педагог. ун-тів; укл. В.П. Бех, Ю.Л. Маліновський. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. – 221 с.
2. Бочарова О.А. Модернізація вищої школи у сучасній Франції : автореф. дис… канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / О.А. Бочарова ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2006. – 18 с.
3. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кременя ; авт. кол.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль : Богдан, 2004. – 384 с.
4. Ніколаєнко С.М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства / С. М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2005. – 319 с.
5. Степко М.Ф. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) [Текст] / М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко ; за ред. В.Г. Кременя; М-во освіти і науки України, Тернопільський держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Київ; Тернопіль: [б. в.], 2004. – 147 с.

Отримано 01.03.2014 р.

УДК 373.1.013

Гончаренко О.А.[°]

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, асистент кафедри іноземних мов математичних факультетів

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТОВИХ ЛІНІЙ У РОЗВИТКУ І НАВЧАННІ ДІТЕЙ - ВИХІДЦІВ З НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УКРАЇНІ ТА США

Статтю присвячено напрямкам формування компетентісного підходу, акцентовано сутність соціокультурної змістової лінії, яка взаємозв'язана з мовленнєвою і є необхідною для успішної соціалізації у розвитку і навчанні учнів-вихідців з національних меншин України та США при підвищенні якості сучасної освіти.

Ключові слова: *комунікативна компетентність, компетентісний підхід, соціокультурна змістова лінія, інформаційно-комунікаційні технології, Державний стандарт*

Статья посвящена направлениям формирования компетентностного подхода, акцентировано сущность социокультурной содержательной линии, которая взаимосвязана с речевой и является необходимой для успешной социализации в развитии и обучении

[°] © Гончаренко О.А., 2014 р.

учащихся - выходцев из национальных меньшинств Украины и США в повышении качества современного образования.

Ключевые слова: *коммуникативная компетентность, компетентностный подход, социокультурная содержательная линия, информационно-коммуникационные технологии, Государственный стандарт*

This article presents the formation of the competence approach, accented sociocultural nature of semantic line that interrelated with colloquial and is necessary for successful socialization in the development and training of students from national minorities in Ukraine and the United States improving the quality of modern education.

Keywords: *communication competence, competence approach, sociocultural contextual line information and information technology and State Standard of General Secondary Education (Ukraine)*

Актуальність дослідження. Формування в учнів комунікативної компетентності, насамперед дітей-вихідців з національних меншин, шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань із мов навчання, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду є запорукою і найважливішим засобом навчання і розвитку їх особистості у процесі вивчення всіх інших предметів починаючи з дошкільних і закладів початкової освіти. Відомі численні наукові джерела порівняльні дослідження (Н. Лавриченко, О.Локшиної, О. Мілютіної О.Овчарук), дидактичні праці (Н. Бібік, О. Савченко), психологічні розвідки (О. Асмолова, І. Беха, О. Кононенко, М. Забродського, В. Рибалка та ін.), які розкривають особливості застосування поняття компетентність до різних освітніх сфер. Проте саме тлумачення напряму змісту категорії компетентність до різних галузей освіти набуває більш широкого значення, а запозичення міжнародного досвіду і його впровадження у вітчизняну освіту для успішної соціалізації дітей-вихідців з національних меншин не розроблені досконало.

Проблеми модернізації освіти є досить актуальними досліджують американські вчені: Ф.Альтбах (F.Altbah), Х.Беннет (H.Bennet), А. Бестор (A.Bestor), Е.Бойєр (E.Boyyer), Г. Вайнер (G. Weiner), Дж. Гудленд (J. Goodland), Г.Келлі (H.Kelli), А. Леві (A.Lewy), Р. Тайлер (R.Tyler); російські: В.Веселова, А.Владимиров, Б.Вульфсон, З.Малькова, В.Пилиповський, В.Разумовський, Т. Сайпулаєва; провідні українські вчені-педагоги: І.Зварич, О. Ковязіна, Т. Кошманова, Н.Пацевко, Л.Пуховська, О.Романовський, М.Шутова.

Деякі аспекти названої проблеми одержали фрагментарне висвітлення в роботах українських педагогів щодо напрямів реформування освіти і підвищення якості навчання дітей-вихідців з національних меншин. Відомі педагогічні дослідження, які стосуються проблем із якості і визначення раціонального об’єму по оновленню змісту навчальної програми, наявності програмної літератури освітлюють такі вітчизняні науковці: В.Г.Бевз, Л.Д.Березівська, Н.М.Бібік, М.І.Бурда, Н.М.Буринська, А.Н.Гірняк, В.О.Грищенко, І.П.Гудзик, Л.І.Денисенко, Ю.І.Завалевський, С.П.Когутенко, Ю.Б.Кузнецов, О.І.Ляшенко, І.В.Малафіїк, О. Петрук**,** О.Я.Савченко, Ю.І.Терещенко, О.М.Топузов, О.Л.Харитонова, О.Хорошковська та ін. У своїх науково-педагогічних дослідженнях вони акцентують увагу на необхідності удосконалення програм і підручників, підвищення рівня проведення їх експертизи та на визначенні ролі вчителя в умовах сьогодення. На сучасному етапі не має ґрунтовних наукових результатів, щодо розроблених педагогічних технологій на основі застосування активних та

інтерактивних методів вивчення української мови, самостійної творчої діяльності учнів, передусім для дітей-вихідців з національних меншин.

Варто наголосити, що однією із важливих передумов якісної роботи вчителя в сучасних умовах і ефективного навчання учнів української мови є наявність підручників, у тому числі електронних і навчально-методичних комплектів. При цьому слід зазначити, що ознакою сучасної освіти сьогодні є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Дослідження впливу ІКТ та застосування їх у навчально-виховному процесі для забезпечення якісного рівня може бути використаний такий механізм як моніторинг якості освіти, зокрема, навчальних досягнень тих, хто навчається. [1,5]. При використанні ІКП складові роботи вчителя змінюються, що особливо важливо для успішного формування компетентності, при навчанні і розвитку всіх без винятку школярів.

Метою статті є визначення специфіки і рівня важливості комунікативної компетентності **у** реалізації мовної, соціокультурної та діяльнісної змістової лінії для забезпечення мовленнєвої при навчанні учнів–вихідців з національних меншин України і США.

На сучасному етапі розвиток освіти зарубіжних країн відбувається із застосуванням компетентісного підходу. Отже, зважаючи на специфіку предмета «Українська мова», він здатний забезпечити формування і розвиток таких ключових компетенцій, як комунікативна, соціальна, загальнокультурна та вміння вчитися. Головним для реалізації профільного навчання на уроках української мови у навчальному процесі стає переорієнтація з пасивних форм навчання на активну творчу працю. Основною характеристикою активних методів навчання є відповідність природи людського сприйняття, націленість на розкриття особистого ”Я” як учня, так і вчителя через їхню творчу взаємодію [7]. У цьому контексті розроблений оновлений Державний стандарт націлює не на засвоєння певної суми знань, умінь і навичок, а на формування вмінь використовувати їх у різних життєвих ситуаціях, тобто ключових і предметних компетентностей [2,4,9]. Проте сама сутність цього поняття пов'язується з кінцевими результатами освіти які, як правило, чітко фіксуються і вимірюються. У стандарті зазначено, що головна мета початкового навчання, насамперед, української мови — формування комунікативної компетентності, яка є водночас ключовою і предметною, враховуючи можливості й інтереси учнів, а також набуття певного кола знань про реалії матеріальної та духовної культури українського народу. На наш погляд, повинен бути відповідний рейтинговий рівень знань про стан і розвиток матеріальної та духовної культури українського народу. Існуючу різну інтерпретацію суміжних понять у науково-педагогічних працях, в освітній сфері можна розрізняти наступним чином:

- компетенція інтерпретується як суспільно визначений рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини, тобто це – задана ззовні вимога, норма;
- компетентність – це інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці, тобто передбачає індивідуальний досвід використання набутих у процесі навчання компетенцій. Отже, компетентність – це знання в дії;

- комунікативна компетентність – це здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями [2].

Нещодавно розроблені в Інституті педагогіки НАПН України нове покоління навчальних програм з української мови для шкіл І ступеня з російською, угорською, румунською/молдовською, польською мовами навчання, які були затверджені як базові. Зазначені програми побудовані відповідно до змістових ліній, які окреслені у Державному стандарті: *мовленнєвої, мовної й соціокультурної,* які є взаємозалежними, взаємопов'язаними і спрямовані на формування ключових та предметних компетентностей [2,4,8]. У програмах мовні знання розглядаються не як самоціль, а як засіб розвитку й удосконалення мовленнєвих умінь, зокрема комунікативних. Мовлення є найуніверсальнішим засобом комунікації. У програмах визначено *зміст соціокультурної лінії***.** Вона має тісний взаємозв'язок з мовленнєвою. На наш погляд, особливо важливим є те, що соціокультурна лінія змісту програм націлює учнів шкіл із навчанням національними мовами в Україні. Водночас ознайомлення і засвоєння соціальних норм мовленнєвої поведінки і передбачає засвоєння відповідно до визначених програмою сфер спілкування, що є необхідним для успішної соціалізації дітей - вихідців з національних меншин та інтеграції їх в український соціум. Важливим напрямом соціокультурної змістової лінії є виховання громадянина України, який поважає державу, її національні символи, мови й культури інших народів, які мешкають в Україні, толерантно ставиться до них. [2, 3, 6].

***Висновки*.** Отже, освіта для учнів-вихідців з національних меншин ґрунтується на принципах рівності і недискримінації в набутті систематизованих знань, умінь, навичок у всебічному розвитку особистості та на створенні державою умов для збереження і розвитку національних мов та культур, має бути спрямована на:

- виховання у громадян нашої країни почуття власної людської та національної гідності;
- оволодіння державною мовою в повному обсязі на рівні вимог державного стандарту, який введений в шкільні навчальні програми;
- залучення до національних духовних надбань українського народу та національних меншин;
- засвоєння цінностей європейської та світової культури, усвідомлення їхнього взаємозв'язку й взаємовпливу в загальноукраїнському контексті;
- формування, насамперед, таких моральних якостей, як доброта, чесність, повага до людей незалежно від їхнього національного походження;
- створення умов єдності – організації соціуму. Чим вищий рівень розвинутості соціуму, тим більш консолідованим є суспільство.

Двомовна (білінгвальна) освіта є досить поширеною у світі, зокрема у США, де існує більше десяти видів двомовних програм, вибір яких належить місцевим органам, владі штату залежно від потреб регіону. Основою для оцінювання успішності школярів для кожного штату є стандарт, що розробляється на певному рівні і дозволяє оцінювати учнів за рівнями навчальних досягнень по граничних балах для класифікації учнів за рівнями навчальних досягнень. Зміст стандартів передбачають, вимоги, що учень повинен знати та вміти, які окреслені в

Державних навчальних програмах, які підтримуються за допомогою підручників, поурочних планів та ін. Слід відмітити, що основні складові освітніх стандартів американської середньої школи базуються на:

- підвищенні якості освіти;
- гуманізації освіти і наступність;
- прогностична, критично-оцінювальні та організаційно-управлінські

функції.

На наш погляд, такий підхід до розвитку шкільної освіти США і шляхи її реалізації створюють умови для лідируючого положення держави у світі. Так наука США займає провідні позиції, хоча за деякими показниками економічного і науково-технічного розвитку вона відстає від Японії й інших розвинених країн (особливо в галузі робототехніки та електроніки).

Подальший інтерес для нашого дослідження - це розробка методики для порівняння і оцінки якості освіти дітей - вихідців з національних меншин, з метою вибору найбільш раціональних стандартів для їх навчання.

Список використаних джерел

1. Гриценчук О.О. ІК компетентність для навчання продовж життя (досвід міжнародної програми оцінювання навчальних досягнень PISA) / О .О. Гриценчук // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України за 2012 рік: наукове видання. – К.:, ІІТЗН, 2013. — С. 14-16.

2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс] / Законодавство України. - Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-cerednya/serednya/derzh-standart/derj_standart_pochatk_new.doc

3. Зайцева Н.Г. Особливості запровадження двомовного навчання в середніх навчальних закладах України з навчанням мовами нацменшин.// Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст : матеріали наук.- практ семінару / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред О.І. Локшиної. – К.: Педагогічна думка, 2013. — С.68-69.

4. Закон «Про засади державної мовної політики» [Електронний ресурс] // Законодавство України. - Режим доступу: http://ukurier.gov.ua/uk/articles/pro-zakon-ukrayini-pro-zasadi-derzhavnoyi-movnoyi-/

5. Локшина О. Становлення та розвиток моніторингу якості освіти: світовий вимір / Олена Локшина // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг.ред. О. І. Локшиної - К.: “К.І.С.”, 2004. – С. 133-145.

6. Марчук Н. Міжетнічна взаємодія як необхідна складова консолідації українського суспільства [Електронний ресурс] // Наукова періодика України. - Режим доступу: http://nato.pu.if.ua/journal/2009-2/2009-2-26.pdf.

7. Методичні рекомендації щодо вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах [Електронний ресурс] // Законодавство України. - Режим доступу: http://guonkh.gov.ua/content/documents/14/1397/Attaches/ukr_lit.doc.

8. Петрук О. Українська мова як державна (для початкових класів ЗНЗ із національними мовами навчання) [Електронний ресурс] // Наукова періодика України. - Режим доступу: http://zaochna-shkola.at.ua/osoblivosti_zmistu_novikh_navchalnikh_program.doc.

9.Пономарьова К. Особливості змісту нових навчальних програм українська мова 1—4-й класи Катерина [Електронний ресурс] // Наукова періодика України. - Режим доступу: http://zaochna-shkola.at.ua/osoblivosti_zmistu_novikh_navchalnikh_program.doc.

10. Cizek G.J., Bunch M.B., Koons H. Setting performance standards: Contemporary methods. An NCME instructional module. Educational Measurement: Issues and Practice [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://www.uiowa.edu/~counspsy/faculty/7p331_05/March7_ExpertRaters/GJCizek_W2004_pp31_50.pdf.

11.Linn R. L. Performance standards: Utility for different uses of assessments // Education Policy Analysis Archives. – 2006. – № 11(31) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://epaa.asu.edu/epaa/v11n31/.

Отримано 01.03.2014 р.

УДК 37.015.3

Грибок О.П.[°]

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ СТУДЕНТА ЯК ОДИН З ГОЛОВНИХ НАПРЯМКІВ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття присвячена аналізу проблем та основних напрямків формування духовності студента у діяльності викладача вищого навчального закладу, проаналізовано погляди зарубіжних та українських науковців щодо проблем формування духовності учнів та студентів.

Ключові слова: *духовність, навчальна діяльність, особистість, потреби людини, прагнення особи, орієнтація людини, міжособистісні відносини, ставлення людини*

Статья посвящена анализу проблем и основных направлений формирования духовности студента в деятельности преподавателя высшего учебного заведения, проанализированы взгляды зарубежных и украинских ученых по проблеме формирования духовности учеников и студентов.

Ключевые слова: *духовность, учебная деятельность, личность, потребности человека, стремления, ориентация человека, межличностные отношения, отношения человека*

In the article the major trends and issues of forming of students' spirituality through the activities of the university teacher are analyzed; the views of foreign and Ukrainian scientists on problems of formation of students' spirituality are considered.

Keywords: *spirituality, learning activities, personality, human needs, person's aspirations, human orientation, interpersonal relationships, human attitude*

Актуальність дослідження. Вирішення різноманітних соціально-педагогічних завдань, спрямованих на забезпечення умов формування інтелігентної, духовно багатої, внутрішньо вільної та відповідальної особистості, залежить від економічної ситуації в країні. Світова екологічна загроза виявила хибність духовних орієнтирів людини – ціннісних, пізнавальних, що склались упродовж трьох останніх століть, і засвідчила першорядність проблеми духовності серед глобальних проблем сучасності.

Значний внесок у розробку проблеми духовності зроблено у філософії такими філософами як Мартін Бубер, Макс Шелер, П'єр Тейяр де Шарден, Хосе Ортега-і-Гассет, Альберт Швейцер, Еріх Фром, Віктор Франкл. Провідна ідея цих вчених: людина розумна на зламі епох виявилась нездатною подолати всілякі кризи життя, зокрема глобальні, тому їй на зміну повинна прийти людина духовна. Зокрема, видатні педагоги минулого Я. Каменський, Г. Песталоці, А. Дістервег, В. Сухомлинський одностайно виокремили основні чинники, які впливають на духовне виховання учнів: праця, сім'я, школа, вчитель. Духовні цінності - це мета, пов'язана із реалізацією людиною особистої природи та значення, набуттям життєвих понять або правди. Так, Р.Апресян [1] пропонує розрізняти цінності: а) за змістом (насолода, користь, слава, влада, добро, щастя та ін.); б) за знаком - позитивні та негативні - (слава - ганьба, користь - шкода та ін.) і таке інше. Однак розрізнення цінностей на духовні та практичні є

[°] © Грибок О.П., 2014 р.

фундаментальним. Справа в тому, практичні або матеріальні цінності - це не обов'язково матеріальні речі. Практичними називаються цінності, котрі відповідають меті виживання у вузькому та широкому значенні слова (їжа, дах над головою, організований побут та відпочинок). На сучасному етапі проблемою духовності займаються такі вчені, як: О. Майкіна, Г. Сагач, Т. Зязюн, С. Соловейчик, І. Зеліченко.

Незважаючи на досить великий інтерес науковців до проблеми духовності, питання формування духовності студентів вищих навчальних закладів, як одного з аспектів діяльності викладача, залишається невирішеною.

Мета статті полягає у виявленні основних напрямків та умов формування духовності студента у діяльності викладача вищого навчального закладу.

Для досягнення мети було поставлено такі завдання:

- охарактеризувати основні підході до визначення поняття духовності;
- виявити основні напрямки формування духовності студентів у діяльності викладача вищої школи.

Запрагматизованість і викривленість смисложиттєвих орієнтирів, особистісна невизначеність, відірваність від національної культури, зомбованість ідеєю меншовартості всього українського (мови, культури) стосовно російських аналогів призвели до того, що учні та студенти почали соромитися спілкуватися українською мовою, якою нібито послугуються, як вони визначають, "нижчі верстви населення", і масово перейшли на суржик, наближений до російської мови як мови "культурного міста". Так само масово вони перестали читати художню літературу, віддаючи перевагу телевізору та комп'ютеру як джерелам інформації. У результаті суттєво знизився рівень грамотності, культури українського мовлення, рівень етичного й естетичного розвитку, тобто рівень загальної культури учнівської молоді, що стало причиною низки таких негативних соціальних явищ, як зростання злочинності, наркоманії, розпусти, ВІЛ-інфікованості серед молоді тощо. Тобто духовна криза суспільства зумовила загострення методичних проблем.

Поняття "духовність" завжди посідало у філософії важливе значення і відігравало визначну роль у ключових проблемах: людина, її місце й призначення у світі, зміст її буття, культура, суспільне життя. І тому такі філософи як Платон, Аристотель, Г. С. Сковорода вважали, що поняття "духовність" є похідним від слова "дух" (лат. "spirit" та грец. "pneuma"), що означає рухливе повітря, повівання дихання, носія життя. Пізніше поняття "духовність" було віднесено до однієї з категорій етики, яка визначає моральний вимір людської життєдіяльності.

У науковій педагогічній літературі проблема духовності також не є новою. Проблема формування духовності учнів та студентів є актуальною і належить до проблеми соціального характеру, оскільки пов'язана з таким поняттям, як формування особистості. У наш час дуже часто можна почути заклики про підняття національної свідомості людини та виховання справжнього громадянина. А поштовхом і основою для цього є, у першу чергу, виховання духовної особистості. Школі потрібно змалку турбуватися про духовний світ дитини, а у вищому навчальному закладі одним із завдань викладача є формування духовності студента. Саме тоді країна буде бачити молодь як майбутнє нашої нації, рушійну силу, яка спроможна вирішити проблему держави не на свою

користь, молодь із своїми вищими моральними, естетичними канонами та ідеалами. Адже від її ставлення до надбань культури залежить нині духовне оновлення нашого суспільства, зміст її ціннних орієнтацій і майбутнє.

Щоб знайти ключ до вирішення тих проблем, які виникають унаслідок подібних процесів, необхідно з'ясувати суть феномену духовності. Зробимо стислий екскурс у минуле, щоб прослідкувати еволюцію осмислення цього феномену.

Загальноприйнятим вважається те, що своєрідна інтерпретація поняття "дух" започаткувалася ще у міфології. Дійсно, численні міфи стародавніх суспільств розповідають про існування "духів", фантастичних істот, які органічно пов'язані з людиною, її тілом, зовнішнім виглядом та довкіллям. "Духи" перебувають у процесі постійної взаємодії з людиною, визначаючи особливості її життя. "Духи" згідно з міфологією існують незалежно (у сучасному контексті – об'єктивно) від поділу їх на шкідливих і корисних для людини. Цю незалежність порушує сама людина, спонукаючи їхнє існування в образах добрих і злих "духів". Пізніше, після розкладу міфологічного світогляду, Платон відокремив тілесне і духовне, визначив, що духовність – це специфічна людська властивість, а тілесне – це нижче, те, що закладене природою людині. Аристотель теж відокремив ці поняття, але розглядав тілесне й духовне як рівно необхідні.

Новий підхід виробляється у християнській традиції. Тут духовність наділяється новим обличчям. Вважається, що духовність притаманна людині розумній, що виокремлює її з тваринного світу та уподібнює Богу. Проблема духовності стала провідною і в російській релігійній філософії кінця XIX – початку XX ст. Її розробка пов'язана з іменами Ф. Достоєвського, В. Соловйова, І. Ільїна, П. Флоренського, М. Федорова. Тут духовність розумілась подвійно.

З одного боку, духовність – це одухотворення тваринності, сутнісна характеристика людини, що виокремлює її зі світу тварин. З іншого боку, духовність – це ідеал, до якого прагнула людина у власному розвитку, орієнтація на вищі, абсолютні цінності [2, с.507].

На думку вчених, поняття "духовність" – це категорія етики, яка визначає моральний вимір людської життєдіяльності; це живе джерело доброчесностей людини, її моральна спроможність та вища цінність [3, с.23].

У сучасній некласичній та постнекласичній філософії проблема духовності дедалі набуває актуальності. Це пов'язано із загальним антропологічним зворотом, що стався у сучасній філософії, і прагненням подолати раціоналізм та ірраціоналізм у розумінні людини, з обміркуванням підстав глобальної духовної кризи, що вразила людство в XX ст., пошуком шляхів її подолання.

За визначенням цих науковців, духовність – це загальнокультурний феномен, який уміщує в собі не лише абстрактно-теоретичні цінності й ідеали, а й вчинки по совісті, істині і красі [4, с.120].

Філософський словник подає нам таке визначення: духовність – це ідеальний початок, з якого походить творча сила, яка вдосконалює і піднімає людину у світ чистий і цінний. І саме в цьому чистому і цінному світі існує Любов, Добро, Співчуття, Творчість, Справедливість, Свобода [5].

Психологічний словник подає нам таке визначення: духовність – це вищі сторони внутрішнього світу, які виявляються у людяності, сердечності, доброті,

відвертості, відкритості до інших людей. В основі духовності – широта поглядів, ерудиція, культура, загальний розвиток особистості [6, с.80].

Як відзначає В. Франкл "…духовне – це те, що відрізняє людину від тварини, що властиве лише їй та їй одній". У діяльності викладача вищої школи найпершою умовою формування духовності світського типу є здійснення процесу самопізнання і звернення людини до культури, що існує в певній символічній формі – мові, міфології, мистецтві, науці, релігії, як до необхідної умови її життєвої орієнтації відкриття серед культурних цінностей тих з них, які відповідають потребам та прагненням її внутрішнього духовного світу. При цьому особистість має прилучатися, передусім, до національних джерел культури, рідної мови, не втрачаючи історичні символи, співвідносні з культурними коренями, що збагачують і посилюють можливості духу й життєву енергію душі. Ставлення до культури має бути бережним, пройнятим усвідомленням того, що набуте народом упродовж тисячоліть може бути втрачено всього лише декількома безвідповідальними поколіннями.

При розгляді питання про духовні цінності, слід відмітити, що вони пов'язані, насамперед, з реалізацією особистості, тобто з людською екзистенцією. Духовні цінності являють собою ієрархію, тобто складну та багаторівневу систему, що забезпечує фундамент соціальних відносин, а також дій та поступків людей. Специфіка духовних цінностей посягає в тому, що вони проявляються у ситуації вільного та особистісного вибору. До числа духовних цінностей слід, насамперед, віднести загальні моральні поняття, такі як добро, обов'язок, совість, воля, добропорядність та щастя. До них же слід віднести такі поняття як істина та краса, тому що набуваючи морального змісту, вони, відповідно, долають кордони естетики та гносеології.

Суть та зміст духовних цінностей визначають феномен духовно-морального ідеалізму. У сучасній аксіології духовно-моральним ідеалізмом називають віру в існування вічних та непорушних цінностей, абсолютних за своїм значенням для людини. Сукупність таких цінностей складає ідеал, котрий є найбільш абстрагованим та універсальним уявленням. Як відмічають дослідники, неможливість сформулювати імперативний зміст ідеалу на конкретних прикладах робить духовно-моральний ідеалізм дуже обмеженим у процесі духовного виховання та морального удосконалення особистості.

Відповідальне ставлення людини має стосуватися всіх сфер буття: збереження життя на планеті, різних його форм, у тому числі й життя людського роду, збереження і примноження культурних, цивілізаційних надбань свого та інших народів, націй, національностей, збереження історичних пам'яток та історичних форм досвіду, виявлятися у відчутті єдності зі своїм народом, родиною, у піклуванні про неї, в усвідомленні себе як її продовжувача тощо. Аналогічним має бути ставлення до особистої духовності, основане на усвідомленні, що кожен з нас повсякчас ризикує втратити людяність, що не лише від великого до смішного – один крок, але й така ж відстань від людяного до тваринного і нижче тваринного рівня, що наша життєдіяльність – це рух по лезу бритви, постійне вирішування проблем, які за нас ніхто не вирішить, це постійний вибір між різними моделями життя, між різними моделями людини.

Передумовами й рушіями людської активності, зокрема духовної, виступають потреби. В ієрархічній моделі мотивації А. Маслоу, котру він вважав

уродженою та універсальною для людини, виокремлено п'ять основних рівнів потреб: фізіологічні потреби; потреби в безпеці; потреби в любові, прихильності й належності до певної соціальної групи; потреби в повазі та визнанні; потреба в самоактуалізації, котра є вищим рівнем ієрархії мотивів. На думку А. Маслоу, вищі рівні мотивів, пов'язані з духовним рівнем особистісного розвитку, можуть бути задоволені лише за умови задоволення потреб попередніх рівнів. Досягнення чи недосягнення вищих рівнів потреб залежить від основоположного принципу, згідно з яким людина реалізує своє життя – принципу володіння або буття.

Споживацьке ставлення до світу є пануючим в індустріальному суспільстві. Уся увага людини-споживача скерована назовні, на предмети, які вона прагне мати, і тому закономірно втрачає інтерес до внутрішнього світу, вищих цінностей, що мали б визначати її людське обличчя. Унаслідок цього вона деградує, не досягнувши в житті того рівня розвитку, який могла б реалізувати. Зовсім іншою стає людина, яка дотримується принципу буття. Вона, передусім, прагне внутрішньо зростати, оновлюватися, любити, долати ізольованість свого "Я", ділитися скарбами свого духу.

Внутрішнє зростання, насамперед, пов'язане з етичним та естетичним удосконаленням. Епіцентром етичного ставлення до світу є, безумовно, почуття любові. Сердечне почуття до ближнього, терпиме, великодушне прощення його прогріхів, співстраждання та милосердя – це лики любовного ставлення до світу, які разом з вірою і надією, а також одухотвореними естетичними почуттями становлять основу життєвої компетентності. Прекрасне стосується не лише творів мистецтва, але й природи, зовнішності, вчинків, думок, переживань особистості, результатів її життєтворчості тощо. Естетичні почуття повинні мати етичне забарвлення і навпаки, бо прекрасне є носієм добра, а добро прекрасне.

Одне з чільних місць серед духовних почуттів посідає совість, що є засобом самоконтролю, самокорекції, відповідального ставлення до життя. Саме за допомогою совісті, яка кличе до розширення обріїв людських можливостей і докоряє за допущені помилки, набувається "мистецтво жити", а не пристосовуватись до життєвих обставин, здійснюється процес духовного зростання, який завершується духовним народженням, або просвітленням, завдяки напруженій діяльності самовдосконалення. Так, Е. Фромм порівнюючи людей, що мають різну орієнтацію – на володіння і на буття, відзначав, що в сфері навчання той, хто має установку на володіння, буде прагнути формально опанувати певну суму знань: на лекції він намагатиметься занотувати все, що було ним почуте, у процесі читання – запам'ятати основні думки автора, щоб на іспиті їх відтворити. Той же, хто націлений на буття, сприймає інформацію активно і творчо, керуючись як пізнавальним інтересом, прагненням пізнати істину, так і роздумами над тим, як почуте чи прочитане допоможе вирішити поставлені ним життєві проблеми різного рівня – від суто особистих до світових, до яких він відчуває свою причетність. Викладач вищої школи не може навчити студента за допомогою передачі знань. Він може лише відкрити двері у Світ Духовності (або цього не зробити). Духовний світ – це смислово-ціннісний світ. Сенс життя – це вибір між нудьгою буденного існування, матеріальним достатком, емоційними насолодами і спрагою подвигу (М. Островський, О. Бойченко), служінням добру, людям (А. Макаренко, В. Сухомлинський).

Пошук сенсу педагогічної діяльності – це пошук сенсу свого життя. Він є “не теоретичним питанням”, не предметом розумової гри заради розваг. Це питання є “питанням самого життя, воно таке ж страшне, власне кажучи, ще страшніше, ніж при тяжких злиднях питання про шматок хліба для втамування голоду. Воістину це є питання про хліб, який би нагодував нас, і воду, яка б втамувала нашу спрагу”, – відзначав С. Франк [7, с.149].

Пошук сенсу своєї діяльності – це мученицькі роздуми, сумніви, драма особистості педагога. Знайти сенс у педагогічній діяльності означає зрештою перехід педагога у світ духовності. Тоді його обов’язком буде відкриття двері в цей світ іншим. Завдання педагога – показати, що Духовний Світ існує і кожен може в ньому жити. Люди, у тому числі й учні, студенти, їх батьки, у своєму бутті більше заклопотані турботами повсякдення. Таке буття дуже локалізує Світ людини, в якому багато проблем, негараздів, несправедливостей, зневіри, “безвихідних ситуацій”, зла тощо.

З огляду на зазначене вище можна виокремити такі структурні компоненти духовності:

- індивідуальна вираженість людини; духовні потреби людини;
- пізнавальні потреби людини; соціальні потреби людини;
- потреба самоактуалізації людини; потреба діяльності людини.

Розкриємо суть кожного компонента духовності. Для цього потрібно визначити, що ж ми розуміємо під поняттям “потреба”. Потреба – це стан нужди в об’єктивних умовах, предметах, без якої неможливий розвиток та існування живих організмів, їх життєдіяльності [8, с.102].

Потреби людини треба розглядати як особливий психологічний стан індивіда. Потреба – це джерело активності людини. Індивідуальна вираженість – це життєвий шлях людини у суспільстві; свідомість і самопізнання людини, коли особистість як свідомий суб’єкт розуміє не лише оточуючих, але й себе у своєму ставленні до оточуючих.

Духовні потреби людини – це внутрішній світ людини, її морально-етичні цінності; пошук істини і сенсу життя людиною, пізнання свого “Я”, потреба слухати класичну музику, читати книги, ходити до театру, уміння людини оцінювати навколишній світ, людське оточення.

Пізнавальні потреби – це рівень розумового розвитку особистості, її жага до пізнання, підвищення свого інтелекту; потреба людини у навчанні.

Соціальні потреби – це соціальний успіх людини, а звідси – впевненість у собі в суспільстві; потреба в прагненні людини допомогти іншим, уміння людини жити в суспільстві за його законами і водночас виявляти інтерес, чуйність, допомогу іншим.

Потреба самоактуалізації – це потреба в розумінні особистого шляху; реалізація своїх можливостей і здібностей – людина, яка досягає рівня самоактуалізації, повністю реалізувавши свої здібності і можливості, постає як свідома особистість; розуміння людиною своєї мети в житті і шляхів її досягнення.

Потреба діяльності – це потреба в організаційній роботі, розуміння завдань, які ставить перед людиною суспільство, і в свою чергу виконання обов’язків, які постають перед людиною.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що соціокультурні зміни, які супроводжують процеси державотворення в Україні, актуалізують не лише

потребу гуманізації стосунків в оновлюваному суспільстві, але й гостро висвітлюють проблему морально-духовного становлення молоді. Пошуки ефективних напрямів виховання та освіти юнацтва зумовлюють розвиток таких педагогічних систем і технологій, які б сприяли вирішенню проблем аксіологічного характеру.

У сьогоднішніх умовах становлення та розвитку в Україні нових соціальних відносин закономірним є розгляд в числі пріоритетних проблем включення молодого покоління в економічні, політичні, соціальні, духовні перетворення. По-перше, процес інноваційної діяльності молоді у сучасному суспільстві поки не знайшов глибокого та всебічного вивчення і обговорення у науковій літературі. По-друге, дослідження змісту, структури, форми, прояву інноваційної діяльності в молодіжному середовищі дозволяє повніше та конкретніше представити пріоритетні напрями соціально-економічного та соціокультурного розвитку нового покоління молодих українців у період глобальної перебудови суспільства. По-третє, суспільства, які реформуються та готуються до нових стартових можливостей, спираються, головним чином на співробітництво з молоддю та організують і використовують свої життєві ресурси, порушуючи статистичний хід соціального розвитку.

Від вивчення поставленої проблеми залежить організація ефективної державної молодіжної політики, яка сприяє цілеспрямованій підготовці молоді до оволодіння нормами цивілізованого демократичного, високорозвиненого в культурному відношенні суспільства та оптимізації їх включення в соціальні відносини, які характерні всьому суспільству.

Таким чином, критеріями духовності, на нашу думку, є:

- орієнтація людини на вищі естетичні цінності, вчинки по совісті;
- ставлення людини до громадської діяльності;
- прагнення особи до пізнання;
- розуміння людиною сенсу буття.

Висновки. Отже, аналіз основних підходів до визначення проблеми духовності надає підстави зазначити, що у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу велику увагу необхідно приділяти формуванню у студентів орієнтації на буття та прагненню постійно внутрішньо зростати. Перспективами подальших досліджень є розробка програми формування духовності студентів в процесі діяльності викладача вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Апресян Р.Г., Гусейнов А.А. Этика: Учебник / Р.Г. Апресян, А. А. Гусейнов. – М.: Гардарика, 1998. – 229 с.
2. Никифоров А. С. Эмоции в вашей жизни / А. С. Никифоров. – М. : Советская Россия, 1974. – 189 с.
3. Кульчицка Е. И. Родителям о воспитании культуры детей / Е. И. Кульчицкая. – К. : Радянська школа, 1980. – 126 с.
4. Словарь по этике / под ред. И. С. Кона. – М. : Политическая литература, 1981. – 430 с.
5. Философский энциклопедический словарь / сост. С. С. Аверинцев,
Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичов. – 2-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 814 с.
6. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : "Хэлтон", 1998. – 399 с.
7. Франк С. Л. Духовные основы общества / С. Л. Франк. – М. : Республика, 1997. – 479 с.

8. Немов Р. С. Психология : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование. – 640 с.

Отримано 05.03.2014 р.

УДК 378 (092)

Кошечко Н.В.°

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультету психології, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ В ІСТОРИЧНОМУ КОНТЕКСТІ

У статті здійснено аналіз актуальних ідей з проблеми управління конфліктами у історичному контексті. Особливий акцент поставлено на способах профілактики конфліктних ситуацій. Виняткову увагу приділено методам розв'язання конфліктів у історичному контексті.

Ключові слова: *конфлікт, управління, профілактика, розв'язання конфліктів*

В статье проанализированы актуальные идеи по проблеме управления конфликтами в историческом контексте. Специфический акцент поставлено на профилактике конфликтных ситуаций. Исключительное внимание обращено на разрешение конфликтов в историческом контексте.

Ключевые слова: *конфликт, управление, профилактика, разрешение конфликтов*

The article analyzes the current ideas on the issue of conflict management in a historical context. Particular emphasis put on prevention of conflict situations. Exceptional attention paid to conflict resolution in the historical context.

Key words: *conflict management, prevention and resolution of conflicts*

Актуальність дослідження. У наш бурхливий час актуальність проблеми управління, профілактики, розв'язання конфліктів різних типів є безсумнівною. Конфлікти – дуже давнє явище суспільства взагалі і кожної людини зокрема. Історія людства – не що інше, як відображення різноманітних конфліктів, шляхів їх розв'язання та результатів наслідків, що є складовими частинами кожної епохи. Проблема конфліктних відносин була актуальною завжди, в різні віки. З впевненістю можна сказати, що перші конфлікти виникли з появою перших людей. Але в ті часи на теоретичну сторону конфлікту не зверталась особлива увага. Багато поколінь репродукували одні й ті ж самі життєві помилки через відсутність ґрунтовного аналізу явища конфлікту. Тільки поодинокі особистості робили висновки з проблемних ситуацій, що забезпечувало їм особистісне зростання, успіх у різних сферах людської життєдіяльності, загальний прогрес.

Лише в нашу добу були проведені емпіричні дослідження та створенні праці, у яких детально по-науковому обґрунтовується поняття конфлікту, його функції, типи, динаміка, методи розв'язання. У наш складний час проблема конфліктних взаємовідносин набула особливо важливого значення. Та це і зрозуміло. Адже у всіх сферах суспільного життя – економічній, політичній, культурній і т.п. – постійно тримається висока напруга. Вона має об'єктивні причини. Завдячуючи їм можемо спостерігати різноманітні суперечки і сутички в суспільстві. Маємо і

° © Кошечко Н.В., 2014 р.

суб'єктивні причини: незадоволення собою та іншими, поганий настрій, песимізм сприяють виникненню конфліктів, викликають негативні емоції, роздратування, нестриманість.

Наше суспільство є дуже конфліктним. Люди знервовані, втомлені і роздратовані нестабільністю, невпевненістю у завтрашньому дні. В їх житті постійно відбуваються різні за типами конфлікти, що не тільки виснажують, а і негативно програмують на майбутнє. В такій ситуації є необхідність вивчення не тільки причин, що викликають конфлікти, а і їх протікання та наслідків. Особливу увагу необхідно звернути на способи запобігання, в одних випадках, та шляхи конструктивного розв'язання конфліктів – в інших.

Всі ці аспекти є особливо важливими для вищої школи, взагалі, та для студентів-управлінців, зокрема. Професійна діяльність яких зобов'язує ефективно здійснювати керівництво, що передбачає, зокрема, компетентне вирішення численних протиріч, конфліктів. Для виконання управлінських функцій на досить високому рівні потрібні не тільки знання з теорії конфліктології, а й вироблення відповідних практичних навичок, набуття конкретних вмінь розв'язувати різноманітні конфлікти, оволодіння якими можливе на тренінгових, семінарсько-практичних заняттях, що включені у програму дисципліни «Конфлікт-менеджмент навчального закладу». Остання 8 років викладається на факультеті психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Ця дисципліна разом із подібними курсами мають забезпечити компетентність управлінців, викладачів, студентів вищої школи у сфері конфліктних стосунків.

Дисципліна «Конфлікт-менеджмент навчального закладу» забезпечує засвоєння студентами знань про властивості особистості, пізнання її внутрішнього світу та його прояви у конфліктах. Курс містить інформаційні матеріали про специфіку особистісного та соціального життя іншої людини. «Конфлікт-менеджмент навчального закладу» пропонує ефективні шляхи вирішення конфліктів управлінцями, у яких основний акцент ставиться на конструктивному спілкуванні, в якості загального методу розв'язання конфліктів, який забезпечує результати – формування гармонійних, позитивних, комфортних стосунків із соціумом.

Метою публікації є висвітлення процесу управління конфліктами у історичному контексті. Для досягнення мети були реалізовані наступні *завдання*:

- охарактеризовано історичний контекст управління конфліктами;
- проаналізовано зміст актуальних ідей з проблеми управління конфліктами;
- обґрунтовано питання професійного розвитку, освітньої діяльності викладача у галузі конфліктології.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури із загальних питань конфліктології, педагогічної та соціальної конфліктології, а також проблем професійної компетентності викладача виявив наступні основні напрямки досліджень у відповідній сфері:

- обґрунтування теоретико-методичних засад дослідження проблеми конфліктів у педагогіці, основ педагогічного управління конфліктами (А. Анцупов, О. Бєлкін, В. Журавльов, О. Іонова, А. Ішмуратов, І. Коваль, М. Пірен та інші);
- дослідження конфліктологічної підготовки педагогів та майбутніх учителів (Г. Антонов, М. Васильєва, Е. Натазон, М. Рибакова, Л. Порохня та інші);

- вивчення теоретико-прикладних аспектів управління конфліктами (Г. Бережна, І. Ващенко, Л. Цой, О. Лукашенко та інші).

Аналіз останніх досліджень з проблеми управління конфліктами засвідчує, що людина – сутність багатостороння, багатовимірна, складно організована. На феномені внутрішнього світу людини в усі часи сфокусовано увагу філософії, літератури, медицини, психології. Людина – істота більш суспільна, ніж біологічна. Саме суспільне життя призводить до особистості як інтегральної характеристики людини. Особистість – це результат пошуків, протиріч, успіхів та поразок [4].

У такій ситуації життєвонеобхідним є індивідуальний підхід, який полягає, зокрема, у вивченні психологічних властивостей особистості, з метою надання їй допомоги у вирішенні внутрішніх, а потім міжособистісних, міжгрупових конфліктів.

Конфлікт – це зіткнення протиріч, плід непорозумінь, помилок, особистісних індивідуальних якостей опонентів, неспівпадання бажань і інтересів окремих людей або однієї особистості, а також протиріччя між потребами і можливостями [7, с. 41].

Найбільш спільне джерело конфліктів - духовно і соціально-історичні протиріччя реального світу. На цій основі окремо виділяють соціальний конфлікт. *Соціальний конфлікт* – це будь-яка соціальна ситуація або процес, в якому дві або більше соціальних одиниць пов’язані в крайньому разі однією формою психологічного або інтерактивного антагонізмів [7, с. 41].

Управління конфліктом – це здатність особистості побачити конфліктну ситуацію, осмислити її та здійснити попереджувальні дії щодо її вирішення. Управління конфліктом має такі стадії:

- сприйняття конфлікту та первинна оцінка ситуації;
- дослідження конфлікту та визначення його причин;
- пошук шляхів вирішення конфлікту;
- здійснення організаційних заходів, спрямованих на подолання конфлікту [2].

Проблема конфліктних відносин розроблена та представлена у роботах багатьох зарубіжних і вітчизняних вчених минулого і сучасності.

Древні філософи вважали, що сам по собі конфлікт не позитивний і не негативний. Він існує завжди незалежно від думки людей про нього. Весь світ повен протиріч, із ним неодмінно пов’язане життя природи, людей і навіть Богів. Однак, сам термін «конфлікт» вони ще не застосовували, але вже розуміли, що конфлікт не вичерпує собою всього життя, а являє собою лише його частину.

Проблему внутрішньоособистісного конфлікту не можливо розглядати без відповідного взаємозв’язку з міжособистісним. Окрім того, поділ конфліктів на типи є відносно умовним. У реальному житті ці конфлікти постійно переплітаються та тісно пов’язуються. Дослідження внутрішніх конфліктів не є самоціллю. Заслуговує на особливу увагу вивчення проявів, відображень внутрішніх протиріч індивіду на його міжособистісних стосунках. Також, у цьому процесі визначального значення набувають способи управління, керування конфліктами.

Аналіз результатів дослідження [2, 3] внутрішньоособистісної та міжособистісної конфліктності дозволив зробити висновки про неможливість

існування міжособистісного конфлікту без відповідного внутрішнього. Якщо наявний міжособистісний конфлікт, то його причина – внутрішньоособистісний конфлікт. Але існуючий зв'язок не обернено пропорційний: наявний внутрішній конфлікт може не проявлятись і до певного часу існувати в латентному вигляді. Однак, нагромадження внутрішньоособистісних протиріч призводить до «вибуху» емоцій особистості, кризи, депресії, навіть суїциду. Тому явище конфлікту можна порівняти з рослиною, в якої корінь – внутрішньоособистісний конфлікт, що живить стебло – соціальний, соціально-психологічний конфлікт. Видалення стебла – соціально-психологічного конфлікту – не шкодить корінню – внутрішньоособистісному конфлікту, а лише призводить до появи нової гілки протиріч, конфліктних ситуацій.

Конфлікт виступає як джерело соціалізації індивіду у всіх сферах суспільного буття. Тому і вірно вважати, що проблема конфлікту своїм корінням іде в давнину та приводить нас до сьогодення, а в дечому і до майбутнього. Ще стародавній світ пропонував людині ситуацію конфлікту: життя – смерть, добро – зло тощо. З самого давнього часу людство ставило перед собою запитання: «Хто є людина, яка вона, в чому її природа? Чи саме з нею пов'язаний конфлікт?» На ці запитання маємо дві узагальнені відповіді.

Перша з них бере початок від *Арістотеля* [7, с. 22]. «Людина конфліктна тому, що такі причини лежать в системі держави, її інститутів», – вважав він. Ця позиція підкреслює в людині суспільне начало, її здатність до співробітництва. Причиною конфліктності за Арістотелем можуть бути почуття: страх, надмінність, ненависть, переоцінка себе і своїх заслуг; з іншої сторони – вчинки, необережне ставлення, дрібні приниження, невідповідність характерів.

Аналогічним чином вирішує проблему конфлікту друга велична постать – *Платон* [7, с. 22]. Людська совість є найвищим критерієм сутності особистості. Внутрішньоособистісний конфлікт проявляється через мислення, усвідомлення себе. «Мислення – критерій реальності власного існування», так писав *Рене Декарт* [7, с. 63]. Стародавні латиняни говорили: «Cogilo ergo sum», – думаю, мислю – значить існую.

До вирішення питання про співвідношення суспільства і особи, на користь останньої, як окремої самостійної сутності прийшов англійський філософ *Т. Гоббс* [7, с. 23]. Він стверджує, що природній стан суспільства – «це війна всіх проти всіх». Відповідно виникає нервова напруга, внутрішній конфлікт індивіду, зумовлений: суперництвом, недовірою, прагненням осягнути славу. Нерозв'язаний внутрішній конфлікт, зазначає Гоббс, має в собі тенденцію провокувати самознищення людини. Людина – певна самість, для якої інші люди – лише середовище її існування. («Сам на сам»).

Песимістичний підхід до конфлікту найбільш чітко охарактеризований Т. Гоббсом в книзі «Левіафан», яка детально аналізується М. Пірен, він негативно оцінював людську природу. Людина, як вважав Т. Гоббс, за своєю природою є егоїстичною, ледачою і зрадливою [7].

Оптимістичний підхід до конфлікту представлений французьким філософом *Ж.-Ж. Руссо*, на якого посилається у своїй праці А. Анцупов [1]. Ж.-Ж. Руссо, на відміну від Т. Гобса вважав, що людина за своєю природою миролюбна і створена для щастя. Джерелом конфліктів вважав недоліки в організації суспільства, забобони.

Значний внесок у розуміння сутності конфлікту зробив *В. Вундт*. Він запропонував метод самоспостереження, який є важливим в процесі психодіагностики внутрішньоособистісного конфлікту і пошуку шляхів та методів його вирішення. Вундт зазначав, що в психології конфлікту особистість виступає і суб'єктом і об'єктом пізнання.

Внутрішні конфлікти та девіантна поведінка знайшли грунтовне тлумачення в системі наукової концепції *Е. Дюркгейма* [1]. Його підхід до вивчення конфлікту полягає у системі взаємовідносин суспільства та особи. «У свідомості кожного індивіду, – зазначає він, – існують ніби дві свідомості: одна спільна нам зі всією нашою групою, яка представляє собою не нас самих, а суспільство, що живе та діє в нас; друга представляє собою те, що у нас є власного, що робить із нас індивіда. В цій подвійній індивідуальній свідомості закладена основа внутрішньоособистісного конфлікту». Особлива увага Е. Дюркгейма була прикута до феноменів самогубства, як методів неефективного «розв'язання» конфліктів.

Досить детальна концепція конфлікту була представлена економістом і соціологом *К. Марксом*. Слідуючи за його поглядами, можна констатувати, що конфлікти притаманні всім рівням соціального життя: політиці, економіці, культурі, тощо [7, с. 30].

Специфічними персонами цього періоду були М. Вебер та Г. Зіммель. В своїх працях вони доводили, що конфлікт є невід'ємною частиною соціального життя. *Г. Зіммель* в своїй книзі «Конфлікти у сучасній культурі» і ряді інших праць, на які посилається А. Анцупов, виходив з того, що існуючі в суспільстві егоїстичні групи, не ізольовані одна від іншої, а навпаки пов`язані невидимими нитками [2]. Він твердив, що конфлікт – потрібний для розв'язання будь-якого дуалізму, це – засіб досягнення своєрідної єдності. Зіммель вважав, що внутрішні конфлікти не обов'язково руйнівні. Дана теза стверджує інтегративні, а не деструктивні, функції конфліктів. Саме цією ідеєю започаткована функціоналістська теорія конфлікту.

Е. Дарендорф в своїх відомих працях «Класи і класові конфлікти в індустріальному суспільстві», «Сучасний соціальний конфлікт», на які посилається М. Пірен [7, с. 30], розглядає конфлікт в якості головної категорії соціології і саме через це називає свою соціологічну концепцію теорією конфлікту.

Великий вклад в методологію внутрішньоособистісного конфлікту вніс *З. Фрейд* своїм вченням – психоаналізом, а в ньому – визначенням конфлікту між свідомим і несвідомим [5, с. 61]. Причини відсутності єдності з самим собою, внутрішньої цілісності інтерпретуються як неусвідомлювані джерела. Згідно з ними причинами конфліктів є протидіючі сили «Воно», «Его», «Супер-Его». Ці сили, проектуючись на зовні формують конфліктне буття, породжують протиріччя. З. Фрейд запропонував ідею «неврозів цивілізації».

Вище наведені тези далі були розроблені *К. Юнгом* [5, с. 63]. Він запропонував наступну структуру особистості, яка складається з диференційованих, але тісно пов'язаних систем: «Его», «Особистісне несвідоме» і його комплекси, «Колективне несвідоме» і його архетипи, «Персона», «Аніма», «Анімус», «Тінь». Також існують установки (інтроверсія, екстраверсія) і функції (мислення, інтуїція тощо). Специфічно фігурує «Самість» – центр всієї особистості. Людина бореться сама з собою. Стикаються в поєдинку її різноманітні психічні системи. І вона повинна знайти свій індивідуальний шлях,

що буде відповідати її життєвій меті. К. Юнг описує цей процес як індивідуалізацію. *О. Маслоу,* представник гуманістичної психології, – як самоактуалізацію.

Представники інших теорій особистості по-своєму трактують причини внутрішніх конфліктів, а саме як:

1. комплекс неповноцінності, який протистоїть прагненню до досконалості, бажання влади (*А. Адлер*) [5, с. 61].

2. несумісні невротичні потреби, які одночасно спонукають людину прагнути до інших людей, проявляти агресивність до них і бажати бути незалежною від них (*К. Хорні)* [5, с. 64].

3. психосоціальні кризи, які виникають в процесі ідентифікації особистості (*Е. Еріксон*) [5, с. 65].

Доцільно відмітити ідеї *К. Роджерса*, представника організмічної теорії. Він пропонує таку структуру особистості: «Організм» і «Я» («Я реальне», «Я ідеальне») [5, с. 63]. Внутрішні протиріччя частіше виникають між останніми двома компонентами. Роджерсом була розроблена концепція групової терапії, в якій виділяється особистість, її духовні цінності, як основне поняття; можливість повної самоактуалізації особистості, віра в неї.

Своєрідний погляд на проблему внутрішнього конфлікту має *В. Франкл* [5, с. 63]. «Людське життя носить усвідомлений характер, тому воно і конфліктне», – вважає він. Основне поняття його теорії – пошук сенсу життя. В певний період часу кожна людина стикається з цим запитанням. Криза визріває поступово і розв'язується індивідуально. В. Франкл заснував напрямок в психокорекції – логотерапію, тобто допомогу людині в осягненні суті життя.

Класичним твором конфліктології стала робота *Л. Козера* «Функції соціального конфлікту», проаналізована М. Пірен у своїй книзі [7, с. 32]. Розвиваючи ідеї Вебера и Зіммеля про всезагальність та універсальність конфлікту, американський соціолог дав в своїй роботі глибоке обґрунтування позитивної ролі конфліктної взаємодії в житті суспільства.

Заслуговують на увагу ідеї *Т. Парсонса*. Він в своїй роботі «Структура соціальної дії» трактував конфлікт як соціальну аномалію, соціальну хворобу, яку треба лікувати. Парсонс виділив п'ять основних колізій, які характеризують типові внутрішньоособистісні конфлікти. *Перша дилема* – вибір визначається внутрішньою мотивацією та ціннісними орієнтаціями особистості. *Друга дилема* – власного та колективного інтересу. *Третя* – пов'язана з перевагами когнітивних установок, передбачає концентрацію уваги на особливостях вчинків, дій особистості. *Четверта дилема* – передбачення. *П'ята дилема* – специфічності-дифузності [7, с. 34].

Засновник теорії «людских взаємовідносин» *Е. Мейо* також стверджував, що головна проблема сучасності – встановлення миру і подолання небезпечної хвороби – конфліктності. На його думку, соціальне здоров`я – це «соціальна рівновага», «стан співпраці».

У XX столітті були популярними дві основні наукові концепції конфлікту. Суть першої полягала у необхідності постійної профілактики та уникнення конфліктів. Основа другої – твердження, що конфлікти вічні і постійні супутники групового життя в будь-якому суспільстві.

Автори, які належать до школи наукового управління *(М. Дойч, М. Мескон)*, розробили механізми, що усувають умови, які сприяють появі конфліктів [5, с. 58]. Вони знаходять доведення на користь цієї ідеї в тому, що зіткнення думок, протиріч має лише руйнівну дію. Більшість людей прагнуть уникати конфліктних відносин, «заганяти їх в себе». Це – дуже шкідливо. Наприклад, *Є. Мелібруда* вважає: «За психосоматичними захворюваннями завжди стоять нерозв'язані внутрішні конфлікти, почуття провини, невиконані бажання і почуття, яким не був даний вихід» [5, с. 58]. Люди свідомо їх подавляють, витісняють у підсвідомість. Ми все життя тренуємо своє вміння не дозволяти страхам спливати на поверхню, витрачаємо велику кількість психічної енергії даремно. Але за законом збереження енергії страхи, конфлікти нікуди не зникли безслідно. І тіло реагує на них: страх викликає, наприклад, серцебиття, тахікардію.

Існує ще одна думка щодо ролі конфліктів. Її дотримуються автори школи «людських відносин» *Альберт, Хедоурі* [5, с. 58]. Вони вважають, що конфліктів можна і потрібно уникати. Ці автори визнають можливість виникнення протиріч між мотивами особистості. Але вони розглядають конфлікт, як ознаку неефективної самоорганізації і поганого самоуправління.

Конфлікти – невід'ємна частина людського буття, і не можна стверджувати, що протиріччя, суперечки не приносять користі і патологічні. Виникають конфлікти через несхожість людей, через те, що уявлення, почуття у кожного з нас не одні і ті ж, і часом приходять в зіткнення один з одним. Потрібно враховувати, що люди мають різний професійний рівень, власний життєвий досвід, індивідуальні риси характеру і темпераменту, різну стать. Можна зробити висновок, що конфлікти охоплюють всі види і рівні відношень людини з самою собою, оточуючою дійсністю. Вони вічні і завжди актуальні. І ніж витрачати енергію на пошук засобів уникнення конфліктів, краще замислитись, чи існує якась можливість конструктивної й успішної поведінки у випадках конфліктів. Потрібно пам'ятати, що на всі випадки життя рецептів немає. У використанні щодо людських відносин будь-який висновок, схема потребує не механічного виконання, а творчого переосмислення в кожному окремому випадку. Особливо дане положення стосується діяльності психолога, соціального працівника, управлінця.

Популярними конфліктологами кінця XX століття на заході є *Е. Уілсон* (специфіка статевих конфліктів), *П. Ван де Берге* (представник біологічного функціоналізму), *К. Лоренц, Р. Фокс, А. Адрі, Д. Моріс, Д. Дена, Д. Скотт* (системний підхід) [1, 7].

Стосовно вітчизняних психологів цікаво суть внутрішнього конфлікту проаналізував *С.Л. Рубінштейн.* Він писав: «Основний закон історичного розвитку психіки людини полягає в тому, що людина розвивається, працюючи, змінюючи природу, вона змінюється сама, породжуючи у своїй діяльності предметне буття олюдненої природи, культури, людина разом з тим змінює, розвиває свою психічну природу» [4, с. 47]. Світ явищ внутрішнього життя особистості цікавив і *О.М. Леонтьєва* [4, с. 68]. Він вважав, що людський внутрішній світ пристрасний, емоційний, суб'єктивний, конфліктний. Тільки хвора людина безпристрасна – «емоційно тупа». Все що ми бачимо оцінюється з позиції інтелекту. Наявність вищих почуттів – сорому, каяття, совісті, любові та ін. – теж відзначається конфліктністю.

У вітчизняній психології вивчались в основному міжособистісні, сімейні, виробничі конфлікти *(Ф.М. Бородкін, Н.М. Коряк, Ю.Е. Альошина, А.М. Бандурко, В.А. Друзь та інші)*, а внутрішньоособистісні *(О.Р. Лурія, О.А. Донченко, Т.М. Титаренко)* є не глибоко вивченими [1, 2, 7].

Висновки. Узагальнюючи вище наведені інформаційні матеріали, стосовно ступеня висвітленості проблеми управління конфліктами та її методологічної основи в зарубіжній і вітчизняній літературі, маємо два напрямки трактування конфлікту. Перший *(Г. Моргентау, Д. Кеннан, Д. Франкель)* включає традиційні класичні теорії, які пропонують філософію конфлікту. Другий *(Р. Мертон, Р. Дарендорф, Л. Козер)* – модерністські теорії, які базуються на структурно-функціональній основі, на поєднанні емпірики і математики конфліктів. Коротко різниця між ними в наступному. Функціоналістичні теорії передбачають, що конфлікти можуть бути приведені в стан гармонії шляхом взаємовпливів і задоволення інтересів і потреб особистості. Вони твердять, що є можливість повного викорінення конфліктів методами «соціальної інженерії». Навпаки, теоретики конфліктів від *Маркса* до *Зіммеля* вважають, що конфлікт є мотиваційною основою всього життя. Вони постійні супутники в будь-якому суспільстві. Узагальнені висновки пропонуються у таблиці 1.

Про природу, сутність, специфіку протікання конфліктів у своїх працях писали: Ф. Бекон, Т. Гоббс, Е. Дюркгейм, В. Вундт, Г. Зіммель, Ж.-Ж. Руссо, І. Кант, К. Гегель, К. Маркс, З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, К. Хорні, Е. Берн, Я. Морено, Ф. Перлз, Е. Еріксон, К. Роджерс, Е. Фром, В. Франкл та інші.

У вітчизняному досвіді філософської, а потім і психологічної, науки конфлікти розглядались І. Бердяєвим, В. Соловйовим, Л. Виготським, А. Лазурським, А. Лурією, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном та іншими.

Таблиця 1 - Основні постулати теорій конфлікту

Традиційні теорії	Модерністські теорії
Будь-яка особистість є відносно міцна, стабільна структура елементів	Будь-яка особистість постійно, динамічно змінюється
Будь-яка особистість – добре інтегрована структура елементів	Будь-яка особистість завжди демонструє ознаки незгоди і конфлікту
Елементи особистості спираються на консенсус цінностей	Для особистості характерне насилля однієї її психічної системи по відношенню до іншої

У процесі розвитку ідей вище перерахованих вчених, сформувалися два різні підходи до розуміння конфлікту, які можна визначити, як песимістичний (деструктивний) і оптимістичний (конструктивний) за своїм емоційним забарвленням, функціями та результатами, наслідками конфліктної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Анцупов А.Я. Проблема конфликта: исторический обзор /А.Я. Анцупов. – М.: Наука, 1992. – 247 с. ISBN: 5-469-01552-1.

2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. Учебник / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 551с. ISBN 5-238-00062-6.

3. Ващенко І.В., Кляп М.І. Конфліктологія та теорія переговорів: Навчальний посібник / І.В. Ващенко, М.І. Кляп. – К.: Знання, 2013. – 407 с. ISBN 978-966-346-740-5.

4. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность: Конфликт. Гармония / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. – К.: Знание, 1989. – 156 с. ISBN 5-319-00253-6.

5. Кошечко Н.В. Тренінг "Конструктивне вирішення конфліктів у сімейних взаємостосунках". Діти-батьки-сім'я: Випуск 2 / Н.В. Кошечко. – К.: Наук. світ, 2004. – С. 33 – 78. ISBN 966-675-319-7.
6. Одерій Л.П. Менеджмент якості вищої освіти: методи і механізми: Навчальний посібник / Л.П. Одерій. – К., 1995. – 100 с. ISBN 5-7763-9509-7
7. Пірен М. Основи конфліктології: Навчальний посібник / М. Пірен. – К.: Освіта, 1997. – 210 с. ISBN 966-7038-11-4.

Отримано 04.03.2014 р.

УДК 37.091.33-027:78.091

Лебедєва А. В.°

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультету психології, асистент кафедри педагогіки

ЕСТЕТИЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ФАКТОР ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядаються проблеми естетизації особистості як фактору творчого розвитку. Висвітлено різні підходи до використання мистецтва в роботі з молоддю як засіб її естетизації.

Ключові слова: *естетизація особистості, естетичне ставлення до дійсності, творча діяльність, мистецтво, творчий розвиток особистості*

В статье рассматриваются проблемы эстетизации личности как фактора творческого развития. Освещены различные подходы к использованию искусства в работе с молодежью как средство ее эстетизации.

Ключевые слова: *эстетизация личности, эстетическое отношение к действительности, творческая деятельность, искусство, творческое развитие личности*

This paper addresses the problem of aestheticization personality as a factor in creative development. Highlighted the various approaches to the use of art in youth work as a means to an aestheticization.

Keywords: *aesthetic personality, aesthetic relationship to reality, creativity, art, creative development of the individual*

Актуальність дослідження. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні в числі найважливіших завдань передбачено значне поліпшення художньої освіти та естетичного виховання особистості, зазначено, що необхідно розвивати почуття прекрасного, формувати високі естетичні смаки, вміння розуміти і цінувати твори мистецтва, пам'ятники історії та архітектури, красу і багатство рідної природи. Завдання активного залучення молоді до скарбниці світової культури, естетичних цінностей зумовлено політичними, економічними та соціальними особливостями життя розвиненого суспільства.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми засвідчив, що в сучасній педагогіці існують різні підходи до використання мистецтва в роботі з молоддю як засіб естетичного виховання в особистісному її розвитку (Б. Ананьєв [2], І. Зязюн [3], Л. Масол [6: 7], А. Мелік-Пашаєв [8] та ін.); як засіб розвитку музичної творчості школярів (Д. Кабалевський [4], В. Рагозіна [9] та ін.); як засіб естетичного виховання

° © Лебедєва А. В., 2014 р.

школярів засобами музичного мистецтва (О. Апраксіна [1], О. Ростовський [11] та ін.).

Зазначимо, що уявлення молоді про естетичне ставлення до дійсності у відбитті ставлення до оточуючого середовища залишаються недостатньо вивченими. Аналіз концептуальних підходів до вивчення значення музичного мистецтва як складової духовної культури та формування естетичного ставлення особистості до дійсності показує, що повноцінно якісне та комплексне дослідження до нашого часу з даної проблеми не проводилось. Ми припускаємо, що це пов'язано з низкою невирішених методологічних проблем.

Мета статті полягає у розкритті питання естетизації особистості як фактору її творчого розвитку**.**

Сучасна педагогіка школи, орієнтуючи свої розробки на естетизацію навчально-виховного процесу та формування в особистості усвідомлення того, що вона є невід'ємною частиною довкілля (природи, культури, історії та ін.), стратегічною метою виховання визначає формування базису особистісної культури, залучення особистості до загальнолюдських духовних цінностей: до самої себе, до іншої людини та людства в цілому; до природи; до культури та мистецтва [5; 6; 9]. Педагогічна система української школи виявляє виняткову турботу про те, щоб підростаюче покоління отримало естетичне виховання, на все життя набуло почуття прекрасного.

Естетичне ставлення особистості до дійсності у творчій діяльності припускає засвоєння моделі твірного, художньо-творчого ставлення до світу, яке може бути вираженим у шкільному віці засобами мистецько-творчих видів діяльності [3].

«Сьогодні виникають освітні моделі, які ґрунтуються на гуманістичних засадах, тобто є особистісно зорієнтованими, і відображають особливості соціокультурного простору сучасності. Важливою ознакою культури інформаційного суспільства є прискорений темп науково-технічного розвитку, перманентність і швидкість змін у всіх сферах людської діяльності, мозаїчність і візуалізація інформації. Медіа-технології, особливо комп'ютерні ігри, якими вже сьогодні починають масово захоплюватися учні шкільного віку, синтезуючи елементи аудіальної, візуальної та кінестетичної інформації, стимулюють виникнення у школярів психологічного феномену синестезії – міжсенсорних асоціацій, провокують інтегративний тип мислення. У віртуальному океані феноменально поєднуються словесні тексти і музичні звуки, яскраві візуальні образи і лапідарні символи, раціональні схеми і захоплююча анімація, реальність і фантастика, правда і вимисел. І все це тією чи іншою мірою е с т е т и з у є т ь с я і перетворюється на потужний чинник духовного «виробництва людини» [7, с. 4].

У прямій залежності перебуває соціально-економічний рівень розвитку нашого суспільства. Сьогодні кожному педагогові стає ясно, що тільки пробудження творчих сил і здібностей людини є найважливішою умовою розвитку, як кожної людини, так і суспільства в цілому. Естетичне виховання в усьому різноманітті своїх можливостей є на цьому шляху одним із чинників такого розвитку. Духовно-моральні основи буття в сучасному суспільстві піддаються переосмислення з позицій зміни соціально-економічних і політичних умов. Суспільство звернув увагу на мистецтво, зрозумівши необхідність гуманізації.

Актуальність проблем виховання підростаючого покоління ні в кого не викликає сумнівів, тим не менш естетичному розвитку ще не приділяється належної уваги.

Учені довели, що лише людині з розвиненим естетичним ставленням до дійсності властивий особливий, естетичний тип узагальнення, яке будується на підставі емоційно-оціночного ставлення до предметів та явищ, що виникає у зв'язку зі сприйняттям їх конкретного чуттєвого образу, а не на раціонально-логічних засадах за належністю предметів та явищ того чи іншого класу об'єктів [8, с. 15-24].

У наш час у своїй навчально-виховній роботі школа вже не може обійтися без комплексу мистецтв. Крім того, учні відчувають його активний вплив поза школою. Це кіно, театр, художні музеї, філармонії, цирк, концерти художньої самодіяльності, телебачення. Учні постійно спілкуються з різними видами мистецтва, але без цілеспрямованого педагогічного керівництва, ефект виховного, естетичного, пізнавального впливу часто виявляється незначним. Мистецтво не може більше залишатися якимось побічним, другорядним засобом впливу на учнівську молодь, адже саме воно є тією гармонійною частиною духовного багатства особистості, яка розвиває в ній почуття істинно людські: естетичні, інтелектуальні, моральні; де немає панування мистецтва, там люди не доброчесні, а тільки розсудливі, не моральні, а тільки обережні, вони не борються зі злом, а уникають його не за ненависті до зла, а з розрахунку.

Сьогодні немає школи, технікуму, професійно-технічного училища, громадської дитячої та юнацької організацій, в яких був би відсутній інтерес до естетичного виховання. Здатність розуміти, відчувати прекрасне є не тільки певним критерієм, показником рівня розвитку школяра. Вона виступає стимулом для розвитку власних творчих здібностей, вона багато в чому зумовлює той чи інший рівень духовного спілкування школяра з однолітками, близькими, друзями по класу і школі. Необхідно такий поступальний естетичний розвиток, коли інтуїтивне відчуття і розуміння прекрасного переходить з часом в усвідомлене ставлення до прекрасного в мистецтві і житті. У такому разі його динаміка буде природною і безперервною. Якщо ж ця природність і безперервність порушена (наприклад, такого розвитку не сприяє середовище, в якій росте дитина), ступінь необхідних зусиль педагога значно підвищується, а результативність естетичного виховання різко зменшується.

Практичний досвід шкіл, які проводять роботу з естетизації учнів, показує, що вони своєю творчою працею ефективно вирішують основне завдання – формують у школярів естетичне ставлення до дійсності. Означений процес сприяє всебічному розвитку особистості, яка поєднує в собі духовне багатство (високорозвинені духовно-практичні, теоретичні, естетичні здібності), моральну чистоту і фізичну досконалість. Саме тому в кожній школі естетизація розглядається сьогодні, як найважливіший елемент цілісної системи формування особистості. Передові педагоги розуміють її, як сукупність різноманітних засобів і методів, які пробуджують і розвивають у школярів естетичне ставлення до дійсності, до літератури й мистецтва, здатність пред'являти до них високі вимоги, оцінювати художні твори об'єктивно. Кожен вид виховання має свої неповторні особливості.

Специфічність естетичного виховання в тому, що воно формує в учнів розуміння краси, витонченість і загостреність світосприйняття, духовні потреби та

інтереси, емоційно-естетичне ставлення до дійсності і мистецтва, розвиває творчі здібності. Такі вияви естетичного, як художнє бачення, домірність, ритм, уява, асоціативність, фантазія, інтуїція, синтез розрізнених уявлень та виявлення їх гармонії, прагнення охопити предмет або явище в його цілісній органічній доцільності, логічності і витонченості форми, мають важливе суспільне значення і носять універсальний характер. Без них неможливо сучасне виробництво, наукова творчість, формування світогляду, моральний розвиток особистості..

Надаючи естетичну спрямованість усім сторонам виховання, естетичне виховання виступає не відокремлено, а в органічному взаємозв'язку з політичним, інтелектуальним, моральним, фізичним і трудовим вихованням. Естетичне виховання надає цілісний і всебічний вплив на школярів, отже, в самому предметі та змісті естетичного виховання закладені основи і загального розвитку.

Для теорії й практики естетичного виховання представляють серйозний інтерес особливості естетичного розвитку учнів підліткового віку. Підлітковий вік – період становлення особистості, особливо активного освоєння багатогранного світу. Це вік романтичних переживань, піднесених почуттів і прагнень. Це вік, в якому проявляється схильність до самоаналізу, прагнення до самоусвідомлення, самоствердження. Саме в цьому віці закладаються основи світогляду, естетичних, моральних, трудових, соціальних установок особистості, системи оціночних суджень, формується певний тип особистості. Мистецтво формує емоційно-образне ставлення особистості до дійсності, сприяє її духовному зростанню, її загальній культурі. Людину у мистецтві цікавлять сильні, яскраві особистості, котрі долають будь-які труднощі і виходять з них переможцями; їх приваблює боротьба зі злом, із силами природи, тобто краса людського духу. Численні дослідження підтверджують готовність особистості до найглибшого співпереживання, їх схильність до творчої уяви й поетичного домислювання, до вироблення правильних критеріїв оцінки морально-естетичного поведінки. Соціально-культурна ситуація, що складається в країні, багато в чому відповідальна за масовість антигромадських проявів у поведінці дітей аж до саморуйнування (злочини, проституція, наркоманія, токсикоманія, алкоголізм). Часом засоби масової комунікації – друковані видання, телебачення, кіно, роблять моделі асоціальної поведінки привабливими для все більш широкого кола молоді. Природно, асоціальна поведінка проявляється переважно за стінами навчального закладу, у вільний або самостійно звільнений від навчальних занять час. Визнання суспільством цього факту зумовлює необхідність зміни ставлення до вільного часу юних, створення цивілізованої системи його організації, в тому числі і через естетизацію. Обсяг вільного часу молоді сьогодні визначається на основі залишкового принципу, в залежності від насиченості навчальних програм. Менш за все при цьому враховуються вікові та індивідуальні потреби самих особистостей.

Завдання формування творчого ставлення молоді до дійсності виключно важливі для формування високодуховної особистості. Перш за все - це формування творчого ставлення людини до дійсності, оскільки сама суть естетичного – у творчості та співтворчості при сприйнятті естетичних явищ. Серед більш конкретних завдань – формування в молоді естетичного ставлення до дійсності, естетичної потреби, яку можна визначити як потребу людини у красі та діяльності за законами краси. Необхідно звернути увагу на два важливих

компоненти: широту естетичної потреби і якість естетичної потреби. Перераховані ознаки можна вважати критеріями естетичного виховання і розвитку особистості. У контексті нашого дослідження проблеми критеріями формування естетичного ставлення до дійсності у діяльності молоді визначено: естетична усвідомленість дійсності (емоційно-оцінний критерій); естетичний кругозір (когнітивний критерій); мотиваційно-потребнісний; творчо-діяльнісний.

Емоційно-оцінний критерій характеризується такими показниками, як: спроможність до естетичного сприйняття, здатність особистості до вичленовування в явищах дійсності та мистецтва процесів, властивостей, якостей, які породжують естетичні переживання, відчуття образу, в основі якого – яскраво виражене особистісне ставлення до естетичних явищ; естетичне сприймання творів мистецтва, емпатія (здатність до естетичних співпереживань), емоційно-активна життєва позиція, естетичні інтереси, індивідуальні переваги, вміння дати естетично позитивну оцінку явищам дійсності.

Когнітивний критерій характеризується такими показниками, як: активне засвоєння найважливіших естетичних, музичних понять, що мають певне значення для розуміння сутності процесу естетичного відображення дійсності; створення певного запасу елементарних знань і вражень, музично-творчих умінь без яких не можуть виникнути схильність, інтерес до естетично значущих предметів і явищ; наявність естетично спрямованих суджень про мистецтво, асоціативно-образне мислення, рефлексії та саморефлексії; присвоєння естетичних цінностей і норм, відображених у творах мистецтва; усвідомлення ступеня приймаючої на себе відповідальності за морально-естетичний вибір; розвиток рівня знань та прагнень школярів до самопізнання та саморозвитку.

Мотиваційно-потребнісний характеризується такими показниками, як: потреба в діяльності естетичного спрямування та досягненнях; орієнтація на ідеали й естетичні вартості, прагнення встановлювати власні естетичні погляди й переконання; потреба в систематичному споглядданні за розвитком культури, мистецтва, спілкуванні з мистецтвом; наявність широких естетичних потреб, що виражаються: а) в читанні спеціальної літератури; б) у відвідуванні концертів, вистав, кіно та ін.; в) в участі в художній самодіяльності; г) в участі у позанавчальних формах естетичного виховання (фестивалі, конкурси, концерти та ін.); д) у глибокому інтересі до мистецтва, напряму творчості окремо взятого композитора, виконавця; інтерес до мистецтва, потреба у спілкуванні з творами мистецтва.

Творчо-діяльнісний характеризується такими показниками, як: прояв естетичних переконань під час аналізу творів мистецтва; ініціативність у багатогранній творчій діяльності (інтерпретація творів мистецтва, творче застосування набутих культурологічних, мистецтвознавчих та естетичних знань у процесі позаурочної музично-творчої діяльності); здатність до творчого саморозвитку, самовизначення та самореалізації, що уможливлює вираження себе у процесі залучення до мистецтва, у виборі форм і способів участі у творчій діяльності. Процес формування творчих здібностей особистості становить цілісну єдність творчої свідомості, яка включає сукупність знань у сфері естетики та творчої діяльності, що проявляється в розвитку вмінь та навичок дитини і характеризується двома взаємопов’язаними компонентами – здатністю до

освоєння творчих цінностей і репродуктивною творчою діяльністю. Компонентами естетичного сприйняття є переживання – розуміння – оцінка.

На основі розроблених нами критеріїв та показників визначено рівні сформованості в молоді естетичного ставлення до дійсності у творчій діяльності естетичного спрямування – високий, достатній, середній, низький.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості в молоді естетичного ставлення до дійсності у творчій діяльності естетичного спрямування, проведений після завершення формувального етапу експерименту за розробленими критеріями і показниками, засвідчив значне зростання високого рівня (25%) та значне зменшення показників низького рівня на 42,2%. Незначні позитивні зміни продемонстрували учні, віднесені до середнього рівня, (19,2%). Кількість школярів, віднесених до достатнього рівня, зросла на 36,5%.

З огляду на це творчу діяльність молоді естетичного спрямування виділяємо як найбільш ефективну у формуванні в неї естетичного ставлення до дійсності. Визначаємо це тим, що, набуваючи здатність та маючи можливість відобразити своє ставлення до дійсності засобами мистецьких образів, юна особистість гармонізує себе і створює свій неповторно-індивідуальний світ, реалізуючись та актуалізуючись як повноправна особистість.

Висновок. Отже, формування базису особистісної культури, залучення молоді до загальнолюдських духовних цінностей: до самої себе, до іншої людини та людства в цілому; до природи; до культури та мистецтва уможливлює творчий розвиток особистості. Формування в юних естетичного ставлення до дійсності, естетичний розвиток як органічно складової частини його всебічного розвитку пов'язано із всебічною багатогранною діяльністю особистості, що розвивається, і є своєрідним показником її творчої активності

З огляду на те, що творча діяльність млоді має естетичну природу і грунтується на естетичному ставленні людини до дійсності, стверджуємо, що оптимальними показниками рівня сформованості в юних естетичного ставлення до дійсності можна вважати: наявність певного обсягу міцних і глибоких історико-теоретичних, художньо-естетичних знань; розвиненість умінь і навичок сприйняття естетичного, розуміння єдності форми і змісту; розвиненість уяви, образного бачення; активність прояви асоціативності та емоційної пам'яті; вміння відтворювати художній образ адекватно авторському; вміння створювати власний художній образ, що загалом сприяє естетизації особистості.

Список використаних джерел

1. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособие [для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение»] / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 222 с.
2. Ананьев Б. Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б. Г. Ананьев. – М. : Просвещение, 1986. – 334 с.
3. Зязюн І.А. Виховання естетичної культури школярів: навч. посіб. - К. :ІЗМН, 1998. – 156 с.
4. Кабалевский Д. Б. Прекрасное побуждает доброе / Д. Б. Кабалевский. – М. : Педагогика, 1975. – 160 с.
5. Комаровська О. А. Естетичне виховання молодших школярів засобами музично-театрального мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. А. Комаровська – К, 1992. – 23 с.
6. Масол. Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика [монографія] / Л. М. Масол. – К. Промінь, 2006. – 432 с.
7. Масол. Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі : методичний посібник для вчителів [У двох частинах / Л. М. Масол. –Харків : Ранок, 2005. – Ч. І. – 113 с.

8. А. А. Мелик-Пашаев. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников / А. А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. – 1989.– № 1. – С. 15–24.
9. Рагозіна В. В. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності / В. В. Рагозіна. – К., 1991. – 167 с.
10. Ребенок в мире культуры / под общ. ред. Р.М. Чумичевой. – Ставрополь, 1998. – 182 с.
11. Ростовський О. Методика викладання музики в початковій школі / Олександр Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга, 2000. – 215 с.

Отримано 01.02.2014 р.

УДК 378.174.22:005:371

Москаленко А. М. °

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ ЯК УМОВА ОВОЛОДІННЯ ЦІННІСНО-ЕТИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ

Аналіз наукових досліджень з проблеми професійної етики показує, що в багатьох наукових роботах етика розглядається як основа для вирішення загальнопедагогічних і методичних проблем. Виникає потреба у встановленні взаємозалежності професійної етики та оволодіння особистістю ціннісно-етичної культурою. Вирішенню цієї проблеми буде сприяти розробка концепції формування професійної етики як умови оволодіння ціннісно-етичною культурою особистості. Розроблена Концепція формування професійної етики включає стратегічні цілі та основні принципи формування професійної етики, очікувані результати її реалізації. Формування професійної етики фахівців процес одночасного та поетапного становлення особистості. Цей процес не зводиться до освоєння професійної діяльності, а передбачає відкриття і збагачення її ціннісно-етичним осмисленням; забезпечує особистісну, індивідуальну та професійну ідентифікацію, сприяє становленню в них цілісної «Я-концепції», яка виступає внутрішньою підставою ціннісно-етичної культури особистості.

***Ключові слова**: етика, концепція, професійна етика, ціннісно-етична культура, умова оволодіння ціннісно-етичною культуро.*

Анализ научных исследований по проблеме профессиональной этики показывает, что во многих научных работах этика рассматривается как основа для решения общепедагогических и методических проблем. Возникает потребность в установлении взаимозависимости профессиональной этики и овладения личностью ценностно-этической культурой. Решению этой проблемы будет содействовать разработка концепции формирования профессиональной этики как условия овладения ценностно-этической культурой личности. Разработанная Концепция формирования профессиональной этики включает стратегические цели и основные принципы формирования профессиональной этики, ожидаемые результаты ее реализации. Формирование профессиональной этики специалистов – процесс одновременного и поэтапного становления личности. Этот процесс не сводится к освоению профессиональной деятельности, а предполагает открытие и обогащение ее ценностно-этическим осмыслением; обеспечивает личностную, индивидуальную и профессиональную идентификацию, способствует становлению у них целостной «Я-концепции», выступающей внутренним основанием ценностно-этической культуры личности.

° © Москаленко А. М., 2014 р.

Ключевые слова: *этика, концепция, профессиональная этика, ценностно-этическая культура, условие овладения ценностно-этической культурой*

Analysis of scientific researches on the problem of professional ethics demonstrates that ethics is viewed as a basis for solving pedagogical and methodical problems in many scientific issues. It stimulates a necessity in setting interdependencies between professional ethics and personality's mastering value and ethic culture. This problem could be resolved with an assistance of developing the concept of professional ethics forming as a condition of mastering value and ethic culture of personality. The developed "Concept of Professional Ethics Forming" includes strategic goals and main principles of professional ethics formation and expected outcomes of its realization. Developing specialists' professional ethics is a process of simultaneous and step-by-step making up of personality. This process does not come to adoption of professional activity but supposes discovering and enriching this activity with the help of value and ethic comprehension, it provides personal, individual and professional identification, contributes to establishing integral "I-concept" in them which is an intrinsic background of personality value and ethical culture.

Key words: *ethics, concept, professional ethics, value and ethical culture, condition mastering of ethical values and culture*

Актуальність дослідження. Постановка проблеми формування професійної етики у вищій школі пов'язана з найважливішими науковими та практичними завданнями, оскільки пріоритетність у ринковій економіці прибутку над загальнолюдськими моральними цінностями загострює морально-етичні сторони діяльності людей. Зазначене передбачає якісні зміни підходів до визначення змісту професійної освіти, що привело б до оволодіння випускниками вищих навчальних закладів ціннісно-етичною культурою. Система вищої освіти має допомогти своєму випускнику вибудувати світ особистісних і професійних цінностей, оволодіти творчими способами вирішення професійних і життєвих проблем на основі етичних норм і правил, необхідних для професійної діяльності.

Розвиток наукових інтересів у цьому напрямі виявив складність і багатоаспектність феномена "професійна етика", що спричинило появу різноманітних підходів до його аналізу і визначило необхідність усвідомлення того, що процеси формування професійної етики фахівця в умовах вищого навчального закладу вимагають системного, цілісного, інтерактивного, комплексного, компетентнісного вивчення.

Аналіз наукових досліджень з проблеми професійної етики показав, що в багатьох наукових роботах етика розглядається як основа для вирішення загальнопедагогічних і методичних проблем. У вітчизняній науці дослідження, присвячені етиці, представлені серйозними науковими дослідженнями, зокрема С. Анісімова, Л. Архангельського, В. Єфімова, В. Коблякова, Н. Крутова, К. Шварцмана. Теоретичні підходи до вирішення завдань, пов'язаних з формуванням професійної етики майбутнього фахівця відображено в дослідженнях О. Віханського, А. Наумова та ін. Зокрема, питання етичної складової освіти в контексті особливостей діяльності школи і вищого навчального закладу з виховання моральної готовності учнів до вибору педагогічної професії (Б. Гришин, Ю. Согомонов), представлений в руслі формування готовності до подолання конфліктів (В. Журавльов); у зв'язку з вимогами до якості професійного мислення вчителя (В. Слободчиков); як становлення професійної майстерності (І. Зязюн, В. Кознева). Досліджено і професійну етику конкретного фахівця (Н. Агеєнко, Г. Алтухов, О. Ломакіна, Л. Хоружа, М. Шмаль та ін.)

Мета публікації – обґрунтувати необхідність розробки концепції формування професійної етики як умови оволодіння ціннісно-етичною культурою.

Для досягнення мети було поставлено такі завдання:

- виявити суперечності, що актуалізують теоретичне осмислення проблеми формування професійної етики як умови оволодіння ціннісно-етичної культурою особистості в педагогічній науці.
- обґрунтувати сутність концепції формування професійної етики як умови оволодіння ціннісно-етичною культурою особистості в педагогічній науці;
- визначити стратегії, джерела, базові принципи, завдання, форми, методи, очікувані результати Концепції формування професійної етики.

У науці проблема професійної етики розглядається вченими в системі професійної культури як її компонент, що свідчить про взаємозв'язок, взаємопроникнення, взаємовплив і дозволяє говорити про професійно-етичну культуру фахівця, акцентуючи увагу не тільки на цьому явищі, а скоріше підкреслюючи необхідність посилення уваги до етичної сторони професійної культури. Ми ж у своєму дослідженні будемо розглядати формування професійної етики як умову оволодіння ціннісно-етичною культурою особистості. Під професійною етикою ми розуміємо систему норм і оцінок, які регулюють поведінку людини у сфері професійної діяльності, що має надзвичайно велике значення. Під ціннісно-етичною культурою ми розуміємо інтегральну якість особистості, що відображає рівень оволодіння етичними критеріально-ціннісними відносинами та їх розвитком у професійній сфері.

Теоретичне осмислення проблеми формування професійної етики як умови оволодіння ціннісно-етичною культурою особистості давно назріло в педагогічній науці. Актуальність цієї проблеми зумовлена низкою суперечностей, які загострилися в останнє десятиліття:

- між новою освітньою парадигмою, що розглядає особистість випускника вищого навчального закладу як мету вітчизняної системи вищої освіти і поглядом, що неправомірно зберігається як погляд на нього як на засіб вирішення поточних соціально-історичних завдань;
- між високим рівнем усвідомлення самоцінності людської особистості і традиційної методологією системи вищої освіти, спрямованої на формування людини лише як фахівця;
- між потребами студента в самореалізації у просторі соціуму і педагогічної дійсності і реальними умовами, наявними засобами вищого навчального закладу, недостатніми для формування професійної етики випускників;
- між об'єктивною потребою формування професійної етики у випускника вищого навчального закладу та недостатньою розробленістю теоретичних основ окресленого процесу.

Виникає потреба у встановленні взаємозалежності професійної етики та оволодінні особистістю ціннісно-етичною культурою. Вирішенню цієї проблеми буде сприяти розробка концепції формування професійної етики як умови оволодіння особистістю ціннісно-етичною культурою.

Успішність вирішення будь-якого дослідницького завдання визначається якістю методологічного та методичного обґрунтування стратегії і тактики його реалізації. Методологічний аналіз дозволив нам сформулювати концептуальні

основи нашого дослідження. Поняття "концепція" не є в сучасній теорії і практиці однозначним. Концепція визначається як система доказів певного положення на те чи інше явище, світогляд, світорозуміння, погляди, переконання [5, 321], як система поглядів, яка виражає певний спосіб бачення ("точку зору"), розуміння, трактування яких-небудь предметів, явищ процесів і презентує провідну ідею або конструктивний принцип [1, 762].

Аналіз поняття "концепція" показав, що трактування його представлена у двох основних напрямах: як базова ідея педагогічного дослідження і як форма презентації результатів науково-дослідної роботи. Найбільш точним з точки зору нашого дослідження є розуміння концепції як сукупності наукових знань про об'єкт, представлених і оформлених спеціальним чином. У зв'язку з цим ми будемо дотримуватися такого визначення: концепція – це комплекс ключових положень, які досить повно і всебічно розкривають сутність, зміст, особливості досліджуваного явища, його існування в дійсності або практичної діяльності людини.

Підґрунтям для розробки концепції слугували фундаментальні положення психологічних і педагогічних теорій особистості, діяльності та спілкування як її специфічного виду, ідеї про інтегративні характеристики особистості (Б. Ананьєв, Л. Божович, В. Мясищев, С. Рубінштейн); про механізми персоналізації особистості та її розвитку в діяльності (К. Абульханова-Славська, Л. Буєва, М. Каган); про освоєння діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов); про провідний вид діяльності (О. Леонтьєв, В. Мухіна, Д. Ельконін); про спілкування і стосунки особистості (О. Бодальов, Б. Ломов, В. Мясищев).

Запропонована нами Концепція спирається на фундаментальні теорії сучасної загальної педагогіки (Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін, В. Сластьонін та ін.), використані теорії цілісного педагогічного процесу, педагогічних систем, розвитку особистості в різних видах діяльності (А. Асмолов, А. Усова та ін.).

Численні дослідження, які випливають з перерахованих положень, розкривають багатоаспектність і багатофункціональність проблеми формування професійної етики.

Структурне дослідження феномену професійної етики може слугувати основою розгляду концепції, що розробляється нами, з точки зору спрямованості на динаміку і функціонування. Концепція формування професійної етики становить складну, цілеспрямовану, динамічну систему теоретико-методологічних та методико-технологічних знань про норми, цінності професійної етики, що базується на системному, культурологічному, інтегративно-діяльнісному, середовищному та особистісно-орієнтованому підходах.

Відповідно до системного підходу будь-яку систему утворюють дві сукупності – сукупність елементів і сукупність зв'язків (структури). Системний підхід передбачає цілісність у практичній діяльності, спрямовану на реалізацію формування професійної етики як умови оволодіння ціннісно-етичною культурою особистості.

Відповідно до культурологічного підходу спостерігаються зв'язки між компонентами етики та функціонуванням компонентів професійної етики.

Відповідно до інтегративно-діяльнісного підходу простежуються зв'язки між одиницями і структурами професійної етики та функціонуванням педагогічного знання про сутність і зміст професійної етики як цілісного явища.

У відповідності зі середовищним підходом спостерігаються зв'язки між можливостями інноваційного освітнього середовища і наслідком реалізації цих можливостей – сформованість компонентів професійної етики.

Відповідно до особистісно-орієнтованого підходу існують зв'язки між механізмами співуправління, співробітництва та суб'єкт-суб'єктною взаємодією.

Критерій складності теоретичних знань передбачає діалектичну єдність основних положень, які складають різні концепції і теорії. Складність системи знань означає і різноманіття її компонентного складу і зв'язків у середині системи. Кожен розділ концепції має своє функціональне призначення, забезпечуючи цілісність її і повноту. Ієрархічна структура концепції як системи знань передбачає наявність рівнів підпорядкованості, що визначають логіку розгортання її загального змісту.

Розроблена Концепція формування професійної етики включає стратегічні цілі та основні принципи формування професійної етики, очікувані результати її реалізації.

Цілеспрямованість передбачає визначення, досягнення та перевірку мети. Основною вимогою до мети є її конкретність, вимірність, реальність, контрольованість. Цілеспрямованість системи знань відповідає не тільки умовам даного моменту, а й загальному напряму розвитку процесу або явища, що досліджується. Цілеспрямованість системи знань, складових концепції формування професійної етики студентів вищого навчального закладу, полягає у всебічному представленні розгортання даного процесу і повній характеристиці його результату як педагогічного феномена.

Динамічність передбачає відносну стійкість системи знань про об'єкт. Розроблена і подана нами концепція не є повністю закінченою і незмінною, вона залишається частково відкритою для подальших досліджень. Однак, критерій динамічності не означає недостовірність системи знань, складових концепції, а передбачає встановлення міждисциплінарних зв'язків, реалізацію процесу наукової інтеграції, розширення сфери використання її основного змісту.

Нормативно-правовою та методичною основою запропонованої нами концепції є закони України "Про освіту" [3] та "Про вищу освіту" [2], Національна доктрина розвитку освіти [4].

Основними джерелами створення концепції формування професійної етики у студентів вищих навчальних закладів є: соціальне замовлення суспільства, зафіксоване в нормативних документах, об'єктивних потребах суспільства і особистості на сучасному етапі; зарубіжний і вітчизняний педагогічний досвід формування професійної етики, що змінює вимоги до знань, компетентності, професійної підготовки випускників, зокрема, до рівня сформованості професійної етики; зміщення акцентів освітнього процесу на культивування особистісної рефлексії та конструктивного діалогового стилю вирішення проблем; нові вимоги до випускника вищого навчального закладу, який має бути готовий вирішувати професійні завдання, дотримуючись професійної етики; теоретичні концепції, що фіксують сучасний рівень розвитку проблеми професійної етики;

практичний досвід формування професійної етики у студентів вищих навчальних закладів.

Сутність концепції зводиться до утвердження тези про те, що масове підвищення рівня сформованості професійної етики фахівців можливе лише при організації спеціального навчання у вищих навчальних закладах, тобто при організації цілеспрямованого навчання. Тільки орієнтація професійної підготовки на формування професійної етики гарантують суспільству реальні позитивні зміни ціннісних орієнтацій особистості. Визначаючи місце концепції формування професійної етики у студентів вищих навчальних закладів, стає очевидним її таке розташування:

- філософія;
- вступ до спеціальності;
- профільні професійно-орієнтовані курси.

Зазначені дисципліни на основі механізмів та зв'язків інтеграції інтерпретуються в розробленому інтегративно-функціональному спецкурсі "Професійна етика" (повинен читатися в усіх вищих навчальних закладах).

Розроблена Концепція формування професійної етики включає мету, стратегію, основні принципи, завдання формування професійної етики, очікувані результати її реалізації.

Ми визначаємо мету розроблюваної нами концепції як теоретико-методологічне, методичне забезпечення формування професійної етики як специфічний процес, спрямований на становлення особистості майбутнього управлінця навчального закладу. Стратегіями "Концепція формування професійної етики" визначено:

- надання пріоритетності проблемі формування професійної етики на всіх етапах навчання у вищому навчальному закладі;
- гуманізація і демократизація відносин учасників навчального процесу, забезпечення у вищих навчальних закладах сприятливого мікроклімату і необхідного інформаційно-предметного середовища;
- послідовне формування професійної етики майбутніх управлінців навчальними закладами;
- визнання пріоритету формування професійної етики як умови ціннісно-етичної культури особистості.

Базовими принципами формування професійної етики є:

- принцип науковості та доступності знань (адаптація відповідних наукових знань для всіх ланок освіти з урахуванням особливостей вікових категорій, взаємозв'язок науки професійної етики як частини філософського знання з практичним досвідом формування професійної етики у вищих навчальних закладах України);
- принцип системності (процес формування професійної етики відбувається у природних і спеціальних умовах, формування такої професійної якості організовується як системний педагогічний процес, в логічному зв'язку всіх його етапів);
- принцип безперервності та практичної цілеспрямованості (послідовність у реалізації напрямів та етапів цієї роботи на різних курсах навчання, охоплює увесь навчальний процес у вищому навчальному закладі);

- принцип інтегративності (синтез теоретичних, емпіричних і практичних знань про етику як філософське вчення, як про моральність і практичні знання професійної етики);
- принцип відкритості (систематичне поповнення, оновлення, вдосконалення знань про професійну етику);
- принцип плюралізму (варіативність авторських проектів, планів і програм на основі інваріантного рівня знань для студентів різних напрямів / спеціальностей, з урахуванням особливостей професійної діяльності);
- принцип превентивності (виховний вплив усіх учасників навчального процесу з урахуванням інтересів особистості і суспільства, направляються на неприпустимість прояву антиетичної поведінки особистості, вироблення імунітету до негативних соціальних впливів; при цьому забезпечуватиметься система заходів психолого-педагогічного, правового, інформаційно-освітнього характеру, які будуть спрямовані на формування професійної етики);
- принцип гуманізму (орієнтація на особистість, як вищу цінність, врахування вікових та індивідуальних особливостей, задоволення фундаментальних потреб особистості; розробка індивідуальних програм формування професійної етики; стимулювання розвитку в особистості свідомого ставлення до своєї поведінки у професії);
- принцип цілеспрямованості (організація роботи на досягнення основної мети – підвищення рівня сформованості професійної етики як умови оволодіння ціннісно-етичної культурою особистості.

"Концепція формування професійної етики" спрямована на виконання таких завдань:

- створення у вищих навчальних закладах цілісної системи формування професійної етики в майбутніх управлінців навчальними закладами;
- розробка і впровадження у практику роботи вищих навчальних закладів сучасної діагностики та корекції рівнів сформованості професійної етики в майбутніх управлінців навчальними закладами;
- впровадження у навчально-виховний процес особистісно-орієнтованої моделі формування професійної етики в майбутніх управлінців навчальними закладами;
- удосконалення форм і методів формування професійної етики у майбутніх управлінців навчальними закладами;
- формування у майбутніх управлінців навчальними закладами негативного ставлення до антиетичної поведінки керівників у професійній діяльності;
- орієнтація всього науково-педагогічного колективу вищого навчального закладу на забезпечення якісного формування професійної етики у майбутніх управлінців навчальними закладами.

Ефективність процесу формування позитивної мотивації на формування професійної етики у майбутніх управлінців навчальними закладами залежить від відповідно організованого навчального процесу, форм і методів його організації.

Серед форм і методів формування професійної етики головна роль належить активним методам, які ґрунтуються на демократичному стилі взаємодій, спрямовані на самостійний пошук істини і сприяють формуванню критичного

мислення стосовно прояву професійної етики у професійній діяльності. До них також належать такі методи, як метод проектування, метод відкритої трибуни, ситуаційно-рольові ігри, метод аналізу ситуацій з морально-етичним характером.

Є необхідність використовувати більш традиційні методи: лекцію, семінар, бесіду, дискусію, пояснення, переконання, позитивні та негативні приклади. Використання цих методів допомагає створенню в майбутніх управлінців навчальними закладами адекватної ціннісно-етичної оцінки поведінки в різних ситуаціях; дає можливість організувати ефективну роботу з формування професійної етики.

До більш нетрадиційних методів відносимо: саморегуляцію, педагогічний аутотренінг, рефлексотерапію. Ці методи створюють певну єдність і є доповненням один одного.

Організоване навчання відбувається з використанням традиційних та інноваційних форм і методів. Самостійна робота студентів (крім засвоєння обов'язкового навчального програмного матеріалу) повинна супроводжуватися переглядом відеоматеріалів, добіркою прикладів етичної та антиетичної поведінки управлінців навчальними закладами у професійних ситуаціях.

Очікуваними результатами реалізації Концепції формування професійної етики є:

- насичення навчальних дисциплін з урахуванням професійно-етичної складової змісту професійно орієнтованих дисциплін;
- кардинальна переробка навчально-методичної документації;
- створення підручника (посібника) і навчально-методичного комплексу з інтегративно-функціональному курсу “Професійна етика”;
- орієнтація науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів на формування у студентів професійної етики як умови оволодіння ціннісно-етичною культурою особистості;
- досягнення одного з чотирьох визначених нами рівнів сформованості
- професійної етики майбутніми управлінцями навчальними закладами.

Висновки. Основні положення концепції формування професійної етики як умова оволодіння ціннісно-етичною культурою особистості зосереджені на розгляді концепції у трьох аспектах:

- як педагогічна система;
- як педагогічна діяльність;
- як педагогічний процес.

Формування професійної етики майбутніх управлінців навчальними закладами – процес одночасного та поетапного становлення особистості. Цей процес не зводиться до освоєння професійної управлінської діяльності, а передбачає відкриття і збагачення її ціннісно-етичним осмисленням; забезпечує особистісну, індивідуальну та професійну ідентифікацію майбутніх управлінців навчальними закладами, сприяє становленню в них цілісної «Я-концепції», яка виступає внутрішнім підставою ціннісно-етичної культури особистості.

Список використаних джерел

1. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2003. – 1536 с.
2. Закон України “Про вищу освіту” // Освіта України. – 2002. – 26 лютого (№ 17). – С. 3-15.
3. Закон України “Про освіту” : За станом на 8 груд. 2006 р. / Верхов. Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парлам. вид-во, 2006. – 38, [2] с. – (Закони України).

4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К., 2002. – 24 с.
5. Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах. – Т. 2. – К. : "АКОНІТ", 1999. – 911 с.

Отримано 12.02.2014 р.

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

ПРОФЕСІЙНЕ МИСЛЕННЯ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА: ІСТОРІЯ, ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА

У статті розкрито історико-теоретичні основи дослідження мислення особистості за допомогою аналізу літератури з проблеми його виникнення, розвитку і формування. Це дозволило зробити комплексне логіко-філософське і психолого-педагогічне обґрунтування структури мислення педагога-музиканта, формування якого є умовою досягнення професійної розумності особистості. У зв'язку з цим змінюється і вся система професійної підготовки студентів музичних вищих навчальних закладів, коли музична освіта розглядається як дослідження музичного мистецтва, дослідження музичного мистецтва – як самокритична діяльність студента, а педагог-музикант – як особистість, яка займає суб'єктну позицію і сама створює полісуб'єктні (діалогічні) відносини у ході взаємоспілкування.

Ключові слова: *педагог-музикант, мислення, професійне мислення*

В статье раскрыты историко-теоретические основы исследования мышления личности посредством анализа литературы по проблеме его возникновения, развития и формирования. Это позволило сделать комплексное логико-философское и психолого-педагогическое обоснование структуры мышления педагога-музыканта, формирование которого является условием достижения профессиональной разумности личности. В связи с этим изменяется и вся система профессиональной подготовки студентов музыкальных вузов, когда музыкальное образование рассматривается как исследование музыкального искусства, исследование музыкального искусства – как самокритическая деятельность студента, а педагог-музыкант – как особенная личность, занимающая субъектную позицию и сама создающая полисубъектные диалогические отношения в ходе взаимообщения.

Ключевые слова*: педагог-музыкант, мышление, профессиональное мышление*

The article reveals the historical and theoretical foundations of the study of thinking of personality through analysis of the literature on the problem of its origin, development and formation. This allowed us to complete the logical-philosophical, psychological and pedagogical rationale for the structure of thinking of teacher-musician, whose formation is a condition for achieving professional reasonableness of a person. In connection with this the whole system of training the students of music institutes changes when music education is seen as the research of musical art, musical art research – as self-critical activities of the student and the teacher-musician – as a special person, which occupies a subject position itself creates poly-subject dialogic relationships during mutual communication.

Key words: *teacher-musician, thinking, professional thinking*

Актуальність дослідження. *В* умовах модернізації вищої музичної освіти в Україні виникає проблема зміни всієї системи професійної підготовки студентів, зокрема і підготовки педагога-музиканта. Для досягнення окресленої мети

° © Нагорна Г.О., 2014 р.

необхідно звернутися до вивчення цієї проблеми в історії наукової думки. Різноманітні аспекти даної проблеми були предметом 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.

Для вирішення досліджуваної проблеми ставиться мета розглядати: музичну освіту як цілісне дослідження музичного мистецтва; дослідження музичного мистецтва як самокритичну діяльність студентів; майбутнього музиканта як особливу особистість, що займає суб'єктну позицію і створює полісуб'єктні діалогічні відносини в ході взаємоспілкування.

Метою статті є дослідження професійної розумності особистості музиканта за умови формування у нього музичного мислення.

***Завдання*.** Мету дослідження конкретизовано в завданнях:

- виявити історичні передумови дослідження професійного мислення педагога-музиканта;
- розробити рефлексивну модель управління процесом формування професійного мислення у студентів.

Історія розв’язання проблеми розвитку мислення особистості широко відома в теорії и практиці освіти. У завдання дослідження входило проведення порівняльно-зіставленого аналізу вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблеми виникнення, розвитку та формування мислення особистості.

Родоначальником ідеї взаємозв'язку навчання, виховання і розумового розвитку був Г. С. Костюк [3, 4].

Проблеми практичного інтелекту, подібності та відмінності теоретичного і практичного мислення особистості полководця з'явилися предметом психологічного дослідження Б. М. Теплова [7]. При цьому, генетично першим щаблем мислення виводиться наочно-діюче мислення. А відмінність між теоретичним і практичним мисленням, відповідно до теорії психолога, полягає в тому, що вони по-різному пов'язані з практикою: «Робота практичного мислення в основному спрямована на вирішення приватних, конкретних завдань..., тоді як робота теоретичного мислення спрямована здебільшого на знаходження загальних закономірностей – принципів організації виробництва, тактичних і стратегічних закономірностей...» [7, с. 224].

Загальну психологічну теорію мислення розробив С. Л. Рубінштейн. Він визначає мислення як «... все більш повне і багатостороннє уявне відновлення об'єкта, реальності, дійсності, виходячи з чуттєвих даних, що виникають в результаті впливу об'єкта» [6, с. 12]. Виникнення мислення відбувається в процесі взаємодії з об'єктивним світом, а сам процес пізнання уособлюється з мисленням і виражається в безперервній взаємодії «... пізнаючого, мислячого суб'єкта з пізнаванним об'єктом, з об'єктивним змістом розв'язуваного завдання» [6, с. 13]. Загальна теорія мислення, яка створена С. Л. Рубінштейном та зумовила виникнення цілої психологічної школи, виходить з принципу детермінізму, містить закономірності розвитку мислення особистості, а також представляє метод його дослідження. Зокрема, в якості закономірностей висуваються співвідношення аналізу і синтезу, залежність узагальнення від аналізу та абстракції в процесі

мислення. Крім цього, дано психологічний аналіз міркування, а також розкрито проблему співвідношення мислення і знань.

Відома психологічна школа мислення В. С. Виготського, що займається проблемами формування розумових процесів: розумового розвитку дітей у процесі навчання, вищих психічних функцій, уяви і творчості в дитячому віці, психології мистецтва, співвідношення мислення й мови. Головна особливість теорії В. С. Виготського полягає в тому, що розвиток мислення в ній розглядається як процес оволодіння дитиною системою знань, які вироблені людством і зафіксовані в значеннях слів. Психологічний аспект мислення полягає в поступовому ускладненні, в процесі засвоєння дитиною, розумових дій та операцій зі словом. Таким чином, використовуючи управління процесом засвоєння дітьми розумових дій, В. С. Виготський приходить до реалізації програмування розвитку розумових процесів у дітей.

Наступний напрям у психології мислення пов'язане з ім'ям О. М. Леонтьєва, який розкриває мислення у зв'язку з мотиваційною сферою особистості, визначаючи його як «психічні процеси відображення об'єктивної реальності, що складають вищий щабель людського пізнання» [5, с. 79]. Представляють інтерес питання розвитку творчого аспекту мислення, а також проблема реалізації принципу єдності теоретико-пізнавальних і логічних аспектів вивчення мислення.

Привертає увагу психологічна школа П. Я. Гальперіна і Н. Ф. Тализіної, що займалася дослідженням операціонального складу мислення особистості. Зокрема, ними розроблена теорія поетапного формування розумових дій як психологічна основа управління процесом засвоєння знань, яка забезпечує повну усвідомленість елементів цих дій, їх показників, дозволяє переносити загальні закономірності розвитку навчально-виховного процесу на різні педагогічні ситуації. Таким чином, розроблений психологічний механізм розвитку творчого мислення.

Формування творчого мислення було предметом дослідження Я. О. Пономарьова, продуктивного - німецького психолога М. Вертгеймера.

Не менш значною представляється ідея узагальнення розумової діяльності, реалізація якої забезпечує широту перенесення розумових дій з одних ситуацій в інші (В. В. Давидов, Є. М. Кабанова – Меллер).

Проблема прогностичної ролі мислення і основні механізми прогнозування розкриті в дослідженні А. В. Брушлинского, який позначає мислення «як безперервну взаємодію суб'єкта з об'єктом дії і пізнання, тобто як специфічну – в розвиненому вигляді теоретичну – діяльність... воно завжди є відбитком об'єкта, взагалі буття» [2, с. 3].

Проблема активності особистості та психологічних механізмів її організації, засоби її самовираження, саморегуляції, розв’язується через вироблення стратегії життя, яка «є деяким універсальним законом, засобом самоздійснення людини в різних сферах його життя» [1, с. 9]. Таким чином, у понятті «стратегія» концентруються всі основні психологічні аспекти життя людини, пов'язані з його самоствердженням, незалежним поглядом на процеси навколишньої дійсності, самооцінюванням власних здібностей і відстоюванням своєї індивідуальності.

Представляє інтерес навчальний посібник О. К. Тихомирова «Психологія мислення», в якому мислення досліджується в різних іпостасях: як асоціація уявлень, як дія, як функціонування інтелектуальних операцій, як акт

переструктурування ситуацій, як поведінка, як вмотивований процес, як система обробки інформації [8].

Представляють інтерес ряд зарубіжних досліджень проблеми мислення [9, 10, 11, 12, 13].

Розгляду критичного мислення присвячено роботу Дж. Мак-Пека, в якій актуалізовані такі проблеми, як: критичне мислення, епістемологія та освіта; неформальна логіка і критичне мислення; Е. де Боно і мислення; читання, тестування і критичне мислення [11].

Основними положеннями теорії критичного мислення Дж. Мак-Пека є такі:

1. Критичне мислення не може бути окремим предметом, функціонувати ізольовано від специфічних областей і проблем.

2. Поняття «критичне мислення» співзвучне з критеріями. Однак, останні, при правильному їх використанні, змінюються залежно від сфери їх застосування.

3. Критичне мислення не означає відмову або відхилення від загальноприйнятих правил і норм.

4. Основне значення критичного мислення полягає в умінні і схильності включатися в діяльність з рефлексивним скептицизмом.

5. Критичне мислення не тільки забезпечує оцінювання утверджень, але й включає розумові процеси, спрямовані на розв’язання проблем і активне включення в діяльність.

6. Вивчення логіки (формальної і неформальної) не є достатнім засобом для мислення критично.

7. Остільки, оскільки критичне мислення включає знання та вміння, то критичний мислитель в галузі X може не бути критичним мислителем в галузі Y.

8. «Критичне мислення» як «навчання» і «освіта» є і «завдання», і «досягнення» чого-небудь.

9. Критичне мислення може включати використання або відхилення методів, стратегій і технік як прикладів.

10. «Критичне мислення» означає не те ж що «раціональність», а є її вимірюванням [11].

В іншій зарубіжній теорії виводиться кілька вимірів критичного мислення особистості: логічний, критеріальний, прагматичний [9]. Перший пов'язаний з судженням про відносини між термінами, утвердженнями і установками утверджень. Воно вимагає знання значень термінів, утверджень і їх застосування. Критеріальний вимір мислення пов'язаний зі знанням стандартів, характерних для предмета дослідження. До них, наприклад, відносяться статистичні судження в соціальних науках. Нарешті, прагматичний вимір розкриває «... судження в контексті, коли хтось має «достатню» підставу у світлі мети утвердження і практичних наслідків» [9, с. 99].

Цікавою видається концепція мислення високого порядку, в якій пропонується органічне поєднання двох видів мислення – критичного і творчого [12]. Використані в нашому дослідженні ідеї цієї концепції привертають увагу тим, що реалізують принцип єдності раціональності і творчості і всі, засновані на ньому, підходи до вивчення і формування мислення особистості. Зокрема, Л. Резнік виділяє такі основні характеристики мислення високого порядку:

- включення групи складних розвинених розумових дій, що вимагають нюансованого судження і забезпечують аналіз складних ситуацій відповідно до безлічі критеріїв;
- залежність від саморегуляції особистості;
- конструювання сенсу і накладення структури на ситуації – основне завдання мислителя при знаходженні правильних відповідей та шляху дії [12]. Крім того, наголошується, що мислення високого порядку: а) є неалгоритмічним, тобто шлях дії не визначений заздалегідь; б) має тенденцію бути комплексним; в) часто дає множинні рішення, кожне з яких цінне і корисне; г) включає нюансоване судження і інтерпретацію інформації; д) включає застосування безлічі рішень, які іноді конфліктні один з одним; е) часто залучає невизначеність, тобто завдання містить невідомі аспекти; ж) включає саморегуляцію розумового процесу; з) залучає накладення значення, виявлення структури в уявному безладді контексту ситуації; ж) є напруженим і потребує великих зусиль.

Н. Вуд відстоює алгоритмічне мислення, обґрунтовуючи його у своїй програмі читання, письма та критичного мислення. Програма містить такі основні положення, кожне з яких має свої цілі:

1. Поглиблення сенсу суджень шляхом виведення висновків (цілі: підвищення здатності розуміти непозначений сенс матеріалу; надання допомоги в аналізі та постановці питань; навчання вмінню робити точні висновки, засновані на матеріалі тексту, а також на попередніх знаннях).

2. Відкриття переконуючих цілей, протиріч і точок зору (цілі: навчання вмінню пізнавати відкриті і приховані переконуючи цілі, які суперечать частині переконання; навчання вмінню оцінювати власну точку зору з позицій її відмінностей від точки зору автора).

3. Аналіз і оцінювання техніки переконання і методів міркування (цілі: навчання вмінню пізнавати техніку переконання автора, спрямовану на аргументацію своєї точки зору як змінювання речей; навчання різним методам міркування, включаючи індуктивне, дедуктивне міркування; навчання аналізу та оцінювання дійсно переконуючих аргументів).

4. Використання критичного мислення для досягнення проникливості, розв'язання проблем та продукування судження (цілі: ідентифікація деяких питань і підходів, які стимулюють критичне мислення; навчання восьми стратегіям (крокам алгоритму) критичного мислення та процесу їх використання; заохочення у виведенні суджень і позначення особистої цінності матеріалу, який досліджується) [13].

Відомий мальтійський психолог і філософ Е. де Боно створив навчальну програму для прямого навчання мисленню у школах. У його дослідженнях розглядаються механізм свідомості, використання латерального мислення, особливості практичного мислення.

Американський вчений Р. Мейєр розкриває історичні перспективи асоціативізма (мислення як посиленого вивчення), гештальт-теорії (мислення як реструктурування проблем), вирішує проблеми мислення як гіпотетичного тестування, мислення як формулювання логічних висновків [10]. Цікавим видається його аналіз процесу пізнання, в якому мислення спрямоване на пошук шляхів розв’язання проблем, розглядається як серія розумових операцій, як зусилля після розуміння значення, як пошук семантичної пам'яті. У своїй

концепції інтелекту Р. Мейєр осмислює мислення як вимірювану здатність. А розв'язання проблем здійснює за двома напрямками: експертним та математичним. Якщо в першому випадку воно обумовлює мислення, на яке впливає досвід, то в другому, - мислення, засноване на знаннях специфічної сфери. Нарешті, не остання роль у зазначеному дослідженні відводиться аналогійному міркуванню, що характеризує мислення, яке базується на аналогіях, моделях і прикладах.

Р. Енніс виводить наступні аспекти критичного мислення, що стосуються мислення особистості: розуміння значення, сенсу утвердження; визначення двозначності або неясності в міркуванні; виявлення суперечливих утверджень; виявлення необхідності висновку; визначення специфічних утверджень; виявлення, чи дійсно застосовується в утвердженні певний принцип; визначення надійності утвердження і гарантованості індуктивного висновку; ідентифікація проблем, припущень; виявлення адекватності визначення, прийнятності утвердження, зробленого авторитетною особою [9].

На основі зробленого логіко-філософського і психолого-педагогічного аналізу іноземної літератури з проблеми формування мислення особистості можна зробити деяке узагальнення. Воно стосується основної тенденції системи освіти зарубіжних країн - установки на самостійне, незалежне, аргументоване дослідження предметів, явищ навчально-виховного процесу. Велику роль в її реалізації відіграє оволодіння мистецтвом міркувати. Причому основним засобом формування мислення особистості в зарубіжних методиках є тренінг. Разом з тим, за відсутністю осмисленого теоретичного аналізу ситуацій формування даного мислення перетворюється на самоціль, не веде до вироблення педагогічно доцільної стратегії і тактики взаємодії з предметами дослідження.

Значення мистецтва міркувати для особистості можна обгрунтувати тим, що воно підпорядковане оціночним критеріям в тому випадку, коли сформульовано логічно послідовне міркування. Міркування майбутнього педагога-музиканта, що взаємодоповнюється творчістю, являє собою ту важливу частину мислення, яка дозволяє визначати і класифікувати об'єкти або суб'єкти дослідження, пропонувати переконуючи доводи, розкривати ймовірні факти, явища, виявляти їх істинний сенс, організовувати професійні пояснення, описи, розповіді з різних напрямків теоретичної та практичної діяльності. Система вищої музичної освіти повинна забезпечувати належною мірою процес навчання студентів роздумам, міркуванню або мистецтву мислити в органічному поєднанні з творчо-перетворюючою діяльністю. Тому на основі аналізу історичних витоків розвитку проблеми мислення особистості було зроблено багатогранне дослідження професійного мислення педагога-музиканта, що в результаті дозволило створити його структуру, виявити стратегічні і тактичні підходи до його функціонування, розкрити критеріально-ціннісні характеристики, а також систему відношень, що виникають в ході взаємодії з предметами дослідження музичного мистецтва.

У процесі розробки структури професійного мислення особистості використовувалися фундаментальні положення, викладені в дослідженнях Г. С. Костюка (проблеми психології мислення, взаємозв'язку навчання, виховання та розумового розвитку особистості), С. Л. Рубінштейна (загальна психологічна теорія мислення, яка виходить з принципу детермінізму), Л. С. Виготського (створення динамічних смислових систем індивідуальної свідомості особистості),

Б. М. Теплова (концепція практичного інтелекту, проблема индивідуальних відмінностей), О. М. Леонтьєва (виділення мотиваційної сфери в мисленні, ідея особистісного смислу), А. В. Брушлинського (прогностична роль мислення), П. Я. Гальперіна, Н. Ф. Тализіної (теорія поетапного формування розумових дій), Є. М. Кабанової-Меллер (узагальнення розумових дій), В. В. Давидова (особливості змістовного узагальнення і теоретичного мислення), В. О. Моляко (розвиток творчої обдарованості особистості), Б.Т. Лихачова (усебічний розвиток цілісної особистості в цілісному навчально-виховному процесі), А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинського (формування в продуктивній праці суспільно цінних якостей особистості).

Виконання наступного завдання дослідження потребувало розробки рефлексивної моделі управління процесом формування професійного мислення у студентів.

Впровадження рефлексивної моделі управління процесом формування професійного мислення у студентів дозволяє:

- здійснити цілеспрямоване управління;
- забезпечити оперативний зворотній зв'язок із включенням процесів рефлексії;
- затвердити орієнтацію у формуванні комплексного професійного мислення на досягнення педагогічної розумності особистості;
- виробити ціннісно-методологічну стратегію відношень цілісного педагогічного процесу;
- досягнути гармонійного поєднання в рамках раціонально-творчого підходу до дослідження і формування професійного мислення вчителя системного, критеріально-ціннісного й особистісно-діяльнісного підходів;
- розробити програму формування комплексного професійного мислення вчителя на основі системи багаторівневих засобів;
- активізувати взаємодію студентів з предметами педагогічного дослідження на основі організації дорадчого дослідження навчально-виховного процесу та діалогічного спілкування;
- конкретизувати процес управління з урахуванням можливостей кожного студента, досягнути його автономії (самоуправління), спрямованої на формування розсудливої і творчої індивідуальності.

А також виявити закономірності формування їх професійного мислення та досягнення педагогічної розумності особистості:

- чим більш гармонійно поєднуються взаємодоповнюючі один одного критичне і творче мислення студентів на основі реалізації принципу єдності раціональності і творчості, тим більш високим стає рівень дослідження і перетворення цілісного педагогічного процесу;
- провідними принципами у досягненні педагогічної розумності особистості виступають принципи нескінченності і безперервності мислення вчителя, що виражаються у функціонуванні системи внутрішніх і зовнішніх відношень, виступають провідними в досягненні педагогічної розумності особистості;
- формування комплексного професійного мислення залежить від рівня оволодіння членами дослідження ціннісно-методологічною стратегією і тактикою

відношень цілісного педагогічного процесу, за якого, чим більш сумісними і узгодженими були мета і засоби вироблених стратегії і тактики відношень, тим вищим був рівень сформованості мислення майбутнього вчителя;

- з чотирьох виділених показників рівнів сформованості професійного мислення студентів майбутні вчителі краще оволодівали двома першими з них, ніж двома останніми;
- ті студенти, які брали участь у дорадчому дослідженні множини педагогічних ситуацій, виявили більш високий рівень сформованості професійного мислення у зв'язку з тим, що інформаційно-стимулюючий контекст педагогічних ситуацій регулював і активізував самоуправління, самооцінювання майбутніми вчителями педагогічної діяльності;
- член експериментальної групи тим швидше і надійніше переходив на вищий рівень професійного мислення в процесі взаємодії з предметами дослідження, чим більш сумісними, узгодженими були фактори, які впливають на формування професійного мислення студентів педагогічних вищих навчальних закладів;
- провідним принципом в організації рефлексивного управління процесом формування професійного мислення у студентів вищих педагогічних закладів є принцип нескінченності і безперервності впливу ряду факторів на формування мислення студентів.

Висновок. Структура мислення майбутнього музиканта являє собою складну ієрархічну систему, в основі якої лежить універсальна якість особистості – професійна розумність, досягнення якої здійснюється за умови формування професійного мислення студента. Професійне мислення педагога-музиканта постає як основний функціональний зміст його розумності, який забезпечує реалізацію основоположного принципу єдності раціональності та творчості у вигляді критичного та творчого мислення, які базуються на чотирьох основних діях розуму: уявленні, судженні, умовиводі, виробленні стратегії і тактики відношень цілісного процесу дослідження музичного мистецтва.

Кожен із названих елементів є узагальненою розумовою дією і має свою структуру, що розкриває їх загальність, частковість та одиничність. Реалізація принципу єдності загального й особливого діялася по кількох напрямах. Кожна попередня розумова дія узагальнювалася у наступній. Таким чином, у процесі розкриття сутності та змісту професійного мислення майбутнього музиканта встановлювалися внутрішні та зовнішні зв'язки його структурних елементів. Оцінювання зазначеного мислення здійснювалося за допомогою узагальнених умінь, які виступають його показниками: уміння вибирати мету дослідження; уміння знаходити або творчо створювати тактику відношень цілісного процесу музичного дослідження; уміння виробляти ціннісно-методологічну стратегію відношень даного процесу; уміння оцінювати, самооцінювати доречність, надійність, силу вироблених стратегії і тактики відношень у процесі взаємодії з предметами дослідження. Узагальнення розумової діяльності відбувалося в ході дослідження студентами цілісного процесу музичного дослідження, коли майбутні педагоги-музиканти мали переносити пізнавальні уміння у різні за контекстом обставини цього дослідження.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова- Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

2. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование (Логико-психологический анализ) / А. В. Брушлинский . – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
3. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г.С. Костюк. – К., 1963. – 80 с.
4. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Под ред. Л. Н. Проколиенко; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 306 с.
5. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – Т.1. – М.: Педагогика, 1983. – 391 с.
6. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. –147 с.
7. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2 т./ Б.М. Теплов. – Т. I. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
8. Тихомиров О. К. Психология мышления. Учебное пособие / О. К. Тихомиров . – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 270 с.
9. Ennis R. H. A concept of critical thinking / R.H. Ennis. // Harvard Educational Review. – 1962. – Vol. 32, № 1. – P. 83-111.
10. Mayer R. E. Thinking, problem solving, cognition. – 2nd ed./ R.E. Mayer. – New York: Freeman, 1992. – 560 p.
11. McPeck J. E. Critical thinking and education / J.E. McPeck. – Oxford: Martin Robertson, 1981. – 169 p.
12. Resnic L. B. Learning in school and out / L.B. Resnic. // Educational Researcher. – 1987. – vol. 16 (9). – P.13-20.
13. Wood N. V. Strategies for College Reading and Thinking./ N.V. Wood. – New York: McGraw-Hill, 1991. – 415 p.

Отримано 10.02.2014 р.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІОЛОГІЇ,
ПСИХОЛОГІЇ, ПЕДАГОГІКИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

*№1(*22) 2014

Адреса редакції, видавця: 03187, Київ-187, пр. Глушкова, 4д/ к. 501, тел: 521-32-63, e-mail: apspp@ukr.net

---

Підписано до друку 31.03.2014р.

Кол-во 300 екз.

Віддруковано у видавництві «ЛОГОС» з оригінал-макета видавця

01030, Київ-30, вул.. Багдана Хмельницького , 10, тел.. 235-6003

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 201 від 27.09.2000