

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІОЛОГІЇ,
ПСИХОЛОГІЇ, ПЕДАГОГІКИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 18

КИЇВ - ЛОГОС- 2013

УДК 316+159.9+37](082)
ББК 60.5я43+88я43+74я43
А43

Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Збірник
А43 наукових праць. Вип. 18 – К.: Логос, 2013. – 243 с.
ISBN 978-966-171-704-5

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

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

УДК 316+159.9+37](082)
ББК 60.5я43+88я43+74я43

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

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

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

Редакційна колегія

Судаков В.І. - д.соц. н., проф. відп. ред., Куценко О.Д. - д.соц. н., проф., заст. відп. ред., Тарасенко В.І. - д.соц. н., проф., Яковенко Ю.І. - д.соц.н., проф., Горбачик А.П. - к. фіз.-мат. н., доц., Соболевська М.О - к.соц.н., доц., відп секр секц., Малес Л.В.-к.соц н., доц., Чепак В.В.- д. соц. н., доц., Коваленко А.Б. – д. психол.н., проф., заст. відп. ред., Бурлачук Л.Ф. - д.психол.н., проф., Швалб Ю.М. - д.психол.н., проф., Данилюк І.В. – д.психол.н., проф., Лещенко М.П. – д.пед.н., проф. заст. відп. ред., Плахотнік О.В.- д.пед. н., проф, Головка 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 № 8 від 20 березня 2013 року)
Вченою радою факультету психології
(протокол № 8 від 21 березня 2012 року)*

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

ISBN 978-966-171-704-5

© КНУ імені Тараса Шевченка, 2013

ЗМІСТ

СОЦІОЛОГІЧНІ НАУКИ	6
Горбачик А.П.	6
МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОРІВНЯЛЬНИХ ЕМПІРИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В СОЦІОЛОГІЇ	6
Соболевська М.О.	19
СОЦІАЛЬНИЙ ПОРЯДОК ТА СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ КРИЗЬ ПРИЗМУ СИНТЕТИЧНОЇ СОЦІОЛОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ Е.ГІДЕНСА	19
Барматова С.П.	27
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИЙ ПРОСТІР ПОЛІТИКИ: ОБГРУНТУВАННЯ ОСНОВНИХ СТРУКТУРНИХ ХАРАКТЕРИСТИК	27
Цимбал Т.В.	35
НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ТИПОЛОГІЇ СУЧАСНИХ ТЕОРІЙ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ	35
Кліменкова А.	42
КУЛЬТУРНІ КОДИ ЯК ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СФЕРІ СПОЖИВАННЯ	42
Суровцева І.Ю.	49
СТРАТЕГІЇ РЕСТРИКЦІОНІЗМУ В СУЧАСНИХ ТРУДОВИХ ПРАКТИКАХ	49
Сірий Є.В.	53
Нахабіч М.А.	53
«ЦІННІСНА» МАПА УКРАЇНИ В СИСТЕМІ АКСІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	53
Кузьменко Т.М.	64
СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ СОЦІАЛЬНИХ ГРУП: РЕФЕРЕНТНА ГРУПА: ВИДИ ТА ФУНКЦІЇ	64
Хомерікі О.А.	78
СВІТОВИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: СОЦІОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУРНОЇ АРХІТЕКТОНІКИ	78
Роцин Д. Г.	83
«СМИСЛОЖИТТЄВА ДИСПОЗИЦІЯ ОСОБИСТОСТІ» : РОЗУМІННЯ СМИСЛУ ЖИТТЯ НА ПІДСТАВІ ПОСТСТРУКТУРАЛІСТСЬКОЇ СОЦІОЛОГІЇ	83
Артеменко С.Б.	90
АКСІОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕСУ КУЛЬТУРНОЇ РЕПРОДУКЦІЇ В КОНЦЕПЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ РАЦІОНАЛЬНОСТІ Ю.ГАБЕРМАСА	90
Ковтуненко Е.С.	95
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СОЦІОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН	95
Сидоров М.В.-С.	103
Соколовська Є.В.	103
ВИКОРИСТАННЯ ІНДЕКСІВ З КОМПОЗИТНИМИ ЗМІННИМИ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ ГРОМАДЯН УКРАЇНИ	103

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ	112
Бурдукало М.М.	112
АВТОНОМІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК НОВОУТВОРЕННЯ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ	112
Виноградов О.Г.	119
НОМЕНКЛАТУРА СИГНАТУР ЕМОЦІЙНОГО РЕАГУВАННЯ НА СИТУАЦІЇ ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ	119
Денисенко В.А.	126
БАЗОВІ ПІДХОДИ У ІГРОВОМУ МОДЕЛЮВАННІ ПРОЦЕСУ ВЗАЄМОДІЇ ПРИ УПРАВЛІННІ СПІЛЬНИМ РЕСУРСОМ	126
Емішянц О.Б.	131
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ТИПУ СІМ'Ї: ПОВНОЇ/НЕПОВНОЇ	131
Жорнова О.І.	138
ЗВИЧАЄВІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ЖИТТЯ ЯК НАУКОВИЙ КОНСТРУКТ СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ (НА ПРИКЛАДІ ДИСКУРСУ КУЛЬТУРОТВОРЧОСТІ)	138
Кириленко Т.С.	146
Льошенко О.А.	146
САМОАНАЛІЗ ЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ЯК ВИЯВ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	146
Періус Н.В.	153
РОЗВИТОК КОМПОНЕНТІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ	153
Радчук В.М.	160
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО РОЗУМІННЯ ТА ТЛУМАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШЛЮБНО-СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ	160
Спіцина Л.В.	167
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВНЗ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	167
Фадєєва І.О.	175
ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ТВОРЧОСТІ В СУЧАСНИХ ПРАКТИКАХ ПРОТЕСТУ	175
Чаплінська Ю. С.	179
ВПЛИВ ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ БАТЬКІВСЬКОЇ СІМ'Ї	179

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ	187
Гладченко М.М.	187
ЗБАЛАНСОВАНА СИСТЕМА ПОКАЗНИКІВ ЯК СКЛАДНИК ПРОЦЕСУ СТРАТЕГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ (АВСТРІЯ, НІМЕЧЧИНА)	187
Гук О.Ф.	193
ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	193
Жиленко М.В.	199
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МЕТОДОЛОГІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ.....	199
Козак Л.В.	205
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ.....	205
Лебедєва А. В.	214
ШЛЯХИ ОСУЧАСНЕННЯ СОЦІОПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ	214
Онищук Л.А.	221
НАУКОВА СКЛАДОВА ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ГАЛУЗЕВОГО УПРАВЛІННЯ.....	221
Парфенюк Т.Ю.	226
ЗАГАЛЬНІ ПЕРЕДУМОВИ РЕФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН В СИСТЕМІ ОСВІТИ АВСТРАЛІЇ	226
Пушкарьова Т.	233
ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	233
Шкарбан Л.В.	239
ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ЛІВОРУКИМИ ПЕРШОКЛАСНИКАМИ	239

СОЦІОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 303.446

Горбачик А.П.

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

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОРІВНЯЛЬНИХ ЕМПІРИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В СОЦІОЛОГІЇ

Представлені особливості дизайну та проблеми еквівалентності вимірювання у порівняльних емпіричних соціологічних дослідженнях. Розглядаються різновиди планів порівняльного аналізу соціологічних даних, що визначаються гіпотезами дослідження. Окреслена роль контекстних змінних у порівняннях та поясненнях різного типу. Наводиться класифікація порівняльних досліджень у відповідності із орієнтацією на досягнення певних дослідницьких цілей.

Ключові слова: порівняльний метод, емпіричне дослідження, еквівалентність вимірювання, контекстні змінні, гіпотеза дослідження, теоретичне пояснення, кількісний аналіз

Представлены особенности дизайна и проблемы эквивалентности измерения в сравнительных эмпирических социологических исследованиях. Рассматриваются разновидности планов сравнительного анализа социологических данных, которые определяются гипотезами исследования. Очерчена роль контекстных переменных в сравнениях и объяснениях различного типа. Приводится классификация сравнительных исследований в соответствии с ориентацией на достижение определенных исследовательских целей.

Ключевые слова: сравнительный метод, эмпирическое исследование, эквивалентность измерения, контекстные переменные, гипотеза исследования, теоретическое объяснение, количественный анализ

The peculiarities of design and problems of measurement equivalence in comparative empirical sociological researches are presented in the paper. We consider the different plans for a comparative analysis of sociological data, which are determined by the research hypotheses. The role of contextual variables in the different types of comparisons and explanations is outlined. We present a classification of comparative researches in the accordance with the orientation to the achievement of certain research aims.

Keywords: comparative method, empirical research, measurement equivalence, context variables, research hypothesis, theoretical explanation, quantitative analysis

Актуальність. Характерними для сучасного світу є глобалізація та інтернаціоналізація соціальних, політичних, культурних та економічних процесів. Швидкими темпами зростає міжнародний обмін інформацією (культурною, науковою, політичною, освітньою, приватною тощо), зростає кількість та вплив різних міжнародних організацій. Вивчення закономірностей розвитку конкретного суспільства, соціальних структур та інститутів, громадської думки та масової свідомості вимагають врахування відповідного контексту - культурного, національного, часового тощо - та проведення

відповідних порівнянь та співставлень, іншими словами - проведення порівняльних досліджень.

Метою даної статті є окреслення методологічних особливостей теоретичного обґрунтування, дизайну, методів вимірювання та способів інтерпретації, характерних для порівняльних емпіричних соціологічних досліджень.

Зазвичай під порівняльними дослідженнями розуміють в першу чергу дослідження міжнаціональні (міждержавні). Навіть при проведенні міжкультурних, міжсоціетальних та міжінституціональних досліджень у якості одиниці аналізу (а отже і як відповідний контекст), як правило, розглядається країна. Одним із наслідків плюралістичності сучасних суспільств є те, що границі країни та потрібного для аналізу контексту (наприклад, культури або суспільства) можуть не співпадати, різниці між певними групами всередині однієї країни можуть бути значно більшими ніж різниці між країнами. Таким чином порівняльні дослідження можна розглядати більш широко ніж тільки міждержавні. Дослідник обирає контекст порівняння (держави, культури, географічні регіони, соціальні групи, нації тощо) виходячи із цілей та задач конкретного дослідження.

Необхідність у результатах порівняльних досліджень відчувають політики (з метою краще зрозуміти процеси, що відбуваються у власній країні, для поліпшення власних рішень), державні управлінці (для інтерпретації результатів співставлення узагальнюючих показників розвитку своєї держави з міжнародними), фінансисти та промисловці (для порівняння соціальних контекстів національного та зарубіжних ринків) тощо.

Значний попит на результати порівнянь призвели в світі до нового сплеску інтересу до порівняльних досліджень. Трансформаційні процеси, що зараз відбуваються в Україні практично в усіх сферах суспільного життя (економіка, політика, національна культура тощо), є з одного боку унікальними, а з іншого боку до певної міри подібними відповідним процесам, що відбуваються в країнах пострадянського простору (в першу чергу Росія) та в країнах Східної Європи (Польща, Болгарія, Угорщина, Чехія). Розуміння цих процесів потребує проведення порівняльних досліджень, спрямоване на співставлення з країнами, що виникли на пострадянському просторі, з країнами Східної Європи, з країнами розвинутого ринку та західної демократії. Зрозуміле бажання дослідника провести узагальнення отриманих результатів часто призводить до того, що дослідження, яке спочатку не планувалося як порівняльне, по суті розглядається як порівняльне. Як тільки дослідник починає узагальнювати результати дослідження, проведеного в певній країні, та вести мову про "пострадянський простір", "країни з економікою, що трансформується", "країни техногенного ризику" тощо, то по суті відбувається перехід на рівень порівняльних досліджень. Важливим також є порівняльний аналіз у часі змін, що відбуваються в одній країні, культурі, суспільстві тощо.

Порівняльні дослідження мають методологічні особливості в теоретичному обґрунтуванні, в плануванні та методах збирання інформації, у вимірюванні та побудові необхідних для кількісного аналізу індексів, нарешті в техніці аналізу даних та інтерпретації результатів. Порівняльні дослідження потребують

специфічних інформаційних ресурсів, насамперед відповідним чином організованих банків соціальних даних.

Загальна необхідність порівняльних досліджень в таких науках як соціологія, політологія, психологія, обумовлена зокрема процесами глобалізації, відкриттям раніше "зачинених" державних кордонів, зростанням інтенсивності міграції, швидким розвитком глобального економічного ринку, розвитком міжнародного туризму, зростанням комунікації між країнами (націями, культурами), появою нових засобів комунікації (в першу чергу електронних та Інтернету). Майже очевидно, що порівняння є загальноживаною процедурою під час аналізу у будь-якому дослідженні. Але це не означає, що всі дослідження є порівняльними. Як правило, коли мова йде про термін "порівняльні", то мають на увазі порівняння територіальних або просторових одиниць. Припускають, що об'єкти однієї генеральної сукупності, що відносяться до однієї просторової одиниці, знаходяться в одній тій самій системі – національній, політичній, культурній, соціетальній. Часто мова йде про країни, а не про культури. В такому випадку зрозумілими є географічні кордони, кожна країна характеризується певною політичною системою, легко визначається і фіксується "приналежність" людини країні (громадянство) на відміну від "культурної приналежності" (культурної ідентичності). Звичайно, коли ми аналізуємо навіть одну націю ми також розглядаємо відмінності між різними групами: бідні та багаті, чоловіки та жінки, люди з високою та з низькою освітою тощо. Але, оскільки ці групи живуть в умовах однієї політичної системи, такі дослідження, як правило, не розглядають як порівняльні політичні.

Але в той же час подібне обмеження терміну "порівняльні" в ряді випадків може бути занадто обмежуючим. Часто і в межах однієї країни можна проводити порівняльні (у найбільш строгому розумінні цього терміну) дослідження. В ряді випадків різні частини однієї країни можуть мати певні цікаві з точки зору дослідника важливі і досить яскраво виражені відмінності не тільки в побуті або мові, але й в ціннісних орієнтаціях, у ставленнях (в тому числі і ставленнях до політики, влади, демократії тощо). Таким чином і в межах однієї нації (країни) можна виділяти просторові одиниці для продуктивного порівняльного аналізу. І в такому випадку ми можемо вести мову як про "порівняльні міжнаціональні" так і про "порівняльні в межах однієї нації" дослідження (зокрема і політичні дослідження). Аналогічно можна обґрунтувати, що поряд з "міжкультурними" порівняльними дослідженнями можна вести мову і про порівняльні дослідження "в межах однієї культури" та дослідження, спрямовані на порівняння різних субкультур.

Але чи не призводить таке розширення розуміння терміну "порівняльне" до того, що будь-яке дослідження може розглядатися як порівняльне. Здається, що якщо дослідження тільки описує деякі групи (як певний результат агрегування даних) і не ставить за мету поглиблене порівняння виділених груп, то таке дослідження не може розглядатися як порівняльне. Але з іншого боку, якщо через деякий час хто-небудь (та ж сама або інша дослідницька група) проведе дослідження на ту ж саму тему за аналогічною або схожою методикою, і автори цього нового дослідження будуть порівнювати свої результати (свої дані) із результатами цього першого дослідження, то це перше дослідження стане по суті

стане частиною деякого порівняльного проекту. Адже дуже часто статті, що базуються на аналізі емпіричних даних, містять фрази на кшталт "необхідними є подальші дослідження ..." або "бажано було б провести паралельне дослідження в ...".

Таким чином, взагалі кажучи є дослідження порівняльним чи ні залежить в першу чергу від точки зору аналітика.

Одна з проблем порівняльних (зокрема, міжнаціональних) досліджень полягає у необхідності використання одного й того ж самого інструменту збирання даних (точніше, еквівалентних інструментів) для всіх груп, що порівнюються. Інакше замість справжніх відмінностей в результаті можна отримати артефакт, зумовлений особливостями інструменту для кожної з груп. Складнощі такої стандартизації часто зумовлені не тільки проблемами перекладу інструменту, але й часто відмінностями в поведінці, традиціях, культурі тощо. В таких умовах потрібно забезпечити не формальну (номінальну), а концептуальну еквівалентність інструментів. Це потребує включення до колективу дослідників для кожної пари мов принаймні одного учасника порівняльного проекту, що добре володіє цими двома мовами. Часто є бажаним також знати не тільки ту країну, в якій проводиться дослідження, але й оточуючі ("суміжні") країни (свого роду контекст, як наприклад "країни СНД", "країни Східної Європи" тощо).

Коли ми здійснюємо порівняння, то виникає принаймні три наступних важливих питань:

Що ми порівнюємо?

Чи є нації одиницями, придатними для такого порівняння?

Чи є явища, що ми їх розглядаємо, функціонально еквівалентними?

Як правило, в різних націях (культурах) цінності є більш функціонально еквівалентними ніж інститути. В той же час цінності є більш абстрактними.

У порівняльних дослідженнях перед дослідником виникають такі проблеми (методологічні, методичні, технічні), з якими у "звичайних" дослідженнях мати справу не приходиться – відбір націй (культур, соціальних, етнічних груп для порівняння), перевірка адекватності та точності перекладу інструменту збирання даних (опитувальника, тесту), адаптація інструменту (мовна, культурна) тощо, не однаковий зміст явищ та понять в різних в різних культурних (національних) групах, різниця в можливостях та обмеженнях застосування інструменту вимірювання в різних групах.

Як правило, порівняльні дослідження мають за мету виявити та пояснити певні відмінності між групами. Ці дві задачі безпосередньо пов'язані. Задача виявити відмінності часто вимагає спеціальних методів вимірювання та специфічних методів аналізу, спрямованих на порівняння. Знання специфіки цієї техніки вимірювання та аналізу є необхідним для того, щоб в процесі інтерпретації (пояснення відмінностей) відокремити реальні відмінності від артефактів вимірювання. Зокрема, за останні 20-25 років досить широко вживаним став аналіз коваріаційних структур та методи лінійних структурних рівнянь, що на ньому базуються [1].

Особливістю порівняльних досліджень є небезпека появи систематичних відхилень, що можуть призводити до вимірювальних артефактів. На кожному етапі проведення дослідження можуть бути свої джерела відхилень. З точки зору

специфіки порівняльних досліджень найбільш важливими є такі джерела можливих відхилень:

- концептуалізація теоретичних конструктів, що пов'язані із дослідженням, та формулювання дослідницьких питань та гіпотез
- планування дослідження
- аналіз даних (зокрема, невалідність статистичних висновків, за [2])

Вибір теоретичних конструктів здійснюється на ранніх етапах дослідження і може значно впливати на наявність та розмір систематичних відхилень. Обрані конструкти можуть мати неоднакові визначення та зміст для різних груп. Питання можуть по-різному сприйматися в різних культурах або навіть бути просто неадекватними необхідним конструктам в межах різних культур.

Розбіжності між групами, що мають чіткі інтерпретації, є результатом ретельного теоретизування, планування, збирання даних та аналізу. Як правило, якість остаточного результату визначається "найслабшою ланкою" у загальному процесі. Недостатня увага до розгляду всіх можливих альтернативних інтерпретацій розбіжностей може суттєво вплинути на якість остаточного результату дослідження.

Отже, порівняльним можна визначити емпіричне соціологічне дослідження, що характеризується наступними двома особливостями:

- 1) вже на етапі планування дослідник, керуючись певним змістовним критерієм, поділяє сукупність об'єктів, що є потенційними одиницями для збирання даних, на декілька (не менше ніж на дві) групи
- 2) однією з головних цілей дослідження є порівняння принаймні декількох з виділених груп за певними, визначеними програмою дослідження, характеристиками.

Таке визначення не фіксує кількісний або якісний характер для порівняльного емпіричного дослідження.

За своїм дизайном порівняльне дослідження, як правило, може розглядатися як квазіекспериментальне. Досить добре описаною в методологічній літературі є методологія планування експерименту [3]. У так званому справжньому експерименті виділяється дві групи – експериментальна та контрольна. Експериментальна група піддається певному впливу, якого не має (не отримує) контрольна група. Вплив представляє собою незалежну змінну. Таким чином дві групи розглядаються як такі, що розрізняються значенням цієї незалежної змінної. Ідеальною (до якої дослідник має прагнути) має бути ситуація, за якої ці дві групи розрізняються виключно наявністю означеного вище впливу, "за рівності всіх інших умов". Ефект впливу, як правило, оцінюють стандартними статистичними процедурами. Наприклад, порівнюючи за допомогою t-тесту або дисперсійного аналізу середні значення змінних, що характеризують групи, перевіряють гіпотезу про те, що обидві групи походять з однієї тієї ж самої генеральної сукупності, а отже можуть розглядатися як ідентичні. Ймовірність такого факту (такої події) оцінюють за допомогою певної статистики (наприклад, в дисперсійному аналізі використовують F-статистику). Якщо різниця між групами достатньо велика, а отже ймовірність події є меншою за певне визначене значення (на практиці часто використовують критичні значення 0.05 або 0.01), то роблять висновок про те, що експериментальна та

контрольна групи походять не з однієї генеральної сукупності, а отже незалежна змінна дійсно спричиняє певний, як в такому випадку кажуть значущий, ефект на залежну змінну.

Для того, щоб забезпечити подібність експериментальної та контрольної групи з точки зору всіх характеристик, крім незалежної змінної, що вивчається, застосовують спеціальні правила (процедури) розподілу суб'єктів по групам. Тут є декілька підходів. Одні процедури забезпечують вирівнювання двох груп за деякими важливими (з точки зору загальної мети дослідження та впливу незалежної змінної) характеристиками або вирівнювання пропорцій наявності певної характеристики. В практичних дослідженнях в якості таких характеристик досить часто виступають стать респондентів, їх вік, освітній рівень, місце проживання тощо. Інший метод полягає у тому, що об'єкти відносяться до експериментальної або контрольної групи випадково (в результаті процедури рандомізації). За умов такої випадковості малоімовірним є те, що дві групи будуть розрізнятися за характеристиками, що мають відношення до залежної змінної. Конкретне значення такої ймовірності залежить від розміру генеральної сукупності, з якої обираються групи, від розміру груп та частки в генеральній сукупності об'єктів із властивостями, що враховуються при плануванні експерименту. Але незалежно від того, якого роду процедури використовуються, метою є формування груп, що не мають відмінностей за характеристиками, що є важливими для цілей дослідження. Це дозволяє досліднику бути в достатній мірі впевненим в тому, що виявлена в результаті проведення експерименту статистично значуща відмінність між групами може бути пояснена саме впливом незалежної змінної.

Але не завжди дослідницька ситуація дозволяє цілеспрямовано здійснювати формування груп для вивчення впливу незалежної змінної. Досить часто дослідник має справу (вивчає) вже існуючі до початку проведення дослідження групи. В такому випадку виникає ситуація так званого квазі-експерименту [3]. Саме до такого класу можуть бути віднесені і порівняльні дослідження. У порівняльних соціологічних дослідженнях, на відміну від справжніх експериментів, немає дійсної можливості контролювати незалежну змінну, а отже немає і дійсної можливості контролювати той вплив, що вивчається. Якщо ми порівнюємо дві країни (або дві політичні системи, або дві соціальні групи), то саме країна (або, відповідно, політична система, або соціальна група) виступають в якості незалежної змінної. Але якщо при плануванні справжнього експерименту незалежні змінні є такими, що дослідник має змогу ними маніпулювати, то такі змінні як "країна", "політична система", "соціальна група" тощо знаходяться за межами експериментального контролю. В реальному експерименті ми можемо випадковим чином відносити об'єкти до однієї з двох груп. Ми можемо випадковим чином відносити хворих до групи тих, хто приймають певні ліки, та групи хто ці ліки не приймають. Або можемо випадково відносити учнів до групи тих, хто використовують новий мультимедійний курс у вивченні певної дисципліни, і групи тих хто такий курс не використовують. В той же час, порівнюючи країни, ми не маємо можливості відносити респондентів випадково до однієї з країн (і таким чином формувати вибірки дослідження), ми маємо справу з двома існуючими незалежно від нашого дослідження групами. Така

відсутність можливості контролювати незалежну змінну значно ускладнює інтерпретацію знайдених розбіжностей. В результаті обґрунтованість пояснення знайдених розбіжностей саме в термінах впливу "головної" (з точки зору проекту дослідження) незалежної змінної може вимагати додаткових доказів. Саме тому при методологічному обґрунтуванні проекту порівняльного дослідження часто значна увага приділяється саме обґрунтуванню інтерпретованості міжгрупових відмінностей в термінах "головної" незалежної змінної та додатковим зусиллям по зменшенню кількості можливих альтернативних пояснень таких відмінностей.

У справжньому експерименті відмінності між експериментальною та контрольною групами пояснюють в термінах головної незалежної змінної. Подібний підхід можна використовувати і в квазі-експерименті. При порівнянні двох країн саме країна виступає в якості незалежної змінної. Тому різницю між двома відповідними групами респондентів (об'єктів) можна пояснити саме їх приналежністю до двох різних країн. Але країна це дуже складний концепт і його важко розглядати як просту пояснюючу змінну. Тому цей складний концепт часто розкладають на певні компоненти [4], які називають контекстними змінними. Такі змінні пов'язані із явищами, що безпосередньо характеризують головну незалежну змінну. З методологічної точки зору ці контекстні змінні визначаються як такі, що використовуються для валідації певних інтерпретацій міжгрупових відмінностей. Такі контекстні змінні можуть мати відношення як до особистості (вік, стать, характеристики соціально-економічного статусу респондента), так і до групи в цілому (у випадку аналізу країн це може бути ВНП, тип електоральної системи тощо).

Подібний "розклад" головної незалежної змінної може виконуватися як з метою подальшої верифікації висновків стосовно міжгрупових відмінностей, так і з метою спроби їх (висновків) подальшої фальсифікації. Процес "декомпозиції" головної змінної складається принаймні із трьох кроків: 1) вибір контекстних змінних, що підходять для верифікації або фальсифікації певних інтерпретацій міжгрупових відмінностей; 2) планування дослідження для вимірювання цих контекстних змінних; 3) застосування статистичної техніки, що дозволяє визначити, чи здатна контекстна змінна пояснити існуючі міжгрупові відмінності.

Два тісно пов'язаних між собою концепти відіграють важливу роль у порівняльних дослідженнях – еквівалентність та відхилення (зсув). Еквівалентність пов'язана із рівнем вимірювання, що впливає на можливості порівнювати значення (оцінки), отримані для різних груп. Відхилення (зсув) свідчить про наявність факторів, що впливають на валідність результатів порівняння.

Для того, щоб була можливість виконувати порівняння між групами, інструмент має вимірювати в групах один і той самий конструкт. Якщо інструмент вимірює різні конструкти, то немає змістовного зв'язку між результатами вимірювань в групах і такі результати вимірювань порівнювати не можна. В такому випадку маємо справу з так званою конструктною нееквівалентністю. Такий конструкт як, наприклад, "середній клас" може мати різний зміст в різних країнах, а отже має вимірюватися в кожній з країн різними інструментами. Таким чином, конструкт може в різних групах операціоналізуватися неоднаково. За умов, коли певний конструкт вимірюється в двох групах, але в кожній з груп він

операціоналізується по різному, ми маємо справу з конструктною (або структурною) еквівалентністю. Наприклад, ми вивчаємо такий концепт як "політична активність" в декількох країнах. Для кожної з країн ми описуємо види діяльності, що кваліфікуються як політична активність. Ці описи можуть частково перетинатися, але повністю не співпадають. Виходячи із зроблених описів ми формуємо інструмент для вимірювання відповідного конструкту, який для двох країн (двох груп) не буде повністю ідентичним. Інструмент вимірює потрібний нам конструкт у кожній з двох груп, але результати вимірювання не можна порівнювати між собою безпосередньо. Конструктна еквівалентність встановлюється шляхом ретельного вивчення та порівняння номологічної сітки інструменту вимірювання для обох груп, але числові результати вимірювання не порівнюють, оскільки співвідношення між одиницями вимірювання в обох групах не є відомим. Але можна вивчати та порівнювати "поведінку" отриманих оцінок в кожній з груп – кореляцію з іншими показниками, зростання або спадання у певних підгрупах (наприклад, закономірності зміни політичної активності людей різного віку або різного освітнього рівня) або у часі тощо.

Більш високим є рівень еквівалентності, при якому можна встановити рівність одиниць вимірювання – так звана інтервальна еквівалентність. Такого роду еквівалентність передбачає, що в обох групах конструкт, що вивчається, вимірюваний на інтервальному рівні і може бути встановлена рівність одиниць вимірювання (хоча нуль шкали не є однаковим у двох групах). Класичним прикладом інтервального рівня вимірювання є вимірювання температури за шкалами Цельсія та Фаренгейта. При побудові шкал для вимірювання соціальних змінних подібна ситуація зустрічається досить рідко. Практично завжди можна перейти від шкальних значень до різниць, які, як відомо, для інтервальних шкал вимірюються на рівні відношень. Саме тому в практичному аналізі даних інтервальні шкали та шкали відношень як правило не розрізняють.

Найвищим рівнем еквівалентності є еквівалентність відношень, або повна еквівалентність. За таких умов в обох групах конструкт вимірюється на рівні шкал відношень, а отже враховуючи співвідношення між одиницями вимірювання, можна здійснювати безпосереднє порівняння результатів вимірювання у двох групах. Прикладом може бути рівень споживання води на одну людину, вимірюваний в одній країні у галонах, а в другій – у літрах. Інколи про скалярну еквівалентність говорять тоді, коли насправді мову можна вести лише про еквівалентність структурну. Наприклад, якщо розвідувальний факторний аналіз групи ознак, проведений для двох груп, для певного факторного рішення (тобто рішення з однаковою кількістю факторів у двох групах) дає схожі факторні навантаження, то говорять про наявність повної еквівалентності оцінок у двох групах [5, с. 257]. Але насправді тут можуть виникати певні проблеми. По-перше одиниці вимірювання можуть бути різними у двох групах. Так наприклад, якщо всі шкальні значення в одній групі збільшити вдвічі, то це вплине на відмінності між групами, але не вплине на значення факторних навантажень. Більше того, може мати місце зсув в одній з груп. Якщо зсув приблизно однаково впливає на всі ознаки (наприклад, на відповіді на всі питання з блоку питань, що піддається розвідувальному факторному аналізу), то такий зсув факторним аналізом просто не фіксується. Отже, розвідувальний факторний аналіз не підходить для виявлення. Такий

висновок можна зробити в першу чергу тому, що первинною інформацією для факторного аналізу виступає кореляційна матриця. Але кореляції є нечутливими до лінійних перетворень шкал. Таким чином лінійні перетворення змінюють значення оцінок, а отже впливають на відмінності груп, але не впливають на кореляції та факторні значення. Для встановлення повної еквівалентності вимірювання потрібні процедури, що є чутливими (тобто враховують) до лінійних перетворень.

Еквівалентність є внутрішньою властивістю інструменту – певний інструмент дає можливість проводити порівняння певного виду для декількох груп. Як правило, недоцільним є робити припущення стосовно рівня еквівалентності заздалегідь (до початку дослідження) та в загальному вигляді. Рівень еквівалентності має визначатися в кожному конкретному дослідженні окремо з урахуванням особливостей (наприклад, культурних) та відповідної близькості груп, що порівнюються. Це визначення є важливим результатом порівняльного дослідження, який має бути заявлений та відповідно обґрунтований

Ми будемо використовувати термін зсув (відхилення) для загальної назви всіх факторів, що впливають на обґрунтованість (валідність) порівнянь у порівняльному дослідженні. Прикладами можуть бути неадекватний переклад опитувальника, невідповідні питання в опитувальнику, недостатня стандартизація при застосуванні опитувальника (наприклад, неоднакове навчання та інструктаж груп інтерв'юерів) тощо. У відповідності із джерелом зсуву, можна виділити три типи зсуву (три типи відхилень) – конструктний зсув, зсув методу та зсув окремої ознаки (одиниці інструменту вимірювання).

Конструктний зсув виникає тоді, коли в різних групах вимірюються не один і той самий конструкт. Джерелом конструктного зсуву може бути недостатнє вивчення предметної області. Часто складні конструкти намагаються виміряти занадто простими засобами, зокрема, включають недостатню кількість первинних ознак, або навіть намагаються зробити безпосереднє вимірювання. В такому випадку можна вести мову про своєрідну "нерепрезентативність" конструкту. Часто конструктний зсув може виникати при неадаптованому застосуванню інструментів вимірювання, розроблених та апробованих в інших умовах (наприклад, в інших країнах, своєрідний "експорт" інструменту). В деяких випадках наявність конструктного зсуву може визначатися з використанням факторного аналізу або іншої техніки для вивчення структури вимірювального інструменту. Різниця в факторних структурах в різних групах є свідченням конструктного зсуву. Але в той же час наявність конструктного зсуву не визначається виключно на результатах застосування вимірювального інструменту. Вивчення конструктного зсуву може вимагати збирання додаткових даних для вирішення питання стосовно можливостей застосування інструмента для вимірювання конкретного конструкту. Якщо є підозра, що в усіх групах вимірюється не один і той самий конструкт, то необхідно провести додаткові локальні дослідження для вивчення особливостей конструкту в кожній з груп.

Можна виділити принаймні два підходи до планування міжнаціонального (крос-культурного) дослідження. Перший підхід полягає в тому, що необхідність адаптації до специфічних умов різних груп (націй, культурних груп тощо) визнається та планується дослідником заздалегідь. Країна (нація, культура)

виступає параметром одразу на початку планування дослідження. Дослідження має досить абстрактну концептуальну схему, яка не залежить від специфіки груп. Крім того є чітко визначені частини проекту, що мають бути адаптовані до специфіки груп. Так, наприклад, всі гіпотези дослідження формулюються у термінах досить абстрактних концептів і ці формулювання є інваріантними відносно схем вимірювання. В той же час для кожного з концептів в межах кожної групи здійснюється необхідна операціоналізація та розробляється вимірювальна схема, що і є фактичною адаптацією концепту до умов певної групи. Як правило, в таких випадках мова йде про досить подібні групи. Досить часто такого роду дослідження проводять з метою перевірити, чи присутній феномен, наявність якого є встановленою для однієї групи, в інших групах. Типовою є ситуація, коли автор концептуальної програми дослідження проводить дослідження в "своїй" країні, отримує певний результат, а потім перевіряє "універсальність" отриманого результату шляхом проведення аналогічного дослідження в інших країнах. Позитивною рисою даного типу досліджень є те, що розроблені в рамках однієї країни (культури, типу політичної системи тощо) концепти розповсюджуються (а отже розвиваються та збагачуються) на інші країни (культури, типи політичних систем тощо). Але з іншого боку таке фокусування лише на адаптації розроблених раніше концептів призводить до певного нехтування вивченням особливостей та специфіки нових груп. Досить типовою є ситуація, коли ініціатором та автором концепції дослідження є західний вчений. В такому випадку подібний підхід до проектування дослідження провокує адаптацію західних стереотипів до умов інших країн, а не пошук та вивчення специфічних особливостей інших країн.

Другий підхід більшою мірою спрямований на пошук універсальних (інваріантних відносно країни, нації, культури) феноменів, на виявлення та пошук подібних явищ та реалізується наступним чином. Нехай певний феномен вивчається в декількох країнах. В кожній з країн відповідна дослідницька група з цієї країни розробляє за загальною для всіх концептуальною програмою дослідження свій інструмент. Кожен з цих інструментів застосовується в усіх країнах. Подібність результатів для різних інструментів (однакові відмінності між групами для різних інструментів) є досить вагомим доказом валідності отриманих результатів (міжгрупових відмінностей). В той же час неспівпадання (досить значні розбіжності) можуть свідчити на користь наявності певних джерел зсувів. В таких випадках намагаються включати до порівняльного дослідження групи (країни, культури тощо), що відрізняються між собою якомога більше і особливо якомога сильніше відрізняються від тієї країни, в якій проводилося перше дослідження (як правило, це країна, з якої походить автор концепції та ініціатор дослідження). Досить часто особливості (культурні, політичні) саме цієї країни можуть виступати джерелом зсуву, а отже вплив особливостей саме цієї країни є сенс вивчити більш ретельно. Суттєвим недоліком такого підходу є його трудомісткість та досить висока вартість.

При використанні обох цих підходів критично важливим є залучення фахівців з тих країн, що вивчаються. Залучувати не тільки для збирання інформації ("польовий етап" дослідження), але й для планування, розробки

інструменту, аналізу зібраних даних, розробки та зміни теоретичних концепцій дослідження.

Навіть якщо конструкти адекватно представлені в інструменті дослідження може мати місце зсув, обумовлений як певними характеристиками інструменту так і особливостями застосування інструменту. Прикладом можуть бути різні в різних країнах "соціально бажані" відповіді на певні "чутливі" питання, різне відношення до таких тем як власні прибутки або психічне здоров'я. Крім того респонденти в різних групах можуть бути по різному обізнані з певними темами. Суттєвим джерелом зсуву може бути спосіб збирання даних, процес комунікації між респондентом та інтерв'юером та використання неадекватних з огляду на культуру респондента або навіть його освітній рівень формулювань у інструменті.

Подібного роду систематичні зсуви в інформації, як правило, мають вплив не на рівні окремих ознак (окремих питань), а на рівні всього інструменту. Статистично такі зсуви можна фіксувати за допомогою t-тесту або дисперсійного аналізу для декількох груп. Але складність полягає в тому, щоб відділити подібні зсуви від реальної різниці між групами, обумовленої головною незалежною змінною (наприклад, міжнаціональних або міжкультурних відмінностей). Для вивчення систематичного впливу проблем, що виникають під час застосування інструменту, можна застосовувати різні методи. По-перше це неодноразове застосування того ж самого інструменту в різних групах (культурних, національних тощо) та спостереження за зміною значень оцінок в результаті таких повторних вимірювань. Якщо результати застосування певного інструменту для вимірювання певного конструкту демонструють різні моделі змін в різних групах під час повторного застосування, то можна припускати наявність зсуву методу. Другий метод полягає у систематичному застосуванні різних вимірювальних схем (різних інструментів) для вимірювання певного конструкту. Якщо результати вимірювань не є узгодженими, то можна вести мову про наявність зсуву методу. Взагалі кажучи застосування різних вимірювальних інструментів є досить ефективним засобом отримання більш валідних та надійних показників, оскільки будь-яка вимірювальна модель має свої певні обмеження.

Можливим є також зсув на рівні однієї ознаки (одного питання) інструменту вимірювання. Неадекватне (в культурному, мовному, освітньому плані) формулювання (складні речення, використання специфічної термінології, ідіоматичних зворотів що не є загальновідомими, тощо), неадекватний переклад (якщо мова йде про міжнаціональні або просто "багатомовні" дослідження) може призводити до появи артефактів вимірювання.

В цілому зсуви мають негативний вплив на еквівалентність. Наявність конструктного зсуву впливає на всі види еквівалентності та не дає можливість проводити будь-які безпосередні порівняння результатів вимірювання. Зсув методу не впливає на конструктну еквівалентність (оскільки конструктна еквівалентність не передбачає порівняння числових значень). Стабільний (однаковий для всіх груп) систематичний зсув методу не впливає на різницю між групами, а отже залишає можливість вивчати різниці значень між групами і здійснювати порівняння на рівні еквівалентності одиниць вимірювання. Якщо зсув методу дає різний ефект для різних груп, не можна здійснювати порівняння на

рівні еквівалентності одиниць вимірювання. Будь-який зсув методу перешкоджає еквівалентності на рівні відношень. Аналогічний вплив на еквівалентність має і зсув на рівні окремої ознаки. Таким чином для збереження еквівалентності на рівні відношень необхідно звільнитися від зсувів будь-якого типу у результатах вимірювань.

Типологію порівняльних досліджень можна здійснювати за різними критеріями. Розглянемо два, на наш погляд найбільш адекватних, критерії для класифікації. Перший критерій є типовим для емпіричних досліджень. Він передбачає поділ на два класи – розвідувальні та підтверджуючі дослідження. Особливістю підтверджуючих досліджень (у порівнянні із дослідженнями розвідувальними) є наявність попередньої гіпотези, для підтвердження (або спростування) якої і проводиться дослідження.

Другий критерій є більш характерним саме для порівняльних досліджень. Порівняльні дослідження розділяються на такі, що використовують контекстні змінні (які представляють категорії головної незалежної для пояснення відмінностей, що спостерігаються) для пояснення подібностей чи відмінностей, що спостерігаються, та дослідження, що таких контекстних змінних не включають. В якості контекстних змінних використовують не тільки соціально-демографічні змінні (як наприклад освіта або вік) але й змінні, що вимірюють такі концепти як цінності, настанови тощо. Ті дослідження, що не включають такі контекстні змінні, як правило, мають за ціль лише фіксацію міжгрупових відмінностей або подібностей, без виявлення та пояснення можливих причин відмінностей. Саме для пояснення можливих відмінностей до плану дослідження включають контекстні змінні.

Отже, використовуючи дві наведені вище розмірності можна виділити чотири типи порівняльних досліджень.

1) Узагальнюючі дослідження – підтверджуючі порівняльні дослідження без контекстних змінних. Метою таких досліджень є, як правило, узагальнення результатів, отриманих для однієї групи (у випадку міжнаціональних або міжкультурних досліджень мова часто йде про ту країну, з якої походить автор концепції та головний організатор дослідження), на одну або декілька інших груп. В такому випадку є одна головна незалежна змінна, що виділяє групи, але додаткові контекстні змінні, що також характеризують виділені групи, до аналізу не залучаються.

2) Теоретично обґрунтовані дослідження – підтверджуючі дослідження з контекстними змінними. В таких дослідженнях особливості груп, що вивчаються, враховуються вже на етапі планування в теоретичній основі дослідження. Як правило, програма дослідження передбачає припущення, що варіація саме цих особливостей (саме цих ознак) дає можливість підтвердити ту теоретичну модель, на підтвердження якої і спрямоване дослідження. Тому, як правило, в дослідження намагаються залучити групи (країни, культури тощо), які забезпечують значний рівень такої варіації, тобто досить значно відрізняються між собою за відповідними змінними (відстоять одне від одного у просторі відповідних вимірів). Вдалиий вибір контекстних змінних є виключно важливим для успіху можливих пояснень в такого типу дослідженнях.

3) Дослідження соціальних відмінностей – розвідувальні дослідження без контекстних змінних. Такі дослідження зустрічаються найбільш часто. Дослідник здійснює вимірювання визначених конструктів в декількох групах та здійснює пошук відмінностей шляхом порівняння середніх значень, часток об'єктів з певними властивостями, кореляцій, структур тощо. Пошук відмінностей не спирається на чітко визначені теоретичні гіпотези, а отже немає припущень стосовно природи та причин відмінностей, що можуть бути знайдені в ході дослідження. Оскільки контекстні змінні не включені на етапі планування дослідження, то інтерпретації знайдених відмінностей часто базуються на зроблених *post hoc* поясненнях. Часто саме до такого типу відносяться дослідження, що здійснюються шляхом вторинного аналізу даних, зібраних іншим дослідницьким колективом (і, можливо, для іншої мети).

4) Пошук пояснень – розвідувальне дослідження з контекстними змінними. Метою таких досліджень є вивчення та пояснення міжгрупових відмінностей за допомогою контекстних змінних. Чіткі попередні гіпотези є відсутніми. Як правило кількість контекстних змінних є великою і ці контекстні змінні використовуються у "розвідувальному" стилі. Так, наприклад, для встановлення можливостей контекстних змінних пояснювати варіацію залежної змінної можна використовувати регресійний аналіз, в якому контекстні змінні виступають як предиктори. В таких дослідженнях, як правило, мова не йде про структурну або повну еквівалентність, але ставлять за мету знайти такі контекстні змінні, що дозволяють пояснити міжгрупові відмінності, що спостерігаються.

Можна також розрізнити дослідження, спрямовані на порівняння структур та на порівняння значень. Орієнтовані на порівняння структур дослідження фокусуються на відношеннях між змінними (кореляції, факторні структури, кластерні структури, причинні схеми тощо) та вивчають міжгрупові відмінності між такими структурами. Орієнтовані на порівняння значень дослідження вивчають в більшій мірі міжгрупові відмінності рівня значень певних показників (наприклад, середніх).

Висновок. Таким чином, широке та обґрунтоване використання стратегії порівняння дає досліднику інструмент як для валідації та розширення інтерпретації окремих вимірювань так і для перевірки та узагальнення пояснювальних теорій. Вибір дизайну дослідження та плану аналізу даних визначається гіпотезами та спрямуванням на досягнення певних дослідницьких цілей.

Література

1. Kelloway E.K. Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide.- SAGE, 1998.- 147 p.
2. Cook T., Campbell D. Quasi-experimentation: design & analysis issues for field settings - Rand McNally College Pub. Co., 1979. – 405 p.
3. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях.- СПб, 1996.- 391 с.
4. Kohn M. Cross-national research as an analytic strategy // American sociological review, 1987, vol. 52.- p. 713-731
5. Рукавишников В., Хэлман Л., Эстер П. Политические культуры и социальные изменения: Международные сравнения.- М.: "СОВПАДЕНИЕ", 1998.- 368 с.

УДК 316.2

Соболевська М.О.

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

СОЦІАЛЬНИЙ ПОРЯДОК ТА СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ СИНТЕТИЧНОЇ СОЦІОЛОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ Е.ГІДЕНСА

У статті представлена та проаналізована проблема соціального порядку з позицій теорії структуризації Е.Гіденса, базовим принципом якої виступає теоретичний синтез структурного та діяльнісного підходів у соціології. Соціальний порядок у теорії структуризації представляється не як данина або висхідні умови людського існування, але як такий устрій, що потребує постійного творення і відтворення. Процес творення і відтворення зразків соціальної взаємодії і виступає тією ланкою, що зв'язує особистість і соціальне життя

Ключові слова: сучасна соціологічна теорія, соціальний порядок, соціальна інтеграція, теорія структуризації Е.Гіденса

В статті представлена і проаналізована проблема соціального порядку з позицій теорії структуризації Е.Гіденса, базовим принципом теорії структуризації становиться теоретичний синтез структурного і діяльнісного підходів в соціології. Соціальний порядок в теорії структуризації представляється не як данність или умова людського існування, але як такий, що потребує постійного виробництва і воспроизводства. Процес створення і воссоздання образців соціального взаємодія і виступає тим звеном, яке зв'язує індивідуальну діяльність і соціальний порядок.

Ключевые слова: современная социологическая теория, социальный порядок, социальная интеграция, теория структуризации Э. Гидденса

The article presents and analyzes the problem of social order and social integration from the position of E.Giddens structurations theory. The basic principle of structuration theory is a theoretical synthesis of the structural and activity approaches in sociology. Social order in the structuration theory is not given as granted or the human condition, but as such, it requires to a constant production and reproduction. The process of creating and recreating of social interaction samples performs the link that ties individual activity and social order.

Keywords: modern sociological theory, social order, social integration, E.Giddens structuration theory

Актуальність проблеми. Відхід соціологічного теоретизування від догматизму і його рух до синтезу став найбільш поширеним і важливим напрямком розвитку соціологічної теорії починаючи з останнього десятиліття минулого століття. Старі підходи, що домінували в соціологічній теорії протягом багатьох десятиліть (структурний функціоналізм, символічний інтеракціонізм, структуралізм тощо), поступово втратили значущість і вплив. У міру того, як з'являлася й виходила на перший план молода генерація соціологів-теоретиків, нівелювалися теоретичні та концептуальні розмежування минулих років. Сьогодні прихильники окремих теорій набагато менше займаються обґрунтуванням їхніх традиційних версій і дедалі частіше звертаються до інших теоретичних традицій, до розробки нових, більш синтетичних теорій.

Крім того, нові теорії менше зосереджуються на якомусь одному рівні соціального аналізу, у них значно більше уваги приділяється взаємодії різних рівнів. З огляду на такий високий інтерес до синтезу в сучасній соціологічній

теорії, колишні спроби створення загальної соціологічної теорії (наприклад, структурний функціоналізм) визнаються малопродуктивними. Попередні ідеї „великого” синтезу зазнали критики з боку впливових сучасних течій неомарксизму, постструктуралізму, постмодернізму.

Теоретичний синтез як спосіб розвитку сучасної соціологічної теорії стає прикметною ознакою концептуальних побудов наприкінці ХХ століття. Так, за словами відомого польського соціолога П. Штомпки, "у сучасній соціології відбувається не руйнування теорій та відкидання парадигм, а скоріше навпаки, пошук синтезу, примирення, взаємних відкриттів, багатовимірних підходів і різноманітних поглядів" [1, с.19]. Усвідомлення ідеї складності й гетерогенності соціальної дійсності логічно приводить до прийняття багатовимірності синтетичного теоретизування, завдання якого – створення картини радикальних змін, що сягають самої суті соціальної організації та соціального порядку – ключових питань соціологічної теорії.

Сучасні спроби синтезу, на думку іншого відомого теоретика Дж. Рітцера [2, с.24], більш органічні й чітко визначені. Серед таких концепцій можна відзначити теорію структурації Е. Гіденса, теорію "соціальних систем" Н. Лумана, теорію "соціальних акторів" А. Турена, теорію "соціального становлення" П. Штомпки, теорію "подвійної морфогенези" М. Арчер, теорію "соціальної практики" П. Бурдьє тощо. Сам цей перелік назв указує на те, що сьогодні можна говорити не про один "великий" синтез, а про багато "синтезів", які часом навіть важко перерахувати. Особливістю сучасного теоретизування в галузі створення синтетичної соціологічної теорії є те, що ці "синтези" здійснюються з чітко визначених концептуальних позицій (неофункціоналізм, постструктуралізм, системна теорія тощо).

Коли йдеться про "теоретичний синтез", варто мати на увазі, що в першу чергу синтез є одним з теоретичних методів пізнання, засобом досягнення дослідницької мети. "Теоретичний синтез" слід відрізнити від формально близького до нього поняття "інтеграція". Інтеграція, як і синтез, вказує на поєднання, але сфера, в якій вона відбувається, принципово інша. Сфера синтезу — теорія як засіб існування в інтелектуальному просторі, сфера інтеграції — інтелектуальний простір як дійсність. Інакше кажучи, інтеграція постає єдністю як відношенням онтологічних елементів, від яких відштовхується певна методологія. Тобто інтеграція може бути проблемою або інтелектуальною метою, а не теоретичним засобом.

Отже, теоретичний синтез – це науковий метод, який полягає у поєднанні різних за походженням ідей та думок для вирішення певної проблеми. Синтез може бути вдалим або ж невдалим. А інтеграція є способом бачення дійсності і може виступати проблемою чи метою, засобом вирішення або досягнення якої і є теоретичний синтез.

Інтерес до проблематики теоретичного синтезу і розкриття механізмів соціальної інтеграції особливо яскраво представлений у творчості відомого британського соціолога Е.Гіденса та його роботі, що стала вже класикою сучасного соціологічного теоретизування "Конституювання суспільства". Отже, **метою даної статті** є розкриття принципів теоретичного синтезу та способів

представлення механізмів соціальної інтеграції у соціологічній концепції Е.Гіденса відомої як теорія структурації.

Теорія структурації Е. Гіденса становить собою одну зі спроб інтеграції структури та дії. Це спроба подолати обмеженість структуралістської традиції та повернути в соціологічну теорію активного діяча – актора, який своїми соціальними практиками відтворює і творить структури суспільства. За Гіденсом, соціологія передусім повинна цікавитися розробкою концепції людського існування і дії, соціального відтворення та соціальних перетворень. Отже, першою передумовою теорії структурації стає утримання від гносеології і переключення на питання онтологічного порядку. Така переорієнтація соціології приводить до того, що поняття, якими традиційно описують суспільство як природну даність, переформулюються з погляду онтологічних передумов – історичної навантаженості об'єкта дослідження. Саме залежно від останніх і ставиться питання про ідентифікацію об'єкта дослідження. Він визначається вже не способом завдання певного критерію (тобто обмеження), а навпаки: історична динаміка, соціальна практика, що здійснюється індивідами, ідентифікує об'єкт дослідження.

Онтологічна переорієнтація передбачає відмову від натуралістських принципів, що постулюють спадкоємність суспільства і природи, тотожність методів природничих та соціальних наук. Гіденс виходить із фундаментального розрізнення між суспільством та природою і концентрує свою увагу на характеристиках соціальної діяльності: „Різниця між суспільством і природою полягає в тому, що природа не створена людиною. Суспільство ж, хоча не створене жодною людиною, твориться та відтворюється наново, якщо не *ex nihilo*, учасниками кожного соціального контакту. Творення суспільства – це вміле конструювання, що забезпечується й реалізовується людськими істотами. Воно стає можливим лише тому, що кожен член суспільства є практикуючим соціальним теоретиком: здійснюючи будь-які взаємодії, він зазвичай звертається до своїх знань і теорій, і саме використання цих практичних ресурсів є умовою здійснення взаємодії взагалі” [3, с. 286].

Тобто соціальні практики слід аналізувати як такі методи або техніки, що використовуються акторами у повсякденному житті. На думку Гіденса, всі компетентні члени суспільства дуже обізнані у практичному виконанні соціальної діяльності і є експертами-соціологами. Знання, яким вони володіють, не є випадковим по відношенню до постійного моделювання соціального життя, а є його інтегральною частиною. Основа для розрізнення природи і суспільства складається з умінь та ресурсів, необхідних для реалізації соціальної практики. Це й передбачає тематизацію людської свідомості.

Вирішуючи класичну для соціології проблему порядку Гіденс прагне побудувати таку соціологічну теорію, за допомогою якої можна було б описати як дії окремого індивіда, так і переплетення дій декількох або багатьох людей. У цьому – його принципова відмінність від традиції парсонівської спадщини, в якій для вирішення питання про можливість соціального порядку знадобилось доповнити теорію соціальної дії розробкою загальної теорії систем та знаменитою схемою AGIL. Завдання, яке ставить перед собою Гіденс – розробити таку синтетичну теорію дії, яка б пояснювала принципи організації як

на індивідуальному, так і на системному рівні. Для цього, звісно, стає необхідним перегляд як традиційних уявлень про людську діяльність – розробка власної теорії дії, так і сформованих у соціології принципів розгляду системних та структурних взаємозв'язків – а отже, питання щодо можливостей соціальної інтеграції. Що і здійснюється англійським соціологом у його масштабному теоретичному проекті під назвою теорія структурації, основні принципи якої були викладені у роботі "Конституювання суспільства".

В основу гіденсівської теорії дії покладені декілька принципових моментів, сформованих у теоретичних координатах – мислити разом і мислити всупереч. Автор, разом і всупереч якому Гіденс будує свою теорію дії та соціальної інтеграції – це Т.Парсонс, переосмислення спадщини якого стає для англійського соціолога стимулом для пошуків власної відповіді на питання про те як можливий соціальний порядок. І першим кроком для формулювання відповіді на це питання стає епістемологічний розрив із класичним соціологічним розумінням поняття соціальної дії. Якщо для Парсонса базовою одиницею суспільної організації виступав одиничний акт діяння (*unit act*), на основі якого класик соціології намагався визначити елементи будь-якої дії, то на думку Гіденса діяння слід розглядати як безперервний потік дій: "Людська дія, як і пізнання, представлена у вигляді безперервного потоку поведінкових проявів" [3, с.41]. Гіденс використовує при цьому поняття, запозичене у представника французької філософії життя А.Бергсона – "чистої протяжності" (*durée*). Згідно останньому чиста протяжність – "є форма, яку приймає послідовність наших станів свідомості, коли наше "я" просто живе, коли воно не встановлює різниці між наявними станами і тими, що ним передували" [4, с. 93], порушити або перервати цей потік можливо лише шляхом розумових зусиль. Гіденс пропонує використати цю ідею Бергсона не лише відносно опису процесів, що описують людську свідомість, але більш широко – відносно людської діяльності. Звідси діяння постає не у вигляді послідовності одиничних актів, але як безперервний потік, який зупиняється лише на мить, коли з'являються перепони, який лише у ретроспективній рефлексії можна розділити на окремі акти дії: "Дія є безперервним потоком "досвіду, що переживається"; її категоризація на дискретні частини залежить від рефлексивного процесу уваги діючого або від точки зору іншого" [4, с.298].

Наступним важливим моментом розуміння поняття дії Гіденсом є розрив із уявленням про те, що діянню передують чіткі цілі. Класичне уявлення про дію з точки зору реалізації певних цілей також належить Т.Парсонсу. Гіденс підкреслює, що людська дія у більшості випадків відбувається без попереднього чіткого формування намірів: інтенціональність не є чимось зовнішнім по відношенню до дії, так, якби спочатку визначалась ціль, а потім здійснювалась дія. Цілі формуються в процесі самого діяння. Отже, для Гіденса інтенціональність означає дещо інше, ніж те, як вона була сформульована у традиційній теорії дії. Інтенціональність згідно Гіденсу означає здатність до рефлексивного самоконтроля у самому процесі діянні, що позначається британським соціологом словосполученням "рефлексивний моніторинг діяння" [3, с.41].

Слід за переосмисленням інтенціональності, Гіденс робить ще один крок, який посилює розрив із традиційною теорією соціальної дії. Мова іде про

особливу увагу до ненавмисних наслідків дії. Якщо прихильники функціоналізму (зокрема, Р.Мертон) вважали факт існування ненавмисних наслідків дій аргументом на користь функціоналістської теорії порядку, оскільки появу множини побічних дій можна витлумачити як безсуб'єктне відтворення одних і тих самих взірців (незалежних від бажань діючих суб'єктів), а їх нескінченність зрозуміти і описати за допомогою поняття системи (безособистісної та абстрактної), то Гіденса таке пояснення ситуації не переконує. Саме тому, він робить з факту існування ненавмисних наслідків дій зовсім інші висновки, більше того підкреслюючи та акцентуючи увагу на проблематичності функціоналістського пояснення соціального порядку. Так, уявлення про стабільні стани соціальної системи стає, на думку Гіденса, дуже проблематичним, оскільки з'являються все нові й нові непередбачувані наслідки, а структури виявляються такими, що постійно змінюються, щоб їх врахувати і включити. Саме з цієї критики структури як стабільного утворення і відбувається формування Гіденсом основного принципу теорії структурації: принципу дуальності структури – структури кожен раз наново структуруються акторами, оскільки вони не лише обмежують дію, але тільки вони й роблять її можливою. Як зазначає сам Гіденс: "Структуру не можна ототожнювати із примусом, вона завжди як обмежує, так і створює можливості для дії" [3, с.70].

Критичне осмислення і методологічна переорієнтація соціологічного дискурсу дозволяє Гіденсу розвинути основні поняття і положення „теорії структурації”. У соціології термін „структура” використовується здебільшого у межах двох впливових шкіл: функціоналізму та структуралізму. У функціоналізмі „структура” – це передусім описовий термін, тоді як основне пояснювальне навантаження вкладається в поняття „функція”. У структуралізмі ж саме структура є пояснювальним принципом. Структурний аналіз, незалежно від того, застосовується він в аналізі мови, міфу, чи в більш широкому контексті соціальної взаємодії, спрямований на пошук залежностей по той бік поверхових очевидностей. Мова йде про те, що будь-яке соціальне явище пояснюється перетворенням його структурних елементів, які лежать у його основі.

Гіденс критикує і функціоналізм, і структуралізм за те, що вони протиставляють синхронічний і діахронічний виміри; ототожнюють систему і структуру; вважають владу вторинним феноменом, а предметом соціології називають норми та цінності; за те, що не здатні концептуалізувати договірний характер норм. Однак найголовніше, у чому звинувачує їх Гіденс, – те, що в цих концепціях індивіди завжди виявляються доповненням до системи. Гіденс переконаний, що жодна соціологічна теорія не може адекватно пояснити конституювання суспільного життя як результат діяльності суб'єктів. Гіденс розмежовує „структури” і „соціальні системи”, маючи на увазі людські колективи, що залишаються стабільними в часі й просторі. Структура відноситься до „структурних властивостей” і „структуруючих якостей”, що забезпечують зв'язаність простору і часу в соціальних системах. Ці властивості слід розглядати як правила й ресурси, рекурсивно вплетені у відтворення соціальних систем. Структури передбачають існування, по-перше, знань – „відбитків у пам'яті” – з боку суб'єктів, по-друге, соціальних практик, організованих через рекурсивну

мобілізацію цього знання, і, по-третє, здібностей, необхідних для виконання цих практик.

У теорії структурації відбувається й переформулювання традиційного розуміння поняття „система”. Гіденс не відмовляється від поняття система та його використання у межах соціальної науки, розуміючи, що у соціальному світі існують стабільні взірці дії, що актори і навіть покоління акторів знову і знов створюють достатньо стійкі конструкції. Однак, на відміну від Парсонса, який сформулював аналітичне поняття системи, Гіденс відстоює емпіричне розуміння системи: поняття системи можна застосувати лише тоді, коли емпіричні умови такі, що ми можемо спостерігати як із взаємодії акторів виникають наслідки, які через механізм зворотного зв'язку у свою чергу впливають на висхідні умови дії акторів, а потім - знову і знов - запускають одні й ті ж форми дії. У той же час, Гіденс зазначає, що у соціальній реальності такі системи зустрічаються надзвичайно рідко: "соціальні системи різняться за ступенем власної системності і рідко мають той тип внутрішньої єдності, який можна виявити у фізичних та біологічних системах" [3, с.501].

Отже, перехід від теорії дії до загальної теорії порядку – такий, який був запропонований функціоналістською та системною теоріями – не влаштовує Гіденса, оскільки своїм завданням він вбачає розробку теорії соціального порядку спираючись виключно на теорію соціальної дії, не підміняючи останню безсуб'єктною теорією систем. Здійснення цього амбіційного проекту стає можливим за рахунок переосмислення Гіденсом ще одного ключового соціологічного поняття – поняття влади.

Поняття влади Гіденс безпосередньо пов'язує із поняттям дії. Так, якщо ми бажаємо побудувати таку теорію, яка б пояснювала соціальний порядок відштовхуючись від розуміння і опису природи дії окремих акторів, то до фокусу нашої уваги обов'язково потрапить феномен влади, оскільки лише за допомогою влади можна зв'язати чи об'єднати декількох або багатьох акторів. І у цьому аспекті Гіденс також прагне переосмислити існуючу традицію. Він відмовляється від класичного веберівського розуміння влади як можливості нав'язування власної волі та розподілу влади в залежності від її волевиявника (один отримує стільки влади, скільки її втрачає інший), фокусуючи свою увагу на питанні виробництва влади. При цьому Гіденс підкреслює, що будь-яка дія пов'язана із владою, а слова "діяти" і "мати владу" означають одне й те саме: мати можливість змінювати світ [3, с.56]. Отже, спростовуючи веберівське уявлення про владу та наголошуючи на тому, що не можливо уявити собі ситуацію абсолютної відсутності влади у кого-небудь, Гіденс відтворює тезу гегелівської діалектики панування, відому як "діалектика раба та господаря", згідно якої підкорені і підвладні мають значну свободу дії, а ті, хто знаходиться при владі залежать від кооперації дій підлеглих у реалізації власних цілей. Звідси і постає діалектичне коріння гіденсівської концепції дуальності структури – структура не лише обмежує, але відкриває можливості.

Крім переосмислення поняття влади для побудови несуперечливої теорії соціального порядку сформованої на основі теорії соціальної дії, важливим для Гіденса виявляється ще один аспект людської взаємодії, пов'язаний із тілесністю. Британській соціолог вважає, що тіло, тілесність мають ключове значення для

розуміння та опису людської взаємодії: "соціальні властивості співприсутності фіксуються у просторовому розміщенні тіла, його орієнтації відносно інших і "самості", що його переживає" [3, с.117]. У той же час Гіденс підкреслює, що людське тіло не сприймається як певна єдність. Так, дослідження антропологів доводять, що як спосіб вираження і комунікації обличчя людини має виключне значення у порівнянні із іншими частинами тіла. Такі висновки дають підстави Гіденсу для критики інших концепцій соціальної взаємодії, схильних зводити соціальну комунікацію лише до обміну мовленевими висловлюваннями. Гіденс зазначає, що принаймні у безпосередній комунікації обличчя-до-обличчя мовлення завжди пов'язане із тілесністю, жестами, мімікою тощо, а фізична співприсутність іншого, розуміння того, що тебе не лише чують, але й бачать – це базовий досвід людської інтерсуб'єктивності, елементарний досвід відносно якого всі інші виміри взаємодії мають похідний характер.

Саме цей елементарний досвід тілесної співприсутності і лежить в основі соціальної інтеграції – переплетенні дій акторів, що безпосередньо спостерігають один за одним. Порядок у такому типі взаємодії встановлюються не через апеляцію до сформованих соціальних норм (як це намагались представити функціоналісти), або на прагненні врівноважити різні претензії на значущість (як це намагається представити теорія комунікативної дії Ю.Габермаса), але підкреслюється, що порядок встановлюється на більш глибокому рівні, і відбувається це за рахунок доступності символічних виразів (мовленевих і тілесних), а також за рахунок віри у розумність повсякденного світу.

Разом із цим Гіденс розрізняє соціальну і системну інтеграції. Якщо соціальна інтеграція описує „системність” на рівні безпосередньої взаємодії „обличчям-до-обличчя” і підкреслює значення простору та одночасної присутності у соціальних відносинах, то системна інтеграція описує „системність” на рівні відносин між колективностями, розділеними у часі і просторі, тобто такими діями, у яких немає фізичної спів присутності акторів. „Соціальна інтеграція – це взаємообумовленість акторів у контекстах одночасної присутності (відносини автономії/залежності). Системна інтеграція – це взаємообумовленість акторів або колективів у розширених просторово-часових проміжках (відносини автономії/залежності)” [3, с.501].

Простір і час мають визначальне значення для гіденсівського розрізнення між соціальною та системною інтеграцією. І навіть якщо переплетення дій відбувається по-іншому внаслідок того, що актори в умовах фізичної співприсутності діють не так, як в умовах віддаленості один від іншого, це не означає, що слід відмовитися від теорії дії. Достатньо лише застосувати поняття влади у тому контексті, як воно було розглянуте Гіденсом, щоб прояснити взаємозв'язок на макросоціальному рівні, а отже, обґрунтувати можливості системної інтеграції.

Гіденс виділяє три рівні системної інтеграції: гомеостатичні причинні петлі; саморегуляцію через механізм зворотного зв'язку; рефлексивну саморегуляцію. Гомеостатичне системне відтворення включає дію причинних петель, тобто циркуляційні причинні відносини, в яких непередбачувані наслідки перебудовують початкові умови. Саморегуляція через механізм зворотного зв'язку – це вищий рівень системної інтеграції. На відміну від гомеостатичних процесів, механізм

передбачає зміни, які спрямовуються і контролюються. Рефлексивна саморегуляція включає операцію селективної „інформаційної фільтрації”, за допомогою якої актори рефлексивно регулюють умови системного відтворення, щоб підтримати наявний стан або його змінити.

Висновки. Отже, у теорії структурації соціальний порядок представляється не як данина, висхідні умови людського існування, але як такий устрій, що потребує постійного творення і відтворення. Процес творення і відтворення зразків соціальної взаємодії і виступає тією ланкою, що зв'язує особистість і соціальне життя. При цьому, на думку Гіденса, соціології слід відмовитись від традиційної схильності уречевлювати структуру – структура не є чимось зовнішнім, що існує поза соціальною дією – діяльність і структуру не можна розділяти. Теорія структурації Гіденса являє приклад системної реконструкції соціальної теорії на основі синтетичного підходу, що передбачає теоретичний і концептуальний синтез через осмислення проблеми соціального порядку та соціальної інтеграції. Теоретичний проект Гіденса відзначається своїми важливими досягненнями. Це, передусім, прагнення досягнути синтезу концепцій через подолання традиційного протиставлення понять структура-діяльність, індивід-суспільство. Також його відрізняє критика соціального детермінізму функціоналістської теорії та тієї визначальної ролі, яку Парсонс та його послідовники віддають функціонуванню системи цінностей, ролей та статусів. Основним предметом теоретичних обґрунтувань Гіденса стає переосмислення концепції соціальної дії, акцентуючи увагу на активній, творчій та креативній ролі суб'єкта у системи соціальних відносин.

Однак, певні положення теорії структурації залишаються досить проблемними. Передусім ці недоліки та проблеми зумовлені зверненням Гіденса до структуралістської методології і фактично повторенням її основних положень. Гіденс розглядає структуру як трансцендентальну умову суспільного життя. І не важливо, як розглядається структура – як така, що обмежує, чи відкриває можливості для здійснення соціальної дії. Якщо з самого початку передбачається певна даність (навіть віртуальна) наявності структур у вигляді правил і ресурсів, то структурація – це вже струкутрація певної структури, і, відповідно, індивіди досліджуються тією мірою, якою вони відтворюють наперед завдану структуру. Можливість іншого структурування відкидається. Підтвердженням цього є те, що Гіденс розуміє структурацію більш у методологічному сенсі. Тобто, як це не парадоксально, не структурація, а структура виявляється методологічною й онтологічною константою суспільного життя.

Звісно, теорія структурації долає розрив, що існує у класичній соціології, між структурою і дією, однак у результаті весь простір і конститутивні можливості суспільного життя виявляються обмеженими взаємодією структури і діяльності. Онтологічні можливості соціальних явищ напередвизначені віртуальною структурою. Попри критичні зауваження та деякі проблеми методологічного плану, що виявляються при ретельному аналізі теорії струкутрації, сьогодні неможливо уявити соціологію без основних положень цієї теорії (наприклад, розуміння структур як таких, що одночасно обмежують і відкривають можливості).

Література

1. Штомпка П. Много социологий для одного мира /Петер Штомпка // Социологические исследования. – 1991. – №2. — С.13-23.
2. Ритцер Дж. Нынешнее состояние социологической теории: новые синтезы / Джордж Ритцер // Социологическая теория сегодня. – К.: Институт социологии, 1994 – С. 24-44.
3. Гидденс Э. Устройство общества: Очерк теории структуризации /Энтони Гидденс. - М.: Академический Проект, 2005. - 528 с.
4. Бергсон А. Опыт о непосредственных данных сознания /Анри Бергсон // Собр. соч., т. 1. - М., 1992. – С. 50-156.
5. Гидденс Э. Новые правила социологического метода /Энтони Гидденс/ Пер. с англ. С. П. Баньковской // Теоретическая социология: Антология: В 2 ч. — М.: Книжный дом «Университет», 2002. — Ч. 2. — С. 281-318.

УДК 316.0

Барматова С.П.

Академія праці і соціального управління ФПУ, доктор соціологічних наук, завідувач кафедри соціології та соціального управління

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИЙ ПРОСТІР ПОЛІТИКИ: ОБГРУНТУВАННЯ ОСНОВНИХ СТРУКТУРНИХ ХАРАКТЕРИСТИК

Стаття присвячена концептуалізації інформаційно-комунікативного простору політики й розкриттю гносеологічного статусу теоретичного конструкта, який здійснює його репрезентацію.

Ключові слова: *інформаційно-комунікативний простір політики, поле, теоретична рефлексія, інформаційне поле, політична культура, політична комунікація*

Статья посвящена концептуализации информационно-коммуникативного пространства политики и раскрытию гносеологического статуса теоретического конструкта, который осуществляет его репрезентацию.

Ключевые слова: *информационно-коммуникативное пространство политики, поле, теоретическая рефлексия, информационное поле, политическая культура, политическая коммуникация*

The article is sanctified to conceptualized of informatively-communicative space of politics and opening of gnosiological status of theoretical constructing, that carries out his representation.

Keywords: *informatively-communicative space of politics, field, theoretical reflection, informative field, political culture, political communication*

Постановка проблеми. Соціальний простір сучасного суспільства насичений складними процесами, які спричинені трансмісією інформаційних потоків і комунікативними взаємодіями. Іманентно властивий їм динамізм, головним джерелом якого стає прискорена модернізація технології й апаратних пристроїв передачі знаків і значеннєвого змісту, надає пластичності соціальним структурам, соціокультурним комплексам і ціннісним практикам індивідів і спільнот. Саме тому інституціональне й ціннісно-нормативне переконструювання соціально-економічних, політичних і духовно-моральних областей суспільних систем відбувається в усе більш короткі проміжки часу, стаючи либонь не перманентною подією.

У політичній сфері найближчим наслідком цього переконструювання виступає виникнення феноменів, що мають іншу, в порівнянні із традиційно властивими їй елементами, онтологічну природу. До таких феноменів належать формування публічної політики, актуалізація публічних арен, розвиток мережевої логіки політичної взаємодії, віртуалізація політики. Нові модальності політики, які продукуються цими феноменами, є дуже складними й неоднозначними за впливом на окремі соціальні підсистеми. Саме вони на цей час недостатньо вивчені, про що свідчить різновекторність, а інколи і суперечливість теоретичних підходів, ідей і гіпотез. Це викликає необхідність розробки та вдосконалення теоретичної бази соціологічних досліджень, які при аналізі нових модальностей політики не можуть спиратися лише на апробовані теоретичні моделі. Пошуки нових релевантних обґрунтувань, які б точніше, ніж ті, що існують зараз, співвідносилися з новими комунікативними феноменами, не припиняються в соціальних та гуманітарних науках, але ще не привели до завершених і аргументованих наукових концепцій.

У зв'язку із цим особливу **актуальність** набуває теоретична рефлексія щодо ідентифікації заснованих на комунікації політичних реалій, що формуються. У її фокусі необхідною виявляється розробка методології й методик досліджень, що дозволяють концептуалізувати й емпірично фіксувати нові явища у політиці, зрушення у формах і змісті політичних практик пересічних громадян й еліт. На статус генералізованої аналітичної одиниці такої методології претендує концепт «інформаційно-комунікативний простір політики», евристичний потенціал якого полягає насамперед у встановленні релевантної області розміщення й присутності нових феноменів, що забезпечують інформаційно-комунікативний супровід і втілення політики, організацію її публічної реалізації в умовах глобальних трансформацій сучасності.

Аналіз останніх публікацій. Важливу роль в осмисленні загальнотеоретичних і методологічних аспектів вивчення інформаційно-комунікативного простору політики в сучасних умовах відіграє аналіз процесу інформатизації соціального простору й становлення інформаційного суспільства, представлений у працях відомих закордонних дослідників - Д. Белла, А. Турена, І. Масуди, Е. Тоффлера, Ф. Уебстера, М. Прайса, Т. Рантанен. Аналіз інформаційних новацій, що впливають на структурні зміни суспільства постмодерну і, зокрема, його політичного простору, містяться в дослідженнях українських і російських учених – О. Дубаса, В. Щербини, Р. Абдєєва, В.Афанасьєва, О. Вартанової.

Отже, **метою статті** є обґрунтування основних структурних характеристик інформаційно-комунікативного простору політики.

Виклад основного матеріалу. Концептуалізація інформаційно-комунікативного простору політики й розкриття гносеологічного статусу теоретичного конструкта, який здійснює його репрезентацію, актуалізувало необхідність аналізу поняттєво-термінологічного апарата, яким оперує соціологічна наука. Цей апарат формується й використовується практично всіма соціальними науками. Але саме існування термінів, у які вчені часто вкладають різний зміст, давно вимагає теоретично обґрунтованої бази. Серед найпоширеніших можна назвати: політична комунікація, інформаційні обміни,

інформаційні потоки, комунікативне середовище, глобальний інформаційний простір, віртуальний простір тощо. Контент-аналіз цих термінів дозволяє одержати уяву про ті вектори дослідження інформаційних процесів, які характерні для сучасної соціологічної науки.

Так, «інформаційне поле» або «інформаційний простір», що являє собою «узагальнену характеристику зовнішнього стосовно індивіда інформаційного середовища, пов'язаного з виконанням їм певних політичних функцій» [1; с. 32-33]. Термін «common communicative space» (загальний комунікативний простір) виник у зв'язку з розвитком процесів глобалізації мас-медіа й сполученим з ними загостренням розбіжностей між прихильниками й супротивниками транскордонної інтеграції інформаційного бізнесу, що ігнорує прагнення до збереження національно-культурних традицій у сферах ЗМІ. Протиборчі сторони звертаються до цього терміна, відстоюючи різні позиції, що або підтримують, або критикують перспективи та результати глобалізації» [2; с.64].

Термін «віртуальний простір» використовується для опису процесу віртуалізації, яка стосовно суспільства означає наявність стійкої бінарної опозиції значеннєвих реальностей – соціальної й віртуальної, тобто віртуальний простір як протилежність простору соціальному, який, разом з тим, має загальними з ним основні просторові характеристики й показники. Віртуальний простір є новою, а тому ще мало вивченою формою соціального простору, яка виникає в процесі розвитку як технологічних, так і соціальних можливостей соціальної системи й формує унікальний тип соціальної взаємодії, новий тип ідентичності. Різновидами віртуального простору є «кіберпростір» як сукупність усіх електронних систем, фактично – глобальний інформаційний простір і «Інтернет-простір» як децентралізована система комунікацій, мережа мереж.

Політична комунікація являє собою окремий випадок соціальної комунікації як специфічної форми взаємодії індивідуальних і сукупних акторів, що припускає передачу інформації за допомогою використання мови й інших символічних форм. О. Соловйов акцентує увагу саме на унікальних властивостях цього концепту, відзначаючи, що «...концепт «політична комунікація» описує не універсальний, а унікальний тип комунікативного процесу, якому властиві власні джерела інформаційних контактів, особливий тип організації соціальних взаємин, специфічні функціональні навантаження в рамках суспільства, своя морфологія, багаторазово опосередкований стиль спілкування мікросоціальних груп та низка інших властивостей [1; с. 6]. Політична комунікація в політичних науках розуміється також і як спосіб досягнення згоди між індивідами, а також керуючими й керованими (Р.-Ж.Шварценберг) [3], як спосіб розгортання логічної послідовності політичних подій (Н. Анохіна, С. Маканова) [Див. 4], як увесь діапазон неформальних комунікативних процесів у суспільстві (Л.Пай) [Див. 5], як частина масової комунікації (П.Лазарсфельд) [Див. 6]. Термін «інформаційний політичний простір», що продовжує цей перелік, О.Соловйов визначає як «сукупність вихідних від акторів різноманітних потоків повідомлень у сфері публічної влади в області прийняття державних рішень» [1; с.31].

Аналіз проаналізованих термінів і понять показав, що термін «простір» представлений практично у всіх перерахованих вище варіантах. Але при цьому ступінь розробки цього концепту в соціологічній науці усе ще залишається

предметом дискусій соціологів [7]. «Соціальний простір сприймається як певне ідеально прозоре середовище, в якому транслуються деякі змісти, дискурси. Оскільки воно «прозоре», то при конкретному дослідженні ним можна зневажити» – пише Л. Бляхер. Учений приводить також наступне зауваження, що належить П. Штомпці: «...сам аналіз соціального простору залишався на периферії соціально орієнтованої думки. Питання «де» перебуває та або інша соціальна система, елемент системи тощо, Н. Луман вважає просто некоректним» [7; с. 101]. «Навіть якщо просторовий компонент враховувався, як, наприклад, у теорії Бурдьє, то він мало відповідав реальному фізичному простору», – пояснює вчений думку, що була проголошена вище [Там само].

Із цього зауваження Бляхера випливає дуже важливий для подальшого дослідження інформаційно-комунікативного простору питання: наскільки при дослідженні політичних і інформаційних феноменів просторовий параметр співвідноситься з фізичним простором? Чи цей термін позначає якусь характеристику явища або процесу номінально? Наприклад, використовуючи термін «глобальний інформаційний простір», М. Маклюен опосередковано задає фізичні параметри цього простору – «глобальне село». Правда, ця позиція Маклюена потребує уточнення: просторові кордони для такого роду явищ існують тільки як формально-функціональні. Саме про такі кордони (ті, що відчуються через механізм розрізнення) писав Н. Луман, визначаючи автономність соціальної системи. Саме через усвідомлення своїх меж, система стає самореферентною. Отже, з погляду постструктуралістського й неофункціоналістського підходів, означати будь-яке явище (елемент системи, систему) просторовим параметром означає номінувати його унікальність і автономність, і визначати ті характеристики даного явища, які дають можливість відрізнити його від інших. Отже, з погляду цього параметра інформаційно-комунікативний простір політики може бути описаний як структура, що має об'єктивно-суб'єктивний рівень функціонування й реалізації.

Як і будь-який інший простір, інформаційно-комунікативний простір політики може визначатися й у термінах системи, а, виходить, перебувати з іншими підсистемами у відносинах функціональної залежності. Ця залежність ускладнена самою двоскладною структурою політичного простору. Як відзначав (спираючись на позицію австрійського соціолога А. Шеффле) у своїй роботі «Ідеологія й утопія» німецький учений К. Манхейм [8], політика складається із двох взаємозалежних, але досить різних по своїй природі процесів. Це – процес управління державною системою (рутинна раціоналізована сфера) і процес політичної діяльності (невизначене «ірраціональне середовище»), суттю якого є публічна репрезентація політичних позицій політичних суб'єктів (у трактуванні Манхейма – здійснення інформування суспільства політичними елітами про свої політичні наміри). Практично ідентичне уявлення про категорію «політичне» зустрічаємо у французького соціолога Ф. Брода. Згідно з його позицією, слід виділяти «політичне», сферу політики (*le politique*) і безпосередню дію у цій сфері (*la politique*) [9; р. 27], яке пов'язане з публічною репрезентацією цих дій. В описі політичного простору обома авторами (хоч і неявно) позначається підпростір, що відповідає за організацію комунікації. Але параметри цього простору авторами описані не були.

Ми пропонуємо при формуванні концепту «інформаційно-комунікативний простір політики» розглядати цей простір як одну з форм соціального простору, що має ідентичні просторові параметри й характеристики, володіє своїми специфічними формами взаємодії, своєю морфологією й дизайном. До цього простору застосовні характеристики комунікаційності й комунікативності. Обсяг цього простору пронизаний *комунікативним (інформацією) і комунікаційним (її носіями)*. Такий підхід дає можливість ідентифікувати даний простір як якісно новий стан (або «поле», підсистему) політичного простору, що виходить за межі суто політичного, залишаючись при цьому онтологічно з ним зв'язаним, і поява якого є відповіддю на виклики сучасного суспільства. Тобто *простір, який забезпечує репрезентацію політики в соціальному просторі суспільства, може бути презентовано у вигляді простору (поля), що має свій специфічний топос, що частково перекриває сегменти політичного й інформаційного підпросторів суспільства, забезпечує «зворотний зв'язок» між політичним (роблячи його більш «публічним») і іншими елементами соціальної структури, й володіє при цьому наявністю владної інтенції, і буде називатися **інформаційно-комунікативним простором політики**.*

Наявність цього простору забезпечує механізм легітимації політичного режиму й політичної системи суспільства й, отже, цей простір розділяє зі традиційним політичним простором монополію на застосування об'єктивованих інструментів влади (те, що П. Бурдьє називає символічним соціальним капіталом, характерним для даного поля), генералізує її коди, а з інформаційним – монополію на формування соціальних змістів. Таким чином, інформаційно-комунікативний простір політики функціонально залежить від політичних процесів, які відбуваються в суспільстві в конкретний момент часу. Але ця залежність не означає приналежності даного простору тільки до політичного. Інформаційно-комунікаційний простір політики, вбираючи в себе частину території як політичного простору, так і інформаційно-комунікативного, формує свої кордони, прагне до автономії й виконує специфічні функції в системі суспільства, зокрема – сприяє адаптації політичного простору до мінливих реалій сучасного миру й адекватному реагуванню на виклики глобалізації.

Отже, такий простір втілює в собі характеристики одночасно простору соціального, політичного, інформаційного й функціонує за законами соціальної комунікації й сучасної культури. Така комбінація характеристик робить цей простір унікальним і комплексним, а комбінація ознак дозволяє говорити про те, що наявність у ньому хоча й близьких, але самодостатніх складових (зі своїми характеристиками й особливостями, законами функціонування, специфікою взаємодій соціальних агентів) вимагає їхнього аналізу.

Як об'єктивна структура, інформаційно-комунікативний простір політики являє собою мережу комунікативних взаємодій, набір щодо стабільних неієрархічних взаємин, що зв'язують різноманітні акторов, яких поєднують у політиці спільні інтереси і які обмінюються ресурсами для реалізації цих інтересів. В основі формування цієї мережі лежить поняття політичний інтерес і усвідомлення необхідності кооперуватися з іншими політичними агентами для досягнення цього інтересу.

Якщо таки спробувати визначити «де» перебуває інформаційно-комунікативний простір політики, то його «розташування» може бути позначене зоною, сформованою внаслідок об'єднання під його егідою певних секторів політичного й інформаційного сегментів суспільства. Але цього позначення для закріплення інформаційно-комунікативного простору в якості нової онтологічної реальності виявляється недостатньо, оскільки, як відзначає у своїй роботі «Соціологія соціальних змін» П. Штомпка, «лише зовсім недавно соціологія поставила під сумнів і надійність системно-організмичних моделей суспільства, і саму дихотомію соціальної статичності й динаміки. Зараз, схоже, усе більше значення набувають дві обставини: по-перше, бажання зосередити увагу на усепроникаючих динамічних якостях соціальної реальності, тобто на сприйнятті суспільства в русі («процесуальний образ»), і, по-друге, прагнення не розглядати суспільство (групу, організацію) як об'єкт, тобто дематеріалізація соціальної реальності («образ поля»» [10, с.25-26].

З висловлення П. Штомпки випливає логічний висновок: для обґрунтування декларованої авторської позиції необхідна її подальша аргументація. На нашу думку, для розв'язку виниклого теоретико-методологічного утруднення найбільше підходить польовий підхід до аналізу соціальних процесів. Але у теорії поля просторовий параметр має зовсім інше значення наповнення, ніж, наприклад, у П. Сорокіна. Поле у Бурдьє не є самою соціальною реальністю, а лише співвідноситься з нею як її змодельоване відбиття. Отже, розглядаючи поле як набір позицій, розташованих у просторі поля, які дійсно характеризуються віддаленістю як одна від одної, так і від центру, у якому в найбільшій кількості зосереджений символічний капітал даного поля, вчений не переносить реальність поля безпосередньо на саму соціальну реальність.

Визначення меж поля у Бурдьє прямо пропорційно убуванню кількості символічного капіталу, який припадає на позицію. Визначення меж поля дозволяє також говорити про автономність і закритість його стосовно інших полів, самодостатності цього поля, але тільки в науковій рефлексії. У функціонуючій соціальній реальності ці межі відсутні. Саме тому соціологія звертається до поняття «топос»*, «топологія». Поняття топосу як простору зі змінюваною топологією [11] дозволяє об'єднати загально фізичне розуміння простору і моделі соціальних наук.

Следовательно, пространственный параметр в конструкте «информационно-коммуникативное пространство политики» с точки зрения полевого подхода может быть описан только в том случае, если это пространство будет представлено в виде субполя поля политики, т.е. при построении его, этого пространства, динамической модели, или описана через понятие топология.

Отже, просторовий параметр у конструкті «інформаційно-комунікативний простір політики» з погляду польового підходу може бути описаний тільки в тому

* «Соціальна топологія» визначається як динамічна структура простору соціальних відмінностей, «топос» (або «соціальна позиція») як соціологічно сконструйована одиниця цього простору. При такому підході соціальна топологія – це структура гештальдт, яка дає можливість дослідникам адекватно бачити соціологічні предмети у неперервних трансформаціях [12].

випадку, якщо цей простір буде презентовано у вигляді субполя поля політики, або описаний через поняття топологія.

Оскільки при моделюванні інформаційно-комунікативного простору використовується польова теорія П.Бурдьє, конструювання моделі цього простору може відбуватися за аналогією з типологією С.Шрама. Ця типологія згадується П.Штомпкою: «Якщо системна модель суспільства розкривається через структуру, то «польова» – через зміни соціальної реальності. Виміри ці можуть бути різноманітними. Традиційним є дослідження просторово-тимчасового або ціннісно-нормативного вимірів. У типології С.Шрама, соціокультурне поле представлене як взаємозалежна мережа ідей, правил, дій та інтересів. Мережа ідей (вірувань, доказів, дефініцій) формує соціальну свідомість, або ідеальний вимір поля. Взаємозалежні мережі взаємодій репрезентують інтеракційний вимір, або «соціальну організацію», а мережі інтересів (життєвих шансів, можливостей, доступу до ресурсів) – вимір по шкалі можливостей, або «соціальну ієрархію» [10; с. 29]. У відповідності зі цією типологією, ідеальний вимір інформаційно-комунікативного простору політики представлений віруваннями, доказами, дефініціями, що становлять символічний універсум і такими, що сприяють формуванню образу політики у середньостатистичного громадянина; соціальна організація – набором позицій, заснованих на соціально-політичних і комунікативних практиках громадян, а соціальна ієрархія – набором можливостей, які надає цей простір (наприклад, доступ до ресурсів, у якості яких може виступати політична інформація або можливість прямого комунікативного контакту з будь-яким представником політичної влади).

Опис інформаційно-комунікативний простору політики у вигляді суб'єктивної структури базується на визнанні того факту, що політичний простір може бути презентовано як систему відмінностей, які відтворюються у вигляді об'єктивних і суб'єктивних структур. Оскільки політичний порядок – у значній мірі порядок ментальний, що не зводиться до своїх матеріалізованих складових, і існує, по великому рахунку, у вигляді соціальних уявлень, сформованих у кожного соціального агента, політичні відносини, як і всі інші, завжди символічні, а дії покори суть когнітивні акти, можна уявити інформаційно-комунікативний простір політики у вигляді простору функціонування базових символічних кодів побудови політичної реальності, які інтеріорізуються в суб'єктивних схемах сприйняття політичного простору політичних агентів. Таким чином, у вигляді суб'єктивної структури інформаційно-комунікативний простір може назватися об'єктивованим динамічним проявом політичної культури. «...В епоху модерну відповідний алгоритм (*політичної культури* – курсив С.Б.) виглядав у такий спосіб: групи (ключові суб'єкти політики) – корпоративні інтереси (джерело політичної ідентифікації індивіда) – ідеології (головна форма символізації політичних явищ) – ідеологи (страта, що професійно поширює у суспільстві ідеологічні цінності) – ідеологічна боротьба (найважливіший механізм політичної ідентифікації й позиціонування політичних акторов) – пропаганда (провідна форма організації дискурсу влади й суспільства) – політичні партії (центральні інститути системи соціального представництва групових інтересів) – громадянське суспільство/державна влада (основні творці політичних порядків) – демократія (основна система організації влади)» [13; с.23-24].

Посилення ролі комунікації пояснюється, як пише у статті О. Соловйов, тим, що «...сучасні комунікації є й причиною, і показником перетворення культури у найважливіший засіб політичної ідентифікації, позиціонування людини в політичному просторі. Вона не просто починає відігравати вирішальну роль у залученні людини у політику, але і якісно перебудовує алгоритм формування самого простору публічної влади» [13, с.23]. Сучасна епоха породжує інші залежності й інші принципи взаємодії влади, індивіда й суспільства. Місце описаних вище структур і процесів займають інші, при збереженні базових позицій ключових суб'єктів, форм символізації тощо. У результаті складається «... новий алгоритм формування простору політичної влади: маси – стандарти масової культури – культурні основи ідентифікації громадян – інформаційні поводи – політична рекламістика – когнітарії (фахівці в області управління інформаційними процесами) – політичний сценаріо-менеджмент – електронні ЗМІ – масове суспільство/державна влада – медіакратія» [13; с.24]. Учений також звертає увагу на той факт, що «...політичні контакти, що встановлюються у такий спосіб, носять багато в чому спорадичний характер: громадяни вступають у взаємодію з владою переважно у рамках конкретних політичних проєктів, що викликають у громадян індивідуальну мотивацію участі» [13; с. 24], тобто відбувається децентралізація політичної влади. У такій ситуації й сама політична культура вимушена шукати нові форми включення громадян у політичні взаємодії, і інформаційно-комунікаційний простір політики, який поєднує у собі ресурси політичної системи й інформаційної системи суспільства, виявляється найбільш адекватним простором для формування й реалізації таких контактів, що й створює йому можливість частково «перебрати» на себе функції політичної культури. З погляду соціальних показників, цей простір від традиційного соціального простору відрізняє відсутність жорстко закріпленої статусної ієрархії.

Висновки. Концептуалізація поняття «інформаційно-комунікативний простір політики» дозволила зафіксувати його наявність або хоча б передумови його формування як еволюційні тенденції розвитку соціальної структури суспільства.

Евристичний потенціал цього узагальнюючого концепту полягає у його спроможності генералізувати уявлення щодо сукупності нових явищ політики, опосередкованих інформаційно-комунікативними реаліями, розростання й поширення яких веде не тільки до корекції політичних практик, але й до реструктуризації всієї області політики.

Але на даному етапі розвитку суспільства як соціальної системи, інформаційно-комунікативний простір політики є, скоріше, продуктом теоретичного моделювання, а його параметри й характеристики задані інтуїціями, на яких базується наукова рефлексія.

Література

1. Политические коммуникации: [учебное пособие для студентов вузов / под ред. А.И. Соловьева.]. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 332 с.
2. Землянова Л.М. Коммуникативистика и средства информации: англо-русский толковый словарь концепций и терминов / Л. М. Землянова. – М. : Изд-во Моск. ун-та. 2004. – 416 с. – (21 век: информация и общество).
3. Шварценберг Р.-Ж. Политическая социология: в. 3 ч. / Р.-Ж. Шварценберг ; пер. с фр. – Ч. 1. – М. : Наука, 1992. – 277 с.

4. Политический процесс: основные аспекты и способы анализа : [сборник учебных материалов / под ред. Мелешкиной Е.Ю.]. – М : Весь Мир, 2001. – 304 с.
5. Pye L. Political Communication / L. Pye // The Blackwell Encyclopedia of Political Institutions / Edited by Vernon Bogdanor. – Oxford ; New York : Basil Blackwell, 1987. – P. 442.
6. Лазарсфельд П. Массовая коммуникация, массовые вкусы и организованное социальное действие / П. Лазарсфельд, Р.Мертон // Назаров М.М. Массовая коммуникация в современном мире: методология анализа и практика исследований : изд. 2-е, доп. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – С. 138–149. – (Библиотека серии «Специализированные курсы в социологическом образовании»).
7. Бляхер Л.Е. Нестабильные социальные состояния / Л. Е. Бляхер – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2005. – 208 с.
8. Манхейм К. Идеология и утопия / К. Манхейм // Диагноз нашего времени / [ред.-сост.: Я. М. Бергер и др. ; пер. с нем.: М. И. Левиной и др.]. – М. : Юрист, 1994. – С. 7–260.
9. Braud Ph. La Science politique / Philippe Braud. – Paris : Presses universitaires de France, 2007. – 127 p.
10. Штомпка П. Социология социальных изменений / П. Штомпка; [пер. с англ. под ред. В.А. Ядова]. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 416 с.
11. Акчурин И.А. Эволюция современной естественно-научной парадигмы / И.А. Акчурин // Философия науки. – Вып. 1. : Проблемы рациональности. – М., 1995. – С. 191–201.
12. Каліщук Р.Б. Топологія політичного простору / Р. Б. Каліщук // Мультиверсум. Філософський альманах. – К. : Центр духовної культури. – 2006. – № 58. – С. 90–103.
13. Соловьев А. Коммуникация и культура: противоречия поля политики / А. И. Соловьев // Полис. – 2002. – № 6. – С. 18–31.

УДК 316.2

Цимбал Т.В.

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

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ТИПОЛОГІЇ СУЧАСНИХ ТЕОРІЙ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

В статті здійснено спробу систематизувати погляди сучасних теоретиків глобалізації шляхом типології їхніх теорій. Крім загальноновизнаного поділу теорій глобалізації на глобалістські (гіперглобалістські), скептичні та помірковані (трансформаціоналістські), розглянуто також типологію Джона Уррі (глобалізація як структура, потік, ідеологія, вистава та складність), а також запропоновано два нових критерії для типології, відповідно до яких теорії глобалізації можна поділити на (1) об'єктивістські, суб'єктивістські, змішані та (2) реалістські й нормативістські.

Ключові слова: *теорії глобалізації, типологія теорій.*

В статье предлагается систематизация взглядов современных теоретиков глобализации с помощью типологии их теорий. Кроме общепризнанного деления теорий глобализации на глобалистские (гиперглобалистские), скептические и умеренные, рассматривается также типология Джона Урри (глобализация как структура, поток, идеология, представление и сложность), а также предлагается два новых критерия для типологии, согласно с которыми теории глобализации можно разделить на (1) объективистские, субъективистские, смешанные и (2) реалистские и нормативистские.

Ключевые слова: *теории глобализации, типология теорий.*

The paper proposes an approach to systematization of the contemporary theorists' views on globalization by means of typology of their theories. In addition to the established differentiation of the theories of globalization into the globalist (or hyperglobalist), skeptic, and moderate (transformationist) ones, the paper overviews the typology of John Urry, who distinguishes theories of

globalization as structure, flow, ideology, performance, and complexity. Moreover, the paper introduces two new criteria for typology, which divide theories of globalization into (1) objectivist, subjectivist, mixed and (2) realist and normative.

Keywords: *theories of globalization, typology of theories.*

Актуальність. Вже понад третину століття на позиції одного з передових і найбільш полемічних напрямків у розвитку наук про суспільство тримаються теорії, увага яких зосереджена на виробленні наукового розуміння процесів глобалізації. Масштабність виклику, кинутого суспільствознавству процесами глобалізації, важко переоцінити. Промовистою демонстрацією їх неоднозначності може правити розмах оцінок значущості глобалізації: якщо одні теоретики взагалі заперечують потрібність поняття «глобалізація» для соціології (приміром, представники традиційної теорії світ-систем), то інші вважають її найголовнішою трансформаційною тенденцією сучасності (наприклад, Мартин Елброу). Таким чином, крім традиційних розходжень у поглядах соціологів на природу соціальної реальності, соціологічні теорії глобалізації мають ще й власні джерела розмежування. Тому, враховуючи надзвичайну фрагментованість цієї галузі досліджень, особливу увагу, прикуту до неї, та впровадження дотичних до неї навчальних дисциплін у навчальні плани українських університетів, набуває особливого науково-методичного значення справа впорядкування дискурсу щодо глобалізації. Відповідно до окресленої науково-методичної проблеми, об'єктом цієї статті виступають сучасні теорії глобалізації, предметом – типологія сучасних теорій глобалізації, а **метою** – систематизація підходів до типології сучасних теорій глобалізації.

Важливим моментом для встановлення обсягу теоретичних наслідків глобалізації для концептуального апарату соціології є розуміння зв'язку цього процесу із попередніми етапами розвитку суспільства: чи несе (або вже принесла) вона в собі якісь вагомні розриви із минулим, а чи продовжує його розвиткову логіку. Від відповіді на це питання залежить, наприклад, адекватність класичних теорій суспільної еволюції до обставин глобальної сучасності, а відтак розуміння міри пояснюваності сучасних процесів цими теоріями.

Сучасні теорії глобалізації не дають однозначної відповіді на це питання. В них намітилася низка підходів до розуміння цього процесу, які можна класифікувати за кількома критеріями. Найбільш відомий із них, до якого незалежно прийшли кілька дослідників, виділивши три табори теоретиків глобалізації, хоч і назвавши їх при цьому дещо по-різному, відштовхується від оцінки радикальності впливу глобалізації на сучасні передусім політичні й економічні, але також культурні й соціальні інститути. Таку класифікацію підтримують Ентоні Гіденс [1, с. 11–13] і Девід Гелд, Ентоні МакГрю, Девід Голдблат і Джонатан Ператон [2, с. 24–33]. Гелд та ін. називають ці табори (1) «гіперглобалістами», (2) «скептиками» та (3) «трансформаціоналістами». Гіденс виділяє радикалів і скептиків, хоч сам фактично займає проміжну позицію, якій не дає спеціальної назви.

Коротко ці табори можна описати так. Для гіперглобалістів глобалізація свідчить про настання нової епохи, в якій відбуватиметься «денаціоналізація» економіки, формування єдиного світового ринку і символічного простору та глобальної конкуренції. Натомість скептики стверджують, що сучасні рівні

економічної взаємозалежності не є безпрецедентними, а ажіотаж навколо глобалізації – це, по суті, міф, який приховує неоліберальні капіталістичні інтереси та регіональну гегемонію деяких національних урядів. Нарешті з погляду трансформаціоналістів сучасна модель глобалізації безпрецедентна і є насиченим суперечностями історичним процесом, який не має заданого напрямку розвитку, тобто перебуває в стані становлення, який може привести до різних результатів.

До гіперглобалістів зазвичай зараховують Зиґмунта Баумана («Глобалізація. Наслідки для людини і суспільства»), Ульриха Бека («Що таке глобалізація?») та Мартина Елброу («Глобальна доба. Держава і суспільство за межами модерності») [3]. До скептиків відносять Лінду Вайс («Міф про безсилу державу»), Поля Гірста та Ґрема Томпсона («Глобалізація під питанням. Міжнародна економіка і можливості врядування») та Джона Ґрея («Облудний світанок. Ілюзія глобального капіталізму»). Нарешті до категорії поміркованих (або трансформаціоналістів) потрапляють Девід Гелд, Ентоні Мак-Ґрю, Девід Голдблат й Джонатан Ператон («Глобальні трансформації», «Демократія і глобальний порядок», «Трансформація демократії? Глобалізація і територіальна демократія»), Ентоні Ґіденс («Нестримний світ: Як глобалізація перетворює наше життя» та «Глобальний диспут про третій шлях»), Мануель Кастельз («Інформаційна епоха. Економіка, суспільство і культура») і Сескія Сесен («Втрата контролю? Суверенітет у глобальну добу» і «Глобалізація та її тягар»).

Розходження між представниками різних таборів щодо радикальності глобалізації головним чином пов'язані із їхніми підходами до означення цього процесу та його аналітичного відмежування від інших процесів, що відбуваються в сучасних суспільствах. Гіперглобалісти тяжіють включати до означення глобалізації процеси інформаційної революції, які сформували базу для специфічної конфігурації транссуспільних практик останніх десятиліть. В такому розумінні глобалізація стає процесом із неглибокими історичними коренями, а за її точку відліку беруться 1970-ті роки, або, в крайньому випадку, 1945 рік. Натомість скептики абстрагують глобалізаційні процеси від технологічних та комунікаційних змін останнього часу, вважаючи їх незалежними явищами. З їхнього погляду, відтак, глобалізація має довгу історичну траєкторію (початок відліку глобалізації переважно визначається дисциплінарною належністю дослідника), тобто вона є відомим явищем для людських суспільств, до якого вони мають відповідні адаптивні стратегії. Тому сучасний «спалах» інтересу до глобалізації є не більше, ніж (1) ідеологічним ефектом для виправдання неоліберальної політики або (2) інтенсифікованою формою глобалізації відповідно до зрослої чисельності людства та поліпшеної комунікаційно-технологічної інфраструктури або (3) ефектом від перехідного періоду в зміні балансу світових сил, що проте не наділяє цей процес унікальністю та безпрецедентністю.

Говорячи про трансформаціоналістів (або поміркованих), можна констатувати, що вони не стільки обирають «середню» позицію, як із розумінням ставляться до аргументів і теоретичних труднощів обох крайніх таборів. Вони по суті визнають (як і гіперглобалісти) сучасну епоху унікальною, але не через глобалізацію (котру, разом із скептиками вважають давнім феноменом), а через її

поєднання із іншими процесами (або революціями) в суспільстві, зокрема із технологічною та символічною, котрі є *незалежними* від глобалізації змінними. Тобто унікальність сучасної епохи – в злитті різних процесів, що надали часового й просторового динамізму суспільствам (і транссуспільним практикам).

Таким чином, розглядаючи поділ теорій глобалізації на гіперглобалістські, скептичні та трансформаціоналістські, можемо підсумувати, що в основі цих таборів лежить дещо аналітично глибше, ніж їхня оцінка докорінності та перспектив глобалізації. Фактично ці табори не суперечать один одному в баченні нинішніх суспільних процесів. Що їх поділяє, то це означення глобалізації та її відмежування від супутніх суспільних процесів. Якщо перші означають глобалізацію ширше, ніж просто транссуспільну практику, то другі схиляються до вузького розуміння, яке разом із тим розширює часовий діапазон прикладення цього поняття. Справджується закон логіки: чим менший зміст поняття, тим ширший його обсяг, і навпаки. Чим менше ознак встановлюється для опису глобалізації, тим більше її випадків можна знайти в історії.

Отже, центральним питанням, яке розділяє виразників різних оцінних суджень щодо новизни глобалізації, є таке: що розуміти під глобалізацією. Не задавши чітких наукових критеріїв для означення глобалізації, для відмежування її проявів від проявів інших суспільних процесів, неможливо буде прийти до її розуміння, щоб потім з'ясувати, які наслідки вона має для класичного концептуального апарату соціології.

Оцінка новизни глобалізації – не єдиний підхід до класифікації розумінь та означень глобалізації. Останні добре надаються до поділу на основі звичних філософських категорій, як і багато інших явищ, які вивчає соціологія. Зокрема, можна запропонувати поділ всіх означень глобалізації на (1) суб'єктивістські (2) об'єктивістські та (3) змішані. Для першого типу означень характерне трактування глобалізації як своєрідної «хибної свідомості», штучно вигаданої ідеї з метою приховати реальну економічну й політичну сутність стратегій капіталу або урядів, які їх здійснюють, котрі традиційно спрямовані на визиск і самозбагачення. Прибічники суб'єктивістських тлумачень глобалізації (наприклад, Герст і Томпсон) здебільшого схиляються до лівих політичних позицій [1, с. 12], а якщо зіставляти цей поділ із попередньою класифікацією, то більшість із них належить до скептиків. Вони вважають, що поняття глобалізації покликане маскувати інтереси, які прагнуть відновлення системи вільної торгівлі, демонтажу систем добробуту та скорочення державних видатків. Для легітимізації цих заходів слугує поширене уявлення про те, що контроль над політико-економічними процесами вислизає із рук урядів, держава втрачає свої регуляційні та перерозподільчі можливості на користь понаднаціональних потоків і що в суспільствах більше не існує центральної панелі керування, із якої можна здійснювати корекцію негативних наслідків самоорганізовуваних процесів, зокрема ринкових. Із цього погляду «глобалізація» є рухом назад до системи, яка існувала понад сто років тому в часи «золотого віку вільної торгівлі» XIX сторіччя в умовах фактично теж глобальної економіки.

Таким чином, згідно із представниками «суб'єктивістського» означення глобалізація – це не реальний процес, а фікція, ідеологічний хід, яким прикриваються посилені міжнародна поляризація на визискувачів і визискуваних

– і цей вододіл географічно пролягає між багатою Північчю та збіднілим Півднем. «Суб'єктивісти» часто цитують дані про зрослу прірву між часткою прибутків цих мегарегіонів у загальній структурі прибутків світу, технологічну нерівність між ними, збиткові для бідних країн міжнародні поділи праці, які сприяють увічненню їхньої відсталості, щоб підтвердити свої тези про ідеологічну мотивацію дискурсу про глобалізацію. Насправді, на їхню думку, протягом останніх двох століть змінилося мало що в реальному перебігу міжнаціональних процесів, а незначні зміни порівняно з минулим пов'язані хіба що із інтенсивністю, зростання якої відповідає чисельному збільшенню людства. Головним у їхньому баченні глобалізації є те, що остання є не відображенням реальності, а її інтерпретацією, продиктованою соціально-економічним інтересом її бенефіціарів. Прихильниками такого бачення глобалізації часто є представники теорій залежності та неоімперіалізму.

На противагу «суб'єктивістам», «об'єктивісти» вважають глобалізацію реальним процесом, а не міфом чи продуктом свідомості. Вона дійсно протікає в економічній, політичній, соціальній та культурній сферах і має свій незалежний спектр наслідків, які не заплановані й не контрольовані якоюсь людською агенцією – індивідуальною або колективною. До об'єктивістів належать більшість гіперглобалістів і трансформаціоналістів (наприклад, Гіденс, Гелд, Елброу та інші).

Окрему групу становлять прихильники «змішаного» означення, наприклад Роланд Робертсон, котрий розуміє глобалізацію як «стиснення світу та інтенсифікацію усвідомлення світу як цілого» [4, с. 8], тобто вони розрізняють у її розгортанні діалектику реальності та свідомості, у якій кожна з них стимулює іншу в циклах взаємного підкріплення, і процес таким чином набирає обертів. Свідомості тут відводиться роль не пасивного статиста, а активного агента перетворень світу в єдине ціле. За допомогою залучення свідомості в аналітичні схеми глобалізації Роланд Робертсон намагався утвердити «багатовимірний» образ глобалізації як сукупності паралельних розвитків у різних царинах життя, які ведуть у напрямку стиснення світу, щоб тим самим збалансувати панівні економістичні теорії глобалізації і довести, що остання є також соціальним і культурним процесом. Очевидно, що означення Робертсона, попри те, що воно дещо механічно поєднує об'єктивний і суб'єктивний аспекти процесу – тобто не шляхом створення синтетичних понять, а кон'юнкційного сполучення аспектів не виходячи за межі традиційного розмежування «суб'єкт – об'єкт», – суголосне вимогам зумовленої деколонізацією та розвиненої в постколоніальній критиці епістемологічної революції, котра вимагає подолання автономності категорій «внутрішнє – зовнішнє» та «суб'єкт – об'єкт».

Нарешті третій критерій класифікації дефініцій глобалізації дає змогу виділити (1) нормативістські та (2) реалістські означення. В нормативістських підходах глобалізація описується і оцінюється у зіставленні із певним «ідеальним станом», або мірилом, як процес, що веде до певного більш-менш відомого кінця. Отже, в них присутній певний телеологічний момент. Кінцевою метою глобалізації проголошується (або імпліцитно постулюється) певна «єдина ситуація» [2, с. 33]: досконало конкурентний світовий ринок, світовий уряд, глобальна система або цивілізація, культурно гомогенізований світ, світовий *Gemeinschaft*, смерть нації-

держави або глобальне село. Відповідно, ці пункти призначення глобальної еволюції слугують мірилом для оцінки міри «глобалізованості» різних епох. До прикладу, «впливові економічні історики Кевін О'Рурк і Джефрі Вільямсон доводять, що глобалізація почалася в 1820-ті рр. Їхнє твердження базується на економетричних фактах, які свідчать, що конвергенція міжнародних цін на товари почалася тільки в 1820-ті рр. [...] Згідно з нашою дефініцією [...], народження глобалізації не обов'язково вимагає міжнародної конвергенції цін» [5, с. 236]. Прихильність до нормативістського означення глобалізації притаманна гіперглобалістам, які часто вбачають у ній провісницю повністю інтегрованого ринку з ідеально вирівняними цінами й відсотковими ставками, відносно якого вимірюються різні часові та регіональні зразки глобалізації. Однак, як зазначають Гелд та ін., цей підхід не витримує критики, позаяк навіть «національні ринки можуть не досягати рівня досконалої конкуренції» [2, с. 33]. Мало того, системний характер утворення передбачає його багатокладність як спосіб функціональної диференціації, а не гомогенність, яка часто впливає з тез на основі нормативістського означення глобалізації.

Реалістичний напрям, до якого входить більшість трансформаціоналістів (поміркованих), стоїть на позиції, що спрямування глобалізації «залишається невизначеним, оскільки глобалізація розглядається як, за своєю суттю, непередбачуваний *історичний процес*, насичений суперечностями» (курсив наш. – Т.Ц.) [2, с. 30]. Таким чином, «реалісти» виходять із реального, а не ідеального, стану справ; оцінюють глобалізацію як *один із історичних процесів*, що має свою жорстко недетерміновану траєкторію, сформовану значною мірою кон'юнктурними чинниками [2, с. 30].

Нещодавно Джон Урі [6, с. 3–8] запропонував класифікацію теорій глобалізації на основі провідного образу глобалізації, виділивши п'ять її концепцій: (1) структура, (2) потік, (3) ідеологія, (4) вистава та (5) складність. Означуючи глобалізацію, прибічники першого підходу спираються на структурні співвідношення: наприклад, на співвідношення внутрішніх обмінів із зовнішніми (приймаючи його за індикатор «структурної глобалізації» [7, с. 77, 82–87]). Тим самим вони відводять провідну роль у процесі глобалізації лібералізації світової торгівлі, зниженню комунікаційних і транспортних витрат, інтернаціоналізації капіталістичної організації виробництва та споживання багатьох товарів [6, с. 4]. Ці та інші чинники перевернули співвідношення між інтенсивністю внутрішніх локальних обмінів, з одного боку, та глобального обміну, з іншого боку, на користь останнього. Структурним наслідком такої глобалізації є зростання «транснаціонального капіталістичного класу» [8, с. 5] або виникнення «глобального управлінського класу» [3, с.123], які обіймають вакантну нішу управління невизначеністю на глобальному рівні, утворену в результаті структурного зрушення в щільності обмінів.

Прибічники концепції потоків вважають, що на глобальному рівні в межах різних «шафтів» рухаються потоки людей, предметів, грошей та інформації, не прив'язаних до конвенційної територіальності [9, с. 146–147]. Тільки-но утверджується фізична й організаційна структура таких «шафтів», як люди, компанії, регіони і навіть суспільства намагаються стати «вузлами» в них [6, с. 5], адже вирішальним атрибутом влади стає не «закрите панування на місцях», а

«володіння відкритим і нелімітованим доступом до потоків» [9, с. 147]. Тобто потоки створюють нові типи нерівностей на основі доступу, а визначальним стає не «абсолютне» положення актора в просторі, а його «відносна» позиція щодо багатоманітних «шафтів». Із цих причин слабне влада територіальних урядів і відбувається докорінна революція в організації соціального порядку.

Неоліберальний погляд на глобалізацію як ідеологію (якого часто дотримуються скептики із окресленої вище класифікації) втілюють транснаціональні корпорації, які оперують на міжнаціональному рівні й користуються браком державного регулювання економічної діяльності на ньому. Вони зацікавлені в підтриманні уявлення, що глобалізація є природним і неминучим процесом і що держави та інші структури не повинні регулювати або перешкоджати переможній ході світового ринку. Згідно з цією картиною, глобалізація започатковує нову епоху космополітичної «безкордонності», а національні держави не спроможні контролювати глобальні потоки товарів та інформації [6, с. 6].

Особливість погляду на глобалізацію як виставу (performance) полягає в тому, що її сприймають не як «причину» інших ефектів і не як самостійний процес, а як ефект інших процесів – матеріальних і семіотичних, – які постійно її відтворюють. Тобто глобалізація існує завдяки тому, що її безперервно інсценізують своїми діями актори різних рівнів, і з цього погляду вона радше є прагненням і намаганням, аніж утвердженням досягненням [6, с. 6]. Скажімо, дискурс природоохоронних організацій про загрозу природі в світових масштабах та інші загальносвітові мобілізації своїми закликами й діями конституують глобальну арену, а також глобальні об'єкти, як-от «світовий океан», «світове біорозмаїття», «демократію в світі», «права людини в світі» тощо. Такий самий ефект створюють заяви й дії світових лідерів та експертів, які в своїй риторичі та заходах оперують глобальними політичними й аналітичними категоріями.

Нарешті трактування глобалізації (точніше – глобальності) як складності (в тому сенсі, який вкладається у цей термін теорією складних систем) пропонують Джон Урі та Мануел Кастелз. На думку Урі, так само як сучасна «наука» зараз ніщо не розглядає як «статичне, фіксоване й задане», визнаючи вплив спостерігача на спостережуване і не відокремлюючи структури від процесу, теорія глобальної арени також повинна показати, що ця арена складається із низки емерджентних систем, «наділених властивостями й схемами, які часто значно віддаляються від позиції рівноваги». Складність підкреслює ту обставину, що всім соціальним та фізичним системам часто притаманні «розмаїті мережеві часопросторові траєкторії, величезні диспропорції між причиною і наслідком та непередбачувані, але незворотні схеми розгортання процесів» [6, с. 7–8]. В них не може бути остаточної рівноваги або порядку.

Висновки. За допомогою цього короткого огляду ми в кількох різних площинах окреслили розмаїття сучасних підходів до наукового розуміння глобалізації. Як бачимо, серед дослідників є чимало розбіжностей, які роблять галузь вивчення глобалізації досить фрагментованим і хаотичним. Насамперед, відсутня згода навколо означення, періодизації та наслідків глобалізації – із різних типів підходів впливають різні варіанти. До цього слід додати невизначеність статусу цієї галузі досліджень відносно інших теорій

транссуспільних практик, тобто поділу теоретичної праці між ними. До того ж, дослідники нерідко приймають термін «глобалізація» за samozрозумілий, а що вони розуміють під ним доводиться реконструювати з їхніх міркувань, тож він часто функціонує як буденне, а не наукове поняття. Загалом, у полі дослідження глобалізації бракує уваги саме до глобалізації як терміна – його затребуваності в науках про суспільство та його розмежування із іншими поняттями.

Цілком передбачувано теорії глобалізації віддзеркалюють основні розмежування, типові для наук про суспільство: політико-ідеологічні (консерватори на противагу новаторам) і за поглядом на онтологічний статус соціальної реальності (об'єктивісти на противагу суб'єктивістам). Проте вихід за межі контейнерної теорії суспільства, який реалізується в галузі досліджень глобалізації, відкриває нові перспективи для соціологічної теорії, зокрема можливості для подолання глибоко вкорінених концептуальних дихотомій. В науково-методичному плані, запропонована в цій статті систематизація теорій глобалізації може слугувати основою для організації навчального матеріалу навчальних дисциплін, які базуються на теоріях глобалізації.

Література

1. Гіденс Е. Нестримний світ: Як глобалізація перетворює наше життя / Ентоні Гіденс; [пер. з англ. Н. Поліщук]. – К.: Альтерпрес, 2004. – 100 с.;
2. Гелд Д. Глобальні трансформації: Політика, економіка і культура / Д. Гелд, Е. МакГрю, Д. Голдблатт і Дж. Перратон; [пер. з англ. В. Курганський і В. Сікора]. – К.: Фенікс, 2003. – 584 с.;
3. Albrow M. The Global Age / Martin Albrow. – Cambridge: Polity Press, 1996. – 246 p.;
4. Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture / Roland Robertson. – London: Sage, 1992. – 211 p.;
5. Flynn D. O. and Giráldez A. Globalization began in 1571 / Dennis O. Flynn, Arturo Giráldez // Gills B. K. and Thompson W. R. (eds). Globalization and Global History. – New York: Routledge, 2006. – P.232–247.;
6. Urry J. Global Complexity / John Urry. – Cambridge: Polity Press, 2003. – 172 p.;
7. Chase-Dunn C. Trade Globalization Since 1795: Waves of Integration in the World-System / Christopher Chase-Dunn, Yukio Kawano, Benjamin D. Brewer // American Sociological Review. – 2000. – Vol. 65. – February: 77–95. – P. 77–95.;
8. Sklair L. Sociology of the Global System / Leslie Sklair. – Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1995. – 325 p.;
9. Люк Т. Новий світовий порядок чи порядки неосвітів: Влада, політика й ідеологія в інформаціоналізаційних глокальностях / Тимоті Люк // Глобальні модерності (за ред. М. Фезерстоуна, С. Леша та Р. Робертсона); [пер. з англ. Т. Цимбал]. – К.: Ніка-Центр, 2008. – С.135–157.

УДК 316.752

Кліменкова А.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології, аспірантка

КУЛЬТУРНІ КОДИ ЯК ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СФЕРІ СПОЖИВАННЯ

Автор статті досліджує роль культурних кодів у формуванні ціннісних орієнтацій у сфері споживання. Культурний код розглядається як ідеальне утворення, яке, надаючи символічного значення об'єктам та явищам, створює основу для формування уявлень про

цінність цих об'єктів та явищ для індивіда. Культурні коди формують систему суб'єктивних координат, в якій розгортається життєдіяльність індивіда.

Ключові слова: культурний код, ціннісні орієнтації, споживання

Автор статті досліджує роль культурних кодів в формуванні ціннісних орієнтацій в сфері споживання. Культурний код розглядається як ідеальне формування, яке, надаючи символічне значення об'єктам і явищам, створює основу для формування представлень про цінність цих об'єктів і явищ для індивіда. Культурні коди формують систему суб'єктивних координат, в якій розгортається життєдіяльність індивіда.

Ключевые слова: культурный код, ценностные ориентации, потребление

The author of the article investigates the role of cultural codes in forming value orientations in the sphere of consumption. Cultural code is considered as the ideal formation, which attributes symbolic meanings to objects and phenomena, creates the basis for forming notions about the value of these objects and phenomena for the individual. The cultural codes form the system of subjective coordinates in which the life-activity of the individual develops.

Keywords: cultural code, value orientations, consumption

Актуальність. Механізми формування ціннісних орієнтацій, у тому числі у сфері споживання, є мало дослідженими. У рамках позитивістської парадигми споживач розглядається як раціонально мислячий і раціонально діючий індивід, що більш-менш чітко усвідомлює свої «природні» потреби й інтереси і діє відповідно з ними. Згідно з цією парадигмою, ціннісні орієнтації є відображенням цих потреб і інтересів у свідомості індивіда. Однак, цей підхід не враховує тієї обставини, що значною мірою потреби формуються під впливом суспільної свідомості, культури (у тому числі міфології як складової культури). Як зазначає російський філософ О. Лобок, «культурна потреба в тому чи іншому предметі є не природна потреба. Людина, пронизана міфологічними струмами культури, приваблюється до того чи іншого предмета ... не своїми природними потребами, а міфологією цього предмета... Міф створює у людини інтерес до предметів і явищ, що перебувають за межами видових потреб людини» [6, 52-53].

Як альтернатива такому підходу ціннісні орієнтації розглядаються як результат інтеріоризації індивідом системи цінностей і норм суспільства. Певною мірою таке розуміння механізму формування ціннісних орієнтацій виходить з парадигмальної установки про «нав'язування» індивіду цінностей і правил поведінки. Найбільш яскраво це виражено у фрейдистських соціологічних концепціях, де ціннісний імператив суспільства («Над-Я») проявляється у нав'язуванні суспільством певних норм поведінки, що пригноблюють безсвідоме людини («Воно»). У результаті З. Фрейд приходив до висновку, що суспільний прогрес призводить до зменшення людського щастя (див.: [10, 65-134]).

Однак, при такому підході не надається увага тому факту, що самим індивідом його ціннісні орієнтації розглядаються як найбільш раціональні форми відображення соціальної реальності, реагування на неї і взаємодії з нею (виходячи з тієї картини соціальної реальності, яка сформувалася у його свідомості). Індивіди досить чітко відрізняють соціальні норми (тобто вимоги суспільства стосовно поведінки його членів) і цінності, які вони поділяють, які вважають невіддільною складовою їх особистості і готові в разі необхідності відстоювати їх (у тому числі й протиставляючи їх соціальним нормам, протистоячи «нормативному» тиску з боку суспільства).

Отже, ціннісні орієнтації мають у своїй основі, ґрунтуються не стільки на уявленнях про соціальні нормативи і вимоги суспільства, скільки на суб'єктивній картині реальності, яка сформувалася у свідомості індивіда. Явища і об'єкти реальності цікаві для індивіда лише тією мірою, якою вони мають смисл, значення для його життєдіяльності. Ці смисли і пов'язані з ними символи творяться культурою, вона формує суб'єктивну, символічну реальність, на основі якої формуються ціннісні орієнтації як похідна від суб'єктивної реальності.

У зв'язку з цим у дослідженні споживчої поведінки та її регуляції все більшу роль став відігравати підхід, для якого характерне розуміння споживання не як інструментальної, утилітарної діяльності, а як процесу виробництва смислів і символів. Згідно з цим підходом, роль соціокультурних чинників у процесі споживання стає все більшою в сучасному світі. Зокрема, представниками постмодерністської соціології споживання розглядається «як система комунікації і обміну, як кодекс знаків, які постійно посилаються, отримуються і винаходяться знову» [2, 125].

З цієї точки зору особливо важливим є дослідження культурно-символічних аспектів процесу споживання, дослідження символів культури і сформованих культурою смислів, які ці процеси регулюють. Оскільки смисли, які приписуються об'єктам та явищам, у різних культурах та субкультурах можуть бути різними, то різним буде і реагування представників різних соціокультурних спільнот на ці об'єкти та явища (стосовно сфери споживання це означає, що різним будуть стилі та цінності споживчої поведінки). Ці смисли генеруються і транслюються через систему культурних кодів. Трансляторами культурних кодів у сфері споживання найчастіше виступає комерційна реклама. **Мета статті** – здійснити аналіз культурних кодів як чинників формування ціннісних орієнтацій членів суспільства, дослідити роль культурних кодів у регуляції споживчої поведінки.

Згідно з принципами кібернетики всі системи, що передбачають передачу інформації, також передбачають її кодування, тобто перетворення інформації на систему кодів. Код при цьому розглядається як «універсальний спосіб відображення інформації під час її зберігання, передавання та обробки у вигляді системи відповідностей між елементами повідомлень і сигналами, що за їхньою допомогою ці елементи можна зафіксувати» [9, 492]. У суспільстві трансформація інформації у коди відбувається значною мірою під впливом культури, саме тому у суспільній системі ми переважно маємо справу з культурними кодами.

Дж. Фіске визначає культурний код як систему знаків, керованих «певними правилами, які поширені серед представників певної культури, і яка призначена для генерації та циркулювання смислів у цій культурі та для цієї культури» [13, 4]. Для усвідомлення сутності культурного коду і функцій, які він виконує, найбільш важливою, на мою думку, є друга частина цього визначення, де йдеться про те, що з допомогою культурних кодів генеруються і транслюються смисли. А смисли, як зазначає Р. Вагнер, «є утворюючою і організуючою силою культурного життя» [16, 9].

Якщо розглядати тріадну структуру знака, запропоновану Ч. Пірсом, в якій цей дослідник виокремлює безпосередньо знак (або репрезентатум), об'єкт, інтерпретант, і де репрезентатум є матеріальним носієм інформації про те, що

позначає даний знак (тобто про об'єкт), а інтерпретант – це значення чи смисл, які об'єкт сам по собі не мав раніше, але які репрезентатум приписує об'єкту [15, 4-27], то код насамперед пов'язаний з інтерпретантом як складовою знаку. Власне, саме код і формує інтерпретант, тобто смисл знака. Код передає смисл, який «виводиться із взаємної згоди користувачів коду, що мають спільний культурний досвід» [12, 44].

Культурний код додає знаку додаткового, конотативного значення. Конотативне значення відрізняється від денотативного тим, що, якщо денотативне дає «типове уявлення» про об'єкт або клас об'єктів, що об'єднуються за наявністю певних властивостей (наприклад, «автомобіль – чотириколісний засіб пересування, що приводиться в рух двигуном»), то конотативне значення – це будь-яка додана до денотативної інформація (наприклад, автомобіль як символ життєвого успіху і престижу).

Польський дослідник Є. Бартмінський визначає конотацію як «сукупність не завжди пов'язаних, але закріплених у культурі даного суспільства асоціацій», які утворюють супутньому значенню «змістовні елементи, логічні й емотивні, що складаються в стереотип» (цит. за: [1, 159]). Певною мірою у формуванні таких «асоціативних стереотипів» і полягає перетворення об'єктів і явищ, «збагачених» приписаними їм культурними кодами смислами, в об'єкти ціннісного ставлення. Тому прийом «привнесення конотації», зокрема, часто застосовується в рекламі. За допомогою створення асоціацій того чи іншого товару з культурними кодами формуються уявлення про цінність цих товарів для індивіда.

Аналізуючи різновиди знаків, Ч. Пірс з-поміж них виокремлює символи як репрезентацію об'єкта на основі матеріальної форми, яка є довільною стосовно зображуваного (див.: [7, 9]). Іншими словами, зв'язок символу і об'єкта носить конвенціональний, приписаний культурою, характер. Е. Кассіер розглядав творення символів не стільки як засіб відображення реальності, скільки як засіб «заміни» об'єктивної реальності суб'єктивною реальністю, створеною самою людиною (див.: [14, 29]). Як зазначає Л. фон Берталанфі, «за винятком безпосереднього задоволення біологічних потреб, людина живе не у світі речей, а у світі символів» [11, 26].

Творення суб'єктивної, «окультуреної» реальності відбувається шляхом «кодування» цієї реальності, коли певним об'єктам чи подіям приписується значення та смисли залежно від того, яким чином ці об'єкти чи події включені до структури діяльності представників певного соціуму, носіїв певної культури: «Те, що сприймається за реальність в рамках певної культури, є продуктом кодів, вироблених цією культурою, тому «реальність» завжди закодована» [13, р. 4]. Як зазначає К. Рапай, відомий своїми дослідженнями культурних кодів споживання та реклами, у сфері споживчої поведінки культурний код являє собою «неусвідомлюваний смисл тієї чи іншої речі чи явища... в контексті культури» [8, 16-17]. Додаючи знакам конотативного значення, культурні коди перетворюють їх на символи, тим самим творячи символічну, культурну реальність. Отже, культурний код може бути визначений як теоретичний конструкт, що відображає конотативні значення, якими наділяються матеріальні та духовні об'єкти під впливом домінуючої в суспільстві культури.

Культурний код є ідеальним утворенням, яке «приписує» символам смисли, а символи – це матеріальний об'єкти, які з допомогою певного культурного коду (кодів) перетворюється на носіїв інформації, стають здатними нести «закодовані» повідомлення. Але для того, щоб ці повідомлення могли бути сприйняті, «розкодовані» споживачами інформації, ці споживачі повинні бути ознайомленим із культурним кодом, тобто розуміти його значення.

Культурний код не може бути породженням індивідуальної свідомості, а лише свідомості колективної, свідомості соціокультурної спільноти. Конвенційно встановлена «зрозумілість» культурного коду його реципієнтами забезпечується процесом їх соціалізації в рамках певної культури, домінуючої в суспільній системі.

Культурний код, на відміну від знака і символу, не може бути матеріальним об'єктом (матеріальним носієм інформації), а існує лише як ідеальне утворення (як підкреслює В. Лідс-Гурвіц, «код не є фізичною реальністю» [14, 59]. У цьому сенсі, як зазначає цей автор, існування коду є «прихованим», тобто воно проявляється і може бути виявлене лише через інші феномени (насамперед, символи). З допомогою одного культурного коду може бути створена велика кількість символів, які, по суті, будуть синонімічними, тобто будуть доносити до їх споживачів один і той самий смисл, сформований цим культурним кодом. Так, у світі поширені тисячі зразків реклами, які, при зовнішній відмінності і використанні різних образів, є носіями одного і того ж самого культурного коду (наприклад, коду «краси і сексуальності»).

Тобто досліджувати культурні коди можна, лише досліджуючи ці символи (та інші матеріальні об'єкти, які їх включають). Так, джерелом інформації про культурні коди сфери споживання може стати дослідження візуальної комерційної реклами, всі зразки якої містять у собі символічні зображення, створені з використанням культурних кодів.

Досліджуючи об'єкти символічної реальності, можна отримати інформацію і про ціннісні орієнтації та мотивацію людської поведінки, оскільки ціннісні орієнтації та мотиви людської поведінки формуються на основі суб'єктивних уявлень про реальність: «Якщо метою дослідника є вивчення людської діяльності, він повинен вивчати символи, оскільки вони надають найбільше можливостей зрозуміти людську поведінку» [14, 35].

Певною мірою культурний код може бути порівняний з ідеєю (породженою певною культурою), яка «закладається» в матеріальний об'єкт і перетворює його на наповнений смислом символ. Культурні коди, надаючи символічного значення об'єктам та явищам, створюють основу для формування уявлень про ціннісну значущість цих об'єктів та явищ для людини. Об'єкт, щоб стати об'єктом ціннісної орієнтації, повинен бути «помічений» індивідом в якості цінності. І саме культурний код виділяє для суб'єкта певний об'єкт із всієї сукупності соціальних об'єктів як такий, що може бути об'єктом ціннісного ставлення до нього. Таке виокремлення об'єкта відбувається через створення пов'язаного з ним емоційно забарвленого образу, який має мотивуючу силу. Згідно з К. Рапаєм, засвоєння індивідом культурного коду, «проникнення» його в індивідуальну свідомість супроводжується виникненням особистісно значущої емоційної асоціації

(імпринтингом). Зафіксований емоційний образ «керує мисленням і визначає наші дії в майбутньому» [8, 17].

У сфері споживчої поведінки культурні коди, надаючи певного символічного значення об'єктам споживання, тим самим сприяють формуванню уявлення про ціннісну значущість цих об'єктів для людини.

Культурні коди формують систему суб'єктивних координат, в якій розгортається життєдіяльність індивіда. У системі цих координат формуються так звані «культурні потреби», які базуються на символічному значенні об'єктів та явищ реальності. Тобто, знаючи культурний код, яким наділяється той чи інший об'єкт чи явище, можна спрогнозувати ціннісне ставлення членів певної соціокультурної спільноти до нього.

Крім утилітарного аспекту споживання, великим є значення комунікативного аспекту споживання (яке, до того ж, зростає у сучасному суспільстві). На цьому аспекті, зокрема, робить акцент Ж. Бодрійяр, можливо, дещо абсолютизуючи його: «Споживання, тією мірою, якою це слово взагалі має смисл, є діяльністю систематичного маніпулювання знаками» [3, 213].

Ж. Бодрійяр розглядав систему споживчих товарів через призму коду *сигніфікації* (смислу). Предмети споживання є частиною знакової системи. Тому можна стверджувати, що коли люди споживають предмети, вони споживають і знаки. Основою їхньої диференціації стають *споживані ними знаки*. Більше того, через споживання конкретних знаків ми вподібноємося тим, хто споживає подібні знаки, і, навпаки, стаємо відмінними від тих людей, хто дані знаки не споживає. Поступово зі споживаних символів складається «мова», що дозволяє значимо спілкуватися з навколишніми: споживані товари можуть красномовно розповісти практично все про їхніх власників (див. : [5]).

Як зазначає В. Ільїн, індивід «є текстом для оточуючих. Вони його читають, як читають газети і журнали. Читаються його обличчя, тіло, одяг, взуття, зачіска автомобіль, житло, косметика. Від результатів прочитання залежить ставлення до нього оточуючих... Знаючи це, індивід не може споживати, не беручи до уваги, що оцінюється і обговорюється оточуючими людьми. Він вимушений, споживаючи свідомо, створювати тексти... У результаті індивідуальне споживання виступає як процес виробництва знаків і символів» [4, 30-31]. Для того, щоб створювати ці тексти, знаки, і символи, індивід повинен знати значення культурних кодів, які пов'язані з ними. А засвоюючи задані культурою значення культурних кодів, індивід тим самим сприймає і систему цінностей, сформовану культурою, принаймні, як систему орієнтирів, з якою він повинен рахуватися.

Виникає запитання, чому індивіди, свідомість яких сформувалася в рамках однієї культури, часто мають різні ціннісні орієнтації? Однією з причин цього є те, що жодна культура не є цілісною. У рамках кожної культури існують субкультури, які часто приписують об'єктам і явищам смисли, «альтернативні» тим, що приписуються їм домінуючою культурою, а отже, формують «альтернативні» культурні коди. Як приклад можна навести так звану «молодіжну субкультуру», «контркультуру», яка стала помітним культурним явищем у другій половині ХХ століття. Як культурні коди, так і ціннісні орієнтації, сформовані в рамках «молодіжної субкультури», були істотно відмінними від культурних кодів і

ціннісних орієнтацій, які домінували у тогочасному суспільстві. Це, зокрема, знайшло прояв у стилі споживання, молодіжній моді.

З іншого боку, індивід може використовувати систему культурних кодів і пов'язану з ними систему цінностей як для «зближення» з тим, що ці коди і цінності позначають, так і, навпаки, для «дистанціювання» від того, що вони позначають. Так, «індивід, знаючи норми тієї чи іншої групи, з допомогою одягу, стилю проведення вільного часу, їжі тощо пише тексти: «Я такий же, як група Х», «Я не маю нічого спільного з людьми типу Y» [4, 31]. Він може заперечувати певну систему цінностей, але навіть заперечуючи її, він все одно у цьому запереченні «відштовхується» від неї (оскільки для того, щоб заперечувати щось, потрібно бути ознайомленим з тим, що заперечуєш). Навіть не будучи свідомо сприйнятою індивідом, певна система культурних кодів все одно є основою творення його ціннісних орієнтацій, у тому числі й у сфері споживчої поведінки, а отже, є підґрунтям для формування цієї поведінки. Індивід може негативно ставитися до цінностей споживацтва, але все одно він ознайомлений із системою культурних кодів, на основі яких вона сформована, і так чи інакше враховує їх при організації своєї життєдіяльності.

Культурні коди впливають на споживання товарів, товарних брендів, надаючи їм певний соціальний смисл, пов'язуючи їх з певним соціальним контекстом.

Та обставина, що культурні коди є основою для ціннісних орієнтацій, однак, не означає, що ціннісні орієнтації і культурні коди можна ототожнювати. Якщо для структури ціннісних орієнтацій характерна чітка структурованість і ієрархізованість (тобто можна чітко виокремити домінуючі ціннісні орієнтації, які найбільшою мірою визначають соціальну поведінку), то у системі культурних кодів відсутня структурація та ієрархізація. Тобто немає «більш значущих» і «менш значущих» культурних кодів. Це пов'язано з тим, що якщо ціннісні орієнтації виконують безпосередньо спонукальну функцію, позначаючи об'єкти, що є важливими для індивіда (соціальні орієнтири), то культурні коди формують лише «тематичне поле», «систему координат», «суб'єктивну реальність», в якій ці орієнтири будуть розміщені.

Індивід не здатен визначити, який культурний код є для нього важливим, а який – не важливим, тим більше він не здатен визначити, який із культурних кодів є важливіший за інші. Але, разом із тим, індивід може розрізняти різну тематичну спрямованість культурних кодів, асоціювати ті чи інші соціальні символи з певними культурними кодами. Наприклад, індивід здатен асоціювати певний об'єкт або образ із культурним кодом «краси» чи «багатства», відрізняючи ці культурні коди «тематично», але не за рівнем їх значущості для себе.

Висновки. Ціннісні орієнтації творяться на основі суб'єктивної картини реальності, що сформувалася у свідомості індивіда. Ця суб'єктивна картина реальності у свою чергу, ґрунтується на смислах, які приписуються об'єктам та явищам культурою суспільства, і які генеруються та транслуються через систему культурних кодів.

Культурні коди, надаючи символічного значення об'єктам та явищам, створюють основу для формування уявлень про ціннісну значущість цих об'єктів та явищ для людини. Саме культурний код виокремлює певний об'єкт із всієї

сукупності соціальних об'єктів як такий, що може бути об'єктом ціннісного ставлення до нього. Виокремлення об'єкта відбувається через створення пов'язаного з ним емоційно забарвленого образу, який має мотивуючу силу.

Культурні коди формують систему суб'єктивних координат, в якій розгортається життєдіяльність індивіда (у тому числі й споживча поведінка). У системі цих координат формуються культурні потреби, які базуються на символічному значенні об'єктів та явищ реальності.

Література

1. Апресян Ю.Д. Коннотации как часть прагматики слова / Ю. Д. Апресян // Апресян Ю. Д. Избранные труды: в 2 т. Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография слова / Ю. Д. Апресян. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1995. – С. 151-174.
2. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Бодрийяр Ж. ; пер. с фр., послесл. и примеч. Е.А. Самарской. – М. : Республика; Культурная революция, 2006. – 269 с. – (Мыслители XX века).
3. Бодрийяр Ж. Система вещей / Бодрийяр Ж.; пер. с фр. и сопровод. ст. С. Зенкина. – М.: Издательство "Рудомино", 1999. – 222 с.
4. Ильин В. И. Потребление как дискурс: [Учебное пособие] / Ильин В. И. – Спб. : Интерсоцис, 2008. – 446 с.
5. Кравченко С. А. Социология: парадигмы через призму социологического воображения [Электронный ресурс] / Кравченко С. А. – М. : Экзамен, 2003. – Режим доступа: <http://www.v1100.net/stat/postmodern.shtml>.
6. Лобок А. М. Антропология мифа / Лобок А. М. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 1997. – 688 с.
7. Павлюк Л. Знак, символ, міф у масовій комунікації / Павлюк Л. – Львів : ПАІС, 2006. – 120 с.
8. Рапай К. Культурный код : как мы живем, что покупаем и почему / Рапай К. ; пер. с англ. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 167 с.
9. Рякін О. М. Код / О. М. Рякін // Енциклопедія кібернетики / [гол. ред. В. М. Глушков]. – К. : Українська радянська енциклопедія, 1973. – С. 492- 494.
10. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура / Фрейд З. ; [сост. и вступ. ст. А. М. Руткевича]. – М.: Ренессанс, 1991. – 296 с. – (Серия «Страницы мировой философии»).
11. Bertalanffy von L. On the definition of the symbol / L. von Bertalanffy // Psychology and the symbol: An interdisciplinary symposium / [J. R. Royce (ed.)]. – New York : Random House, 1965 – P. 26-72.
12. Fiske J. Code / J. Fiske // Key concepts in communication and cultural studies / [O'Sullivan T., Hartley J., Saunders D., Montgomery M. & Fiske J. (eds.)] ; – [2-nd ed.]. – London, New York : Routledge, 1994. – P.43-45.
13. Fiske J. Television culture / Fiske J. – London : Routledge, 1999. – 356 p.
14. Leeds-Hurwitz W. Semiotics and communication : Signs, codes, cultures / Leeds- Hurwitz W. – Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 1993. – 226 p.
15. Peirce C. S. Logic as semiotic : The theory of signs / C. S. Peirce // Semiotics : An introductory anthology / [R. E. Innis (ed.)]. – Bloomington : Indiana University Press, 1985. – P. 4-27.
16. Wagner R. Symbols that stand for themselves / Wagner R. – Chicago : University of Chicago Press, 1986. – 150 p.

УДК 316.354

Суровцева І.Ю.

Донецький державний університет управління, кандидат історичних наук, доцент кафедри соціології управління

СТРАТЕГІЇ РЕСТРИКЦІОНІЗМУ В СУЧАСНИХ ТРУДОВИХ ПРАКТИКАХ

З часів наукового менеджменту поняття рестрикціонізму («праці з холодком») тривко увійшло в дослідницький дискурс. У статті рестрикціонізм

розглядається як складова організаційної соціалізації, соціально-трудового опору, симуляції.

Ключові слова: трудові практики, рестрикціонізм, ухиляння від роботи, організація

Со времен научного менеджмента понятие рестрикционизм («работа с прохладцей») прочно вошло в исследовательский дискурс. В статье рестрикционизм рассматривается как составляющая организационной социализации, социально-трудового сопротивления, симуляции

Ключевые слова: трудовые практики, рестрикционизм, уклонение от работы, организация.

From times of scientific management of working shirking was firmly included in research discourse. In the article working shirking is considered as a constituent of organizational socialization, social-labor resistance and simulation.

Keywords: labor practices, restriction of productivity, working shirking, organizations

Актуальність. Поняття рестрикціонізму, «праці спроквола (не кваплячись, з холодком)», з'явилося разом з науковими школами Ф.Тейлора та Е.Мейо, які зафіксували особливі неформальні практики робітників в умовах суворо регламентованої праці.

Декількамільйонна заборгованість з заробітної платні в сучасній Україні (за даними Держкомстату - на 01.08.12 становила 986,0 млн.грн. [1, с.67]), висуває риторичне запитання: «А що роблять працівники, котрі не отримують зарплатню в організації? Невже працюють на повну силу? Чому не страйкують?».

На відміну від страйку (відмови від виконання основних виробничих вимог) і саботажу (невиконання виробничих вимог при формальному здійсненні трудових операцій), рестрикціонізм - якнайменше явна форма організаційного опору, до якої вдаються і в повсякденних трудових практиках, а не обов'язково під час відкритих протестних акцій. Рестрикціонізм проявляється у вигляді пониження інтенсивності праці до рівня малопродуктивних робітників; ухилення від роботи за допомогою затягування перерв і створення «вимушених простоїв». Це лише айсберг достатньо складної системи колективної дії, яка вимагає часом вельми високої організованості і виходить за рамки простого ледарювання або кругової поруки. Як у виробничій, так і у менеджерській субкультурах існують свої методи «пригальмовування» роботи, які звичайно кваліфікують як прояви бюрократизму: формалізм, тяганина, «перекладання паперів».

В західній соціології рестрикціонізм розглядається як вид постконтрактного протистояння, пов'язаний зі свідомим заниженням індивідуальної продуктивності праці при колективному виробництві внаслідок утрудненого контролю; працівники не працюють, або працюють менше ніж зобов'язані за контрактом.

Мета. В статті зроблена спроба актуалізувати зміст механізму «ухиляння від роботи», «роботи з холодком» в умовах «трудового суспільства, в якому закінчилась робота» (Р.Дарендорф), узагальнити думки фахівців щодо соціальної сутності рестрикціонізму.

На даний час існують наступні концептуальні інтерпретації рестрикціонізму в соціології організацій та управління, економіки праці, управлінні персоналом тощо.

По-перше, рестрикціонізм виступає елементом організаційної соціалізації. З'ясувавши причини даного явища, Тейлор дійшов висновку, що новачки випробовують сильний тиск не тільки з боку своєї групи, але і з боку робітників всього заводу («колективний тиск»). Саме тому вони і не ризикують діяти всупереч правилам, що склалися. На підприємстві «молоді і недосвідчені робітники одержують в цьому значенні повчання від старших. Всі види переконання і соціального тиску пускаються в хід, щоб перешкодити жадібному і егоїстичному робітнику поставити новий рекорд, який приведе лише до тимчасового підвищення його окладу тоді як всіх, хто відстав від нього, примусять працювати більше тієї ж платні» [2].

По-друге, рестрикціонізм - це елемент організаційних хитрощів, пристосування, свідомого ледарювання на робочому місці або випроханих прогулів. Інтернет-опитування росіян показало, що 9% робітників симулювали хворобу, щоб не приходити на роботу. 91% решти респондентів відзначили, що не одурювали працедавця у такий спосіб. Більш того, 75% з них вказали, що і в майбутньому будуть вірні своєму начальству, оскільки подібна брехня для них неприйнятна. Тим часом 52% тих, хто симулював погане самопочуття, присвятили особистим справам або відпочинку цілий день, 39% – 2-3 дні, 3% – близько тижня, а 6% відпочивали від роботи ще більше. Найчастішим приводом для ухилення стали простуда (52%), висока температура (30%) і отруєння (36%). Ловили на обмані практично кожного п'ятого (18%), проте серйозні наслідки у вигляді штрафів і навіть звільнення торкнулися лише 4% і 2% опитаних відповідно.

Російська дослідниця Н.Шаталова відносить рестрикціонізм до деформацій трудової поведінки поряд з трудоголізмом, кар'єризмом, ригідністю тощо [3].

По-третє, це явище є елементом латентного соціально-трудоного опору: некомфортним умовам праці, завищеним вимогам менеджменту, неадекватності отриманого доходу трудовому внеску. Деякі дослідники бачать сенс рестрикціонізму в збереженні індивідуальної свободи робітника на противагу колективної раціональності, уособленням якої виступають завдання та накази адміністрації [4].

Соціолог А.Кравченко, досліджуючи спадщину Тейлора, вбачав у рестрикціонізмі (суб'єктами якого були наймані працівники) та зниженні розцінок (що проводив менеджмент) два механізми, за допомогою яких робітники та роботодавці відстоювали свої економічні інтереси [5, с.342].

Виявляється, для того, щоб свідомо уповільнювати продуктивність всієї групи, потрібні згуртованість і солідарність, добрі навички роботи, висока координація і кооперація праці. Тільки що пройшовши індустріальну школу капіталізму, працівникам вдавалося таке складне мистецтво [6, с. 27]. Як вважає А.Кравченко, в працях М.Вебера побічно з'ясовуються причини рестрикціонізму: працівник не здатний виступати рівноправним економічним агентом в системі ринкових відносин. Він знаходиться в залежному положенні, його відносини з працедавцем не опосередковані ринковим механізмом попиту і пропозиції. Він не

може торгуватися за справедливу ціну робочої сили, тому вимушений встановлювати її прихованим способом - свідомо обмежуючи норму вироблення [6, с.22].

Як реагують колеги по роботі на огинання праці окремими індивідами? Трудовий колектив випрацьовує власні протидійні механізми. Р.Фриман та колеги дослідили колективні реакції на появу в організаційних структурах ледащих працівників. Автори дійшли висновків, що схильні протидіяти рестрикціоністам ті працівники, котрі мають деякий фінансовий інтерес у справах фірми; регулярно беруть участь в прийнятті рішень на робочому місці; розраховують на винагороду з боку фірми, допомагаючи їй зменшити прогули та «неробство на робочому місці»; мають підвищений рівень довіри до топ-менеджменту. Працівник вирішує втрутитися проти ледарів, коли очікувана вигода від втручання перевищує витрати. Дослідження показало, що більшість працівників уважно спостерігають зусилля та діяльність колег, що є передумовою взаємного контролю та пресу проти ухильників. Більшість зреагувала б на неякісне виконання робіт колегами вербальною оцінкою або прямою розмовою з ухильниками, ніж зверненням до адміністрації. На більш високий ступінь поширеності і значущості даної практики на підприємстві вказали групи робітників з істотно більш високим розміром заробітку, меншим стажем роботи на підприємстві, більш молоді за віком. За цим криється критичне відношення даної групи робітників до практики опортуністичної поведінки своїх колег, а також демонстрація більш високого рівня свого ресурсного потенціалу, свободи і незалежності в оцінках. Робітники, які стверджують, що ряд їх колег ухиляється від роботи, демонструють велику готовність до зміни підприємства [7].

Чи можна звільнити організацію від рестрикціонізму? Змінити ситуацію відразу неможливо, - ще в 1990 р. доводив радянський економіст В.Козлов, запропонувавши застосовувати систему диференційованого вибіркового стимулювання [8]. Гарантовано вільною від рестрикціонізму може бути лише власна справа, вважають сучасні дослідники.

В протилежно-бінарних актах «змагальності – рестрикціонізму», «співпраці – опору» в трудових відносинах з керівництвом, російський дослідник О.Темницький вбачає вплив традиційного і інноваційного в трудовій культурі робітників, що віддзеркалюється реальній трудовій поведінці [9]. Зрозуміло, що рестрикціонізм вносить свої корективи в хрестоматійні постулати «про високу продуктивність праці як умову ефективного розвитку підприємства». Філософ С.Сухачов головну загрозу усіх цивілізованих ринкових перетворень в Україні вбачає у поширеності настроїв зрівнялівки, соціального утриманства та паразитизму, безвідповідальності, розхлябаності, бажання мільйонів людей одержувати заробітну плату лише за перебування на роботі. Ці настрої, почуття, емоції знаходять своє яскраве втілення у байдужому, незацікавленому ставленні до праці мільйонів людей на етапі реформування українського соціуму, його трансформації до громадянських структур, які передбачають наявність особи високого соціального статусу, яка і формується багато в чому в сфері трудових відносин [10].

Висновки. Таким чином, рестрикціонізм, бич сучасних виробництв, існував як в капіталістичних, так і в соціалістичних підприємствах, тим самим

універсалізуючи проблеми соціально-трудова відносин. Характеризуючись прихованими формами, протилежними трудовій активності, цей механізм соціального порівняння та обміну, породжується трудовими звичками людей, їх небажанням переробляти, нарешті, реакцією на рішення, які вони вважають несправедливими або такими, що зачіпають їх кровні інтереси. І в більшій частині випадків це реакція саме захисного, а не наступального характеру.

Література

1. Про соціально-економічне становище України за січень–серпень 2012 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2012/mp/dopovidx/dop08_2012.zip
2. Кравченко А. Рестрикціонізм. Феномен «работы с прохладцей» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kport.info/money/finlikbez/index.php?ELEMENT_ID=6310
3. Шаталова Н. Деформації трудового поведіння работника [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ecsocman.hse.ru/data/472/174/1217/003.SHATALOVA.pdf>
4. Клестов І. Колективне підприємство: ринкова модель [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ecsocman.hse.ru/data/198/848/1217/008.pdf>
5. Кравченко А. Соціологія менеджменту. – М.: ЮНІТИ, 1999. – 366 с.
6. Кравченко А. Концепція капіталізму М.Вебера і трудова мотивація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ecsocman.hse.ru/data/043/234/1217/002.KRAVCHENKO.pdf>
7. Freeman R. Worker responses to shirking under shared capitalism / D.Kruse, J.Blasi // [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.nber.org/chapters/c8087.pdf>
8. Козлов В.Д. Почему рабочие ограничивают выработку [Электронный ресурс]. – Режим доступу: http://ecsocman.hse.ru/data/708/610/1231/5-V._D._KOZLOV.pdf
9. Темницький А.Л. Традиційні і інноваційні практики в трудовій культурі російських робочих [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mgimo.ru/files/34453/34453.pdf>
10. Сухачов С.Я. Особистісний вимір трудових відносин постіндустріального суспільства // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія: зб. Наук. пр. – К.: Вид-во Нац. Авіац. Ун-ту «НАУ–друк», 2010. – С.66–69.

УДК. 316.014

Сірий Є.В.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології, доктор соціологічних наук, доцент, старший науковий співробітник

Нахабич М.А.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології, провідний інженер

«ЦІННІСНА» МАПА УКРАЇНИ В СИСТЕМІ АКСІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Матеріал даної статті наочно та смислово репрезентує методологічні та практично-прикладні аспекти ціннісних змін українського суспільства у контексті застосування методики Р.Інгелгарта та вибудови так званої «ціннісної» мапи України.

Ключові слова: цінності, аксіологія, ціннісна мапа, методика Р.Інгелгарта, факторний аналіз, кластерний аналіз

Материал данной статьи наглядно и смыслово представляет методологические и практично-прикладные аспекты ценностных изменений украинского общества в контексте применения методики Р.Ингелгарта и построения так называемой «ценностной» карты Украины.

Ключевые слова: *ценности, аксеология, ценностная карта, методика Р.Инглгарта, факторный анализ, кластерный анализ*

For this article, clearly represents the methodological and conceptual and practical and applied aspects of value changes in the Ukrainian society in the context of the application of the methodology of R.Inglgart and construction of the so-called "value" cards in Ukraine.

Keywords: *values, axiology, valued card, method of R.Inglgart, factor analysis, cluster analysis*

Актуальність. На сьогоднішній день існує не мало різноманітних методик, підходів дослідження системи цінностей, в залежності від потреб дослідника та мети дослідження. З цим, виникає суттєвий інтерес до розробки адекватних, стандартних способів дослідження «суб'єктивних показників». Практика сучасних соціологічних досліджень цінностей підняла і питання досягнення не тільки досягнення якості та надійності даних, але і їх наочної та смислової презентації та репрезентації, що і досі потребують вирішення.

У даний час серед соціологів все більшої популярності набуває подання результатів аналізу у вигляді просторових мап, що дозволяє унаочнювати соціальні явища і процеси, які протікають в певній соціально-територіальній спільності. Зокрема, такий підхід все частіше використовується для аналізу тих показників, які характеризують соціально-ціннісний простір, в якому диференціюються ціннісні пріоритети населення однієї або декількох країн. Так звані «ціннісні мапи» стали ефективним інструментом для опису просторової картини ціннісної системи суспільства у різних аспектах: структурних, стратифікаційних, географічних. Такі мапи можуть слугувати ефективним інструментом моніторингу ціннісних процесів з метою їх системного опису, пояснення і передбачення. Так, за результатами власних досліджень Р.Інглгарт створив карту цінностей географічного типу, де країни світу були розділені на регіони згідно систем цінностей, що переважають в них (карта пояснює до 70% міжнаціональних відмінностей по 10 показникам) [1]. На основі методики багатомірного шкалювання Г.Хофстеде провів культурне картування організацій багатьох країн світу. Подібна техніка широко застосовується у ціннісних дослідженнях Р.Шварца.

Мапи показують не тільки особливості структурної організації різних блоків ціннісної системи у наочному вигляді, але й дозволяють прослідкувати співвідношення різних об'єктів і мереж в соціальному просторі, показувати те, що не враховують звичайні статистичні методи обробки інформації: соціально-просторову дистанцію, узгодженість або неузгодженість різних аспектів системи цінностей. Перевагою цього методичного підходу є його наочність, системність і доступність для кінцевого користувача. **Метою** даної статті є презентація відповідних методологічних пошуків та результатів практично-прикладного характеру фундаментального дослідження ціннісної системи українського соціуму.

В ході нашого дослідження (держбюджетна тема «Тенденції структурної трансформації українського суспільства в контексті глобалізації та європейської інтеграції: ціннісні механізми структурних змін сучасного українського суспільства» - №11БФ017-01 (проміжний звіт), наук. кер. к.ф.-м.н., доц. А.П.Горбачик), за результатами аналізу зібраного емпіричного матеріалу (були

використані первинні та вторинні дані замірів соціологічного Моніторингу Інституту соціології НАН України (2000 р., 2004 р., 2008 р., 2012 р.), а також замірів соціологічного омнібусу "Українське суспільство" (1994 р., 2006 р., 2010 р.), проведених в усіх областях України, АР Крим та м. Києві (n= 1800, і.п вибірки – 2,3 %) було означено кілька типів ціннісної свідомості українців, що склалися за два десятиліття незалежності України, котрі тією чи іншою мірою тяжіють до однієї з двох моделей цінностей: *модерної* або *традиційної, матеріалістичної* чи *постматеріалістичної*.

Найбільший інтерес для нашого дослідження в методологічному плані представляє вивчення поширеності в різних групах типів ціннісних орієнтації або ціннісних пріоритетів, виділених на основі концепції матеріалістичного / постматеріалістичного ціннісного виміру Р.Інглгарта [1; 2]. Використовуваний нами в процесі дослідження так званий метод «економетрії», був апробований Р.Інглгартом (в даному випадку йдеться про рівень пріоритетності чи інтенсивності вибору тієї чи іншої ціннісної позиції), заснований на виборі респондентом найбільш важливої цінності з пропонованого списку, що включає цінності-індикатори матеріалістичної або постматеріалістичної орієнтації. Дана методика за алгоритмом не є новою. Вона використовувалася і застосовується й посьогодні у різних власних модифікаціях при дослідженні системи цінностей різних країн (Р.Інглгарт, В.Андреєнкова, А.Вардомацкін, М.Лапін, А.Ручка, В.Ядов) [2; 3; 4]. За алгоритмом даного дослідження був передбачений відбір двох десятків (приблизно однакова кількість) термінальних і інструментальних цінностей. Диференціація дозволила бачити в термінальних цінностях насамперед бажані соціальні відносини, а в інструментальних - якості суб'єктів, необхідні для реалізації бажаних відносин.

Зрозуміло, що будь-який список цінностей може викликати чимало питань. Цей метод дозволяє визначити поширеність відповідних типів ціннісних орієнтацій в тому чи іншому суспільстві, заснований на виборі респондентами найбільш важливої цінності з пропонованого списку, що включає цінності-індикатори матеріалістичної або постматеріалістичних орієнтацій. За методикою (вітчизняний варіант-сценарій був розроблений у 90-х рр. науковцями відділу соціології культури та масової комунікації Інституту соціології НАН України) культури, цінностей, респондентам пред'являлася картка, що містить різні позиції, що представляють кілька блоків: комфортності, безпеки, ліберальності, демократії. В свою чергу, ці групи ціннісних позицій виражають орієнтації на цінності адаптації, соціалізації, індивідуалізації.

Досліджуючи ціннісну динаміку в осі координат «матеріалістичність – постматеріалістичність» ми тотожньо репрезентували останню в поляризації «традиціоналізм – модернізм», валідизуючи, відповідно, кожну групу ціннісних позицій з таких підгруп цінностей, як: «безпека», «соціальний комфорт», «ліберальність та демократія», «самореалізація». До сконструйованої групи так званих традиційних цінностей були віднесені такі позиції, як: «Благополуччя дітей», «Відсутність значного соціального розшарування (багаті–бідні, вищі–нижчі верстви суспільства)», «Матеріальний добробут», «Міцне здоров'я», «Міцна сім'я», «Національно-культурне відродження», «Сприятливий морально-психологічний клімат у суспільстві», «Участь у релігійному житті (регулярне

відвідування церкви, богослужінь, дотримання релігійних обрядів тощо)». До сконструйованої так званої модерністської групи цінностей були віднесені такі позиції, як: «Демократичний розвиток країни», «Можливість висловлювати думки з політичних та інших питань, не побоюючись за особисту свободу», «Можливість критики і демократичного контролю рішень владних структур», «Можливість підприємницької ініціативи (створення приватних підприємств, заняття бізнесом, фермерство)», «Незалежність у справах, судженнях, вчинках», «Підвищення освітнього рівня (інтелектуальний розвиток)», «Державна незалежність України», «Розширення культурного кругозору, залучення до культурних цінностей (через мистецтво, художню творчість, хобі тощо)», «Створення в суспільстві рівних можливостей для всіх», «Суспільне визнання (повага з боку друзів, колег, співгромадян)», «Участь у діяльності політичних партій і громадських організацій», «Цікава робота».

Динаміка зміни ціннісних пріоритетів у часовому проміжку 1994-2012 рр. є окремою темою щодо проведеного аналізу, та презентації його результатів, однак об'єктом уваги даного локалу нашого дослідження є структуризація ціннісних пріоритетів у статичному «стратифікаційному» вимірі у різних форматах ціннісної «мапи» українського соціуму. Результатом евристичного пошуку таких форматів виявилися конструкти ціннісних пріоритетів у розрізі статусних позицій, поколінної генерації та регіональних особливостей (Рис. 1; 2; 3;).

Звісно, презентувати всі можливі та наявні аксіологічні конструкти у даній статті немає змоги, однак деякі дослідницькі «сюжети» варто задекларувати. На рис. 1.1; 1.2; 1.3 наочно відображено всю палітру ціннісних преференцій даного інструментарію і їх ступінь важливості у розрізі статусних позицій: *високий, середній, низький* (зазначено у %).



Рисунок 1.1 - Ціннісні преференції в залежності від статусної позиції - **ВИСОКИЙ СТАТУС**



Рисунок 1.2. - Ціннісні преференції в залежності від статусної позиції – СЕРЕДНІЙ СТАТУС

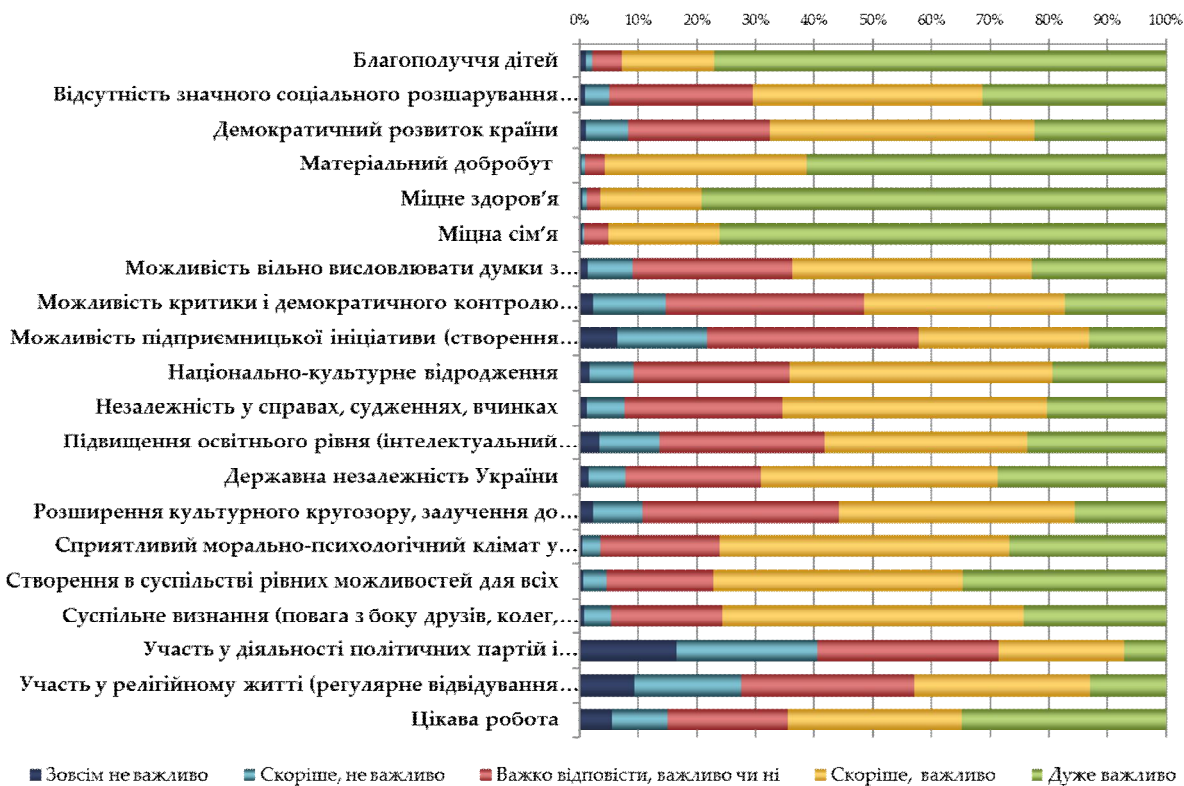


Рисунок 1.3 - Ціннісні преференції в залежності від статусної позиції – НИЗЬКИЙ СТАТУС

Наступним завданням нашого дослідження став пошук і виокремлення основних ціннісних факторів – віртуальних ціннісних конструктів як агрегованих моделей ціннісного вибору респондентів з метою побудови їх типології. Застосовуючи факторний аналіз до даних соціологічного моніторингу (фактори виділялися методом аналізу головних компонентів з наступним не ортогональним обертанням методом облімін з нормалізацією за Кайзером) було отримано 4 фактори як узагальнені моделі ціннісного вибору громадян. Далі наводиться опис отриманих факторів на основі *матриці факторного відображення*.

Основою 1-го фактору - «індивідуальний розвиток» (агрегованої ціннісної вісі, яка диференціює пріоритети респондентів) склала сукупність ставлень до таких ціннісних позицій як (в дужках після кожного пункту наводиться величина навантаження ($d = -1 - 2$):

- vl.15. Сприятливий морально-психологічний клімат в суспільстві (0,801);
- vl.12. Підвищення освітнього рівня (інтелектуальний розвиток) (0,757);
- vl.16. Створення в суспільстві рівних можливостей для всіх (0,748);
- vl.14. Розширення культурного кругозору, залучення до культурних цінностей (через мистецтво, художню творчість, хобі і т.д.) (0,741);
- vl.17. Суспільне визнання (пошана з боку друзів, колег, співгромадян) (0,703);
- vl.20. Цікава робота (0,624);
- vl.10. Національно-культурне відродження (0,529);
- vl.11. Незалежність в справах, думках, вчинках (0,521);
- vl.13. Державна незалежність України (0,420).

Основою 2-го фактору - «благополуччя ближнього кола (традиційні цінності)» є сукупність таких ціннісних позицій як:

- vl.5. Міцне здоров'я (0,858);
- vl.6. Міцна сім'я (0,848);
- vl.4. Матеріальний добробут (0,735);
- vl.1. Благополуччя дітей (0,710).

Основою 3-го фактору – «цінності соціальної відповідальності» є сукупність таких ціннісних позицій як:

- vl.19. Участь в релігійному житті (регулярні відвідини церкви, богослужінь, дотримання релігійних обрядів і т.д.) (0,858);
- vl.18. Участь в діяльності політичних партій і громадських організацій (0,777);
- vl.9. Можливість підприємницької ініціативи (створення приватних підприємств, заняття бізнесом, фермерство) (0,320).

Основою 4-го фактору – «ліберальні цінності» є сукупність таких ціннісних позицій як:

- vl.8. Можливість критики і демократичного контролю рішень владних структур (– 0,779);
- vl.3. Демократичний розвиток країни (– 0,737);
- vl.7. Можливість висловлювати думки по політичних і іншим питанням, не побоюючись за особисту свободу (– 0,749);

- в.2. Відсутність значного соціального розшарування (на багатих-бідних...) (- 0,553);
- в.11. Незалежність в справах, думках, вчинках (- 0,396);
- в.9. Можливість підприємницької ініціативи (створення приватних підприємств, заняття бізнесом, фермерство) (- 0,395);
- в.13. Державна незалежність України (- 0,308).

На основі виділених факторів був проведений кластерний аналіз методом «К середніх» з метою виділення і опису груп респондентів, схожих між собою за цінностями. Найкращим за рівнем інтерпретованості виявилось рішення з п'яти кластерів. Портрети типових представників цих кластерів виглядають таким чином.

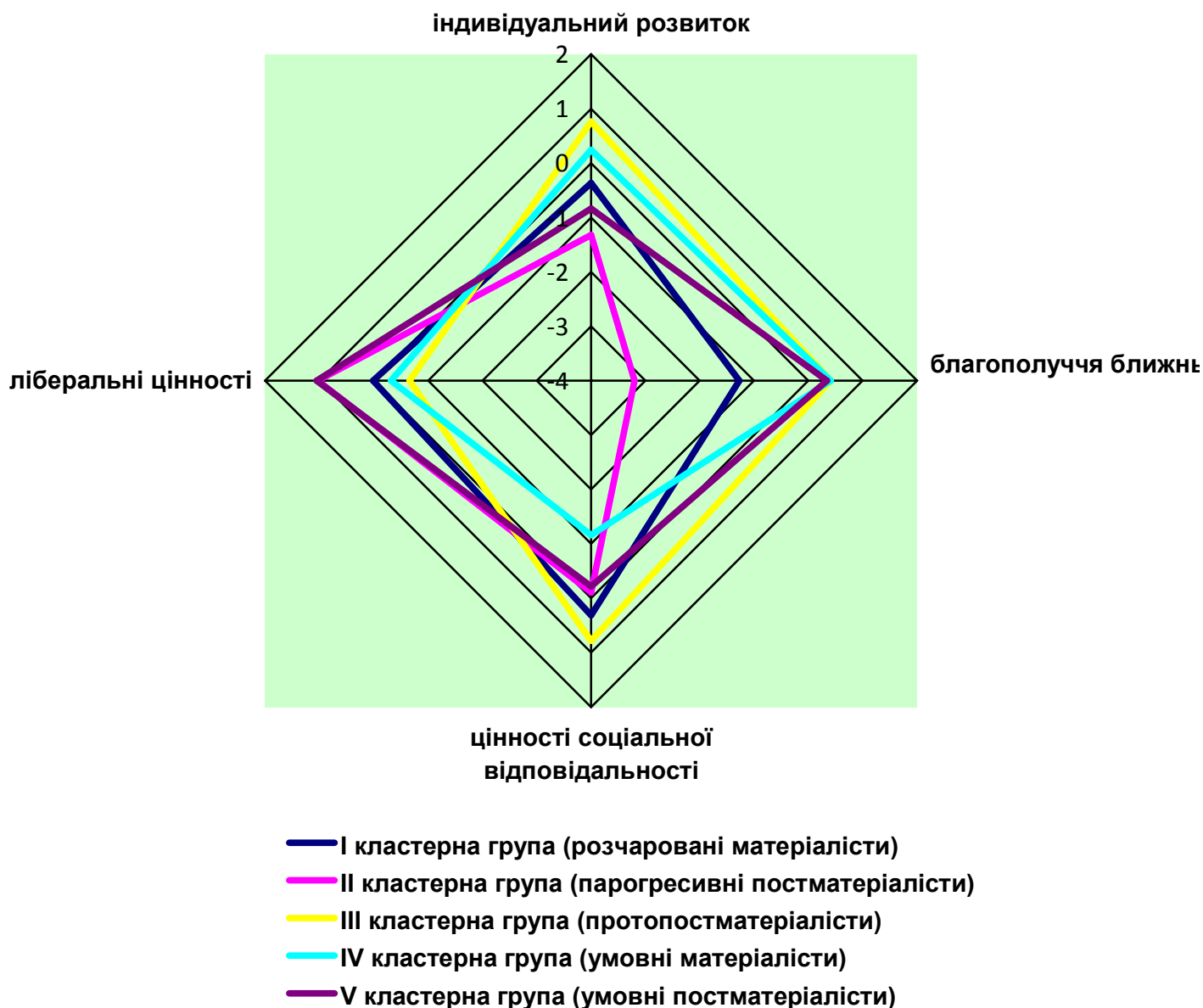


Рисунок 2 - Структура кластерів за факторами цінностей.

Найбільш характерними особливостями I кластеру, у порівнянні з іншими є: середньо-низький рівень ставлення до таких ціннісних позицій, як: «участь в діяльності політичних партій і громадських організацій», «участь в релігійному

житті...» та практична відсутність схильності до класичних матеріалістичних цінностей (типу: «міцне здоров'я», «міцна сім'я», «матеріальний добробут», «благополуччя дітей» тощо).

Найбільш характерними особливостями II кластеру, у порівнянні з іншими є: *середньо-високий рівень* прояву таких цінностей, як: «незалежність в справах, думках, вчинках», «державна незалежність України», «можливість критики і демократичного контролю рішень владних структур», «можливість висловлювати думки по політичних і іншим питанням, не побоюючись за особисту свободу», «демократичний розвиток країни», «відсутність значного соціального розшарування на багатих-бідних...»; високий рівень неприйняття матеріалістичних цінностей.

Найбільш характерними особливостями III кластеру, у порівнянні з іншими є: *середній рівень* прояву таких цінностей, як: «сприятливий морально-психологічний клімат в суспільстві», «підвищення освітнього рівня (інтелектуальний розвиток)», «створення в суспільстві рівних можливостей для всіх», «розширення культурного кругозору, залучення до культурних цінностей (через мистецтво, художню творчість, хобі і т.д.)», «суспільне визнання (пошана з боку друзів, колег, співгромадян)», «цікава робота», «національно-культурне відродження», «незалежність в справах, думках, вчинках», «державна незалежність України», «участь в релігійному житті (регулярні відвідини церкви, богослужінь, дотримання релігійних обрядів і т.д.)», «участь в діяльності політичних партій і громадських організацій».

Найбільш характерними особливостями IV кластеру, у порівнянні з іншими є: середній рівень схилення до прямих матеріалістичних цінностей (типу: «міцне здоров'я», «міцна сім'я», «матеріальний добробут», «благополуччя дітей» тощо); високий рівень апатії до модерністських (постматеріалістичних) ціннісних позицій (типу: «участь в релігійному житті (регулярні відвідини церкви, богослужінь, дотримання релігійних обрядів і т.д.)», «участь в діяльності політичних партій і громадських організацій», «можливість критики і демократичного контролю рішень владних структур», «можливість висловлювати думки по політичних і іншим питанням, не побоюючись за особисту свободу», «демократичний розвиток країни», «відсутність значного соціального розшарування (на багатих-бідних...)», «можливість підприємницької ініціативи (створення приватних підприємств, заняття бізнесом, фермерство)», «незалежність в справах, думках, вчинках...», «державна незалежність України».

Найбільш характерними особливостями V кластеру, у порівнянні з іншими є: *середньо-високий рівень* прояву ліберальних цінностей: «незалежність в справах, думках, вчинках», «державна незалежність України», «можливість підприємницької ініціативи (створення приватних підприємств, заняття бізнесом, фермерство)», «можливість критики і демократичного контролю рішень владних структур», «можливість висловлювати думки по політичних і іншим питанням, не побоюючись за особисту свободу», «демократичний розвиток країни», «відсутність значного соціального розшарування (на багатих-бідних...)».

За результатами аналізу, чітких розшарувань та поляризацій у системі координат «матеріалісти-модерністи» не виявлено, однак, на підставі отриманих даних можна спробувати виділити деякі достатньо поширені поєднання

цінностей, що дозволяє отримати картину гетерогенності нормативно-ціннісних систем українців і їх специфіки. Нас також цікавить відношення цих систем до класичних уявлень про перехід від свідомості домодерних суспільств (матеріалістичних цінностей) до нормативно-ціннісних систем суспільств модерну. У системі координат «матеріалісти-постматеріалісти» можна умовно побудувати шеренгу (рейтинг) кластерних груп (за попередньою класифікацією), котрі доцільно розмістити у наступному порядку:

1.	IV кластерна група «умовні матеріалісти»
2	I кластерна група «розчаровані матеріалісти»
3	III кластерна група «протопостматеріалісти»
4	V кластерна група «умовні постматеріалісти»
5.	II кластерна група «прогресивні постматеріалісти»

За величиною дані кластерні групи можна розмістити у наступному порядку (Див.рис.3).

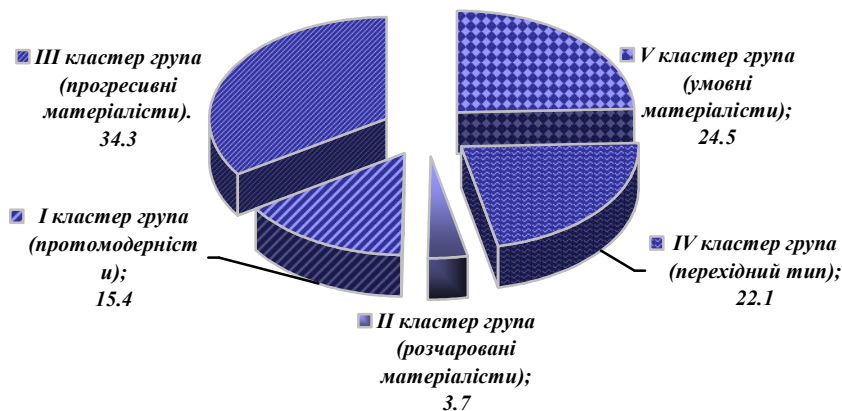


Рисунок 3. Умовний розподіл кластерних груп українського суспільства в системі координат «матеріалісти / постматеріалісти».

Звісно, дана класифікація та надання відповідних ярликів кластерним групам є умовним, оскільки не існує лінійного континууму «матеріалісти-постматеріалісти». Ціннісна динаміка, чи власне ціннісна трансформація характеризується, принаймні трьома і більше параметрами-змінними, а саме: параметри зменшення/збільшення кількості матеріалістичних чи постматеріалістичних цінностей у виборі респондентів; величини значимості тієї чи іншої ціннісної позиції; їх комбінуванням (взаємозаміною). Використання «прозивних» характеристик покликано підкреслити специфіку цих груп, відтінити той факт, що свідомість їх представників у багатьох відношеннях є досить далекою і від класичного модерна, постматеріалізму чи класичного постмодерну.

Ціннісна свідомість в системі координат «матеріалісти-постматеріалісти» тримає векторність до постіндустріальної індивідуалістичної моделі цінностей західного типу, до ідеалів демократичного ринкового суспільства, так як слідування лише традиційним цінностям потенційно не забезпечує вже ефективного виживання і успішної самореалізації. З одного боку «стоять» прихильники індивідуалістичної системи цінностей, які налаштовані на розвиток країни по шляху ринкової модернізації. Вони позитивно відносяться до

конкуренції, приватної власності, особистого успіху і багатства. Інший полюс ціннісної свідомості (характерного для старшого покоління, особливо в провінції) пов'язане з носіями традиціоналістської ментальності і тяжіє до патріархально-колективістської моделі цінностей, орієнтованої на суспільство рівних доходів (а не рівних можливостей). Ці респонденти віддають перевагу авторитарним методам управління і «жорсткій руці», сильному лідеру, здатного навести в країні належний порядок. Іншу частину населення складає група з суперечливим типом ціннісної свідомості.

Натомість, соціальні групи з високим статусом, до яких належать високоосвічені, заможні особи, успішні підприємці, адміністративні працівники, висококваліфіковані спеціалісти, переважно сповідують духовні цінності, мають змішану ціннісну орієнтацію, віддають перевагу ліберально-демократичним цінностям. У соціальних верствах середнього рівня не переважають ні матеріальні, ні духовні цінності, а ліберально-демократичні цінності мають меншу вагу. Таким чином, в період соціально-економічних змін, кризових станів суспільства, більшість людей значно менше уваги приділяє духовно-культурному розвитку (хоча розуміє його доцільність) та відповідним цінностям і вибудовує свою ціннісну орієнтацію в реаліях сьогодення.

Отримані дані дослідження дозволяють вибудувати двовірний розподіл ціннісних кластерів і статусу як своєрідна статусна структура кластерів та кластерна структура статусних позицій, а також двовірний розподіл ціннісних кластерів у регіональному вимірі, як своєрідна регіональна структура кластерів та кластерна структура регіонів (рис.4.1; 4.2; 4.3; 4.4). Дані мап-рисунок наочно відображають ціннісну структуру суспільства у системах координат: «статус – кластер; кластер – статус», «кластер – регіон; регіон – кластер», за якими можна виявити відображення відповідної структури отриманих ціннісно-кластерних груп українського суспільства у вимірі статусних позицій та у регіональному вимірі.

Зворотньо можна відобразити та порівняти структуру статусних позицій та структуру кожного регіону України у ціннісно-кластерному вимірі.

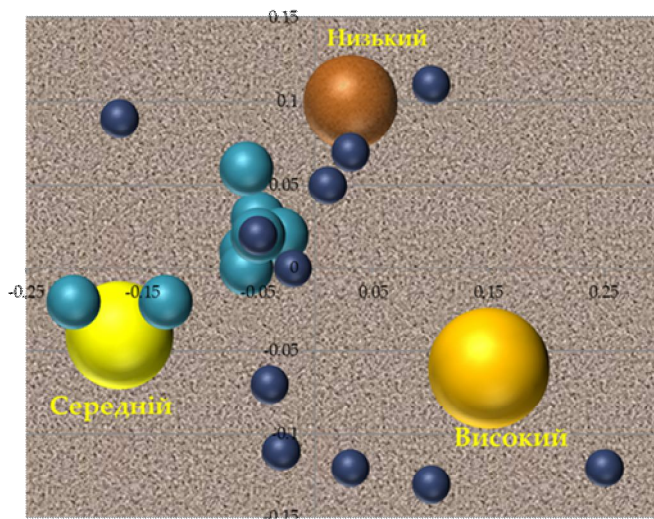


Рисунок 4.1 - Карта сприйняття цінностей (перцептивна карта) на основі центрованих значень цінностей – в залежності від статусу (середніми кульками позначені матеріальні цінності, маленькими – постматеріальні).

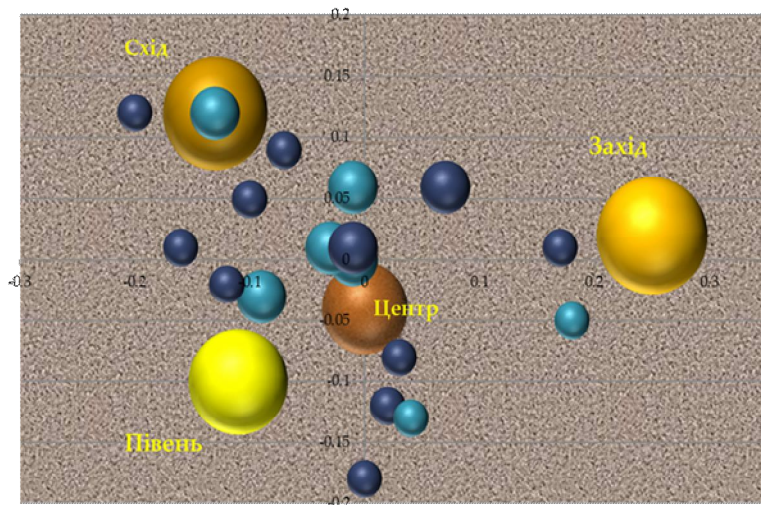


Рисунок 4.2 - Карта сприйняття цінностей на основі центрованих значень цінностей – в залежності від регіону

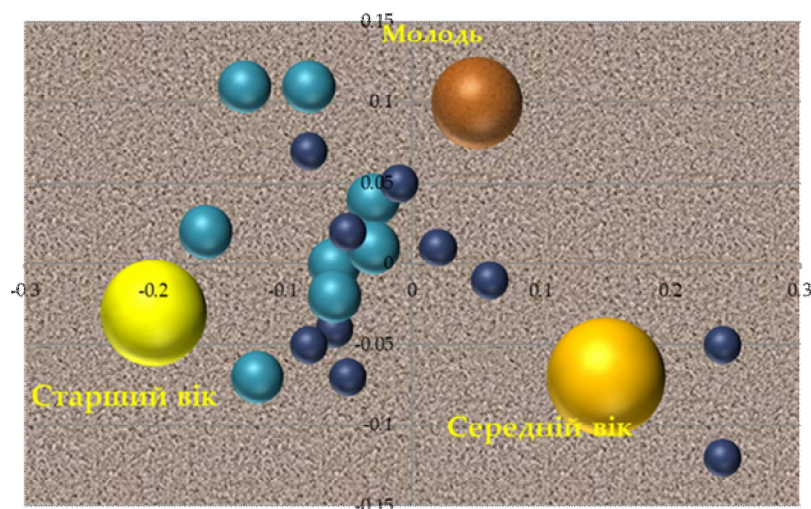


Рисунок 4.3 - Карта сприйняття цінностей на основі центрованих значень цінностей – в залежності від віку респондентів

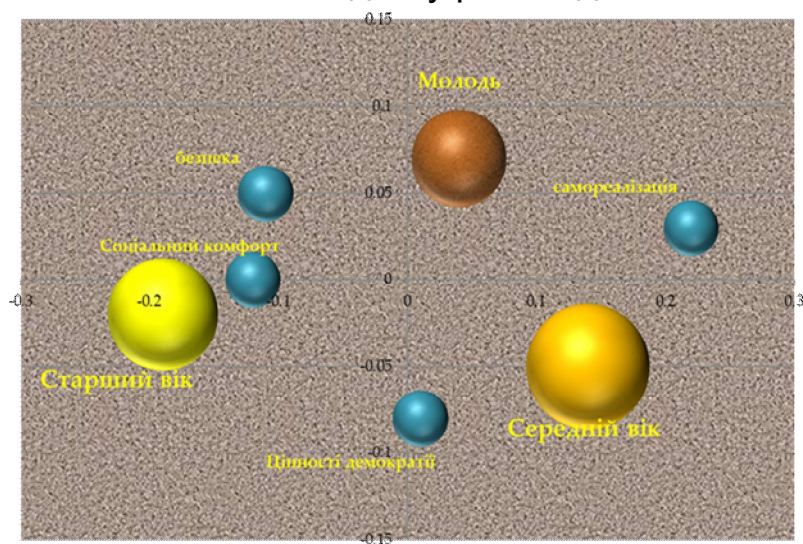


Рисунок 4.4 - Карта сприйняття цінностей на основі центрованих значень цінностей – в залежності від віку.

Проведений дисперсійний аналіз показує статистично значущі відмінності сприйняття цінностей різними статусними групами. Виходячи з аналізу перцептивної карти, яка дозволяє наочно уявити співвідношення статусних позицій і цінностей, можна зробити висновок - постматеріалістичні цінності ближче респондентам з високим статусом, «молодіжній» віковій категорії, що підтверджується і дисперсійним аналізом. У регіональному розподілі у співвідношенні з кластерними групами чіткої «лінійної» поляризації не виявлено, в силу тих обставин, що вже торкалося, що класифікація груп-конструктів є достатньо умовною і багатовимірною у системі координат «традиціоналізм – модернізм».

Висновки. Надання повного широкомасштабного соціологічного опису структури та композиції ціннісної системи українського суспільства – завдання досить складне і вкрай релятивістичне, що можна зіставити з розгортанням нового дисертаційного дослідження (його результати висвітлюватимуться у подальших наукових публікаціях), однак, у методологічному аспекті задум даного дослідження - презентація та репрезентація результатів аналізу у вигляді просторових мап, що дозволяє унаочнювати соціальні явища і процеси – загалом здійснено.

Література

1. *Inglehart R.* Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies. Princeton, Princeton Univ. Press, 1997. ISBN 9-78069-1011806
2. *Андреенкова А.В.* Постматериалистические / материалистические ценности в России / А.В.Андреенкова // Социологические исследования. - 1994. - № 11. – С. 4-12.
3. *Поляков Л.* Методология исследования российской модернизации / Л. Поляков // Политические исследования. – 1997. – № 3. – С. 5–15.
4. *Рассадина Т.А.* Трансформации традиционных русских ценностей в нравственных ориентациях россиян / Т.А.Рассадина. Дис. д-ра социол. наук 22.00.01 – история и теория социологии. - М. – 2005. – 24 с.

УДК 316.35

Кузьменко Т.М.

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

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ СОЦІАЛЬНИХ ГРУП: РЕФЕРЕНТНА ГРУПА: ВИДИ ТА ФУНКЦІЇ

Стаття присвячена аналізу поняття соціальної групи, основних її характеристик, класифікації соціальних груп. Розмежовуються поняття соціальної групи та колективу, соціальної організації, соціального інституту. Розглядається референтна група, її види та функції, типологія конфлікту між групами членства та референтними групами.

Ключові слова: соціальна група, відкрита та закрита соціальна група, номінальна та реальна соціальна група, первинна та вторинна соціальна група, велика та мала соціальна група, інгрупа та аутгрупа, формальна та неформальна соціальна група, референтна група, позитивна та негативна референтна група, функції референтних груп

Статья посвящена анализу понятия социальной группы, основных ее характеристик, классификации социальных групп. Разграничиваются понятия социальной группы и коллектива, социальной организации, социального института. Рассматривается

референтная группа, ее виды и функции, типология конфликта между группами членства и референтными группами.

Ключевые слова: социальная группа, открытая и закрытая социальная группа, номинальная и реальная социальная группа, первичная и вторичная социальная группа, большая и малая социальная группа, ингруппа и аутгруппа, формальная и неформальная социальная группа, референтная группа, положительная и отрицательная референта группа, функции референтных групп

This article analyses the concept of a social group, its main characteristics, classification of social groups. Delineated the concept of social groups and the collective, social organization, social institution. Considered the reference group, its types and functions, types of conflict between the groups membership and Reference s E groups.

Keywords: social group, open and closed social group, and nominal and real social group, primary and secondary social group, large and small social group, ingroup and outgroup, formal and informal social group, the reference group, the positive and negative referent group, functions of reference groups

Актуальність. Основним елементом соціальної структури суспільства постає соціальна група. Питання теоретичного та емпіричного аналізу соціальних груп набуває особливої актуальності в період трансформаційних процесів. Структурна композиція демократичних держав з розвинутою ринковою економікою не відповідає соціальній структурі пострадянських суспільств, що зумовлює теоретичний та практичний аспект актуальності даної проблеми. Дослідження соціальної диференціації суспільства та виділення соціальних груп, їх типологія має свою наукову традицію. Вже Аристотель вживає поняття група. Т. Гоббс перший визначив групу як певну кількість людей, об'єднаних спільним інтересом або спільною справою. Класики соціології Е. Дюркгейм, Г. Тард, Г.Зімель, Л. Гумплович, Ч. Кулі, Ф. Тьонніс та інші звертаються до аналізу соціальної групи та здійснюють перші спроби створення соціологічної теорії груп у вигляді двох напрямків: у першому випадку проблема груп вирішувалася шляхом співвіднесення групових процесів з індивідуальними, а в другому – «визнанням існування певного «містичного групового зв'язку», що має незалежну «реальність саму собі»»[2].

Присвятили проблемі соціальних груп свою увагу Р. Мертон, Т. Парсонс, Ян Щепанський, О. Шкаратан, Т. Заславська, Н. Загоруйко, І. Таганов, С. Клімова, С.Макеєв та інші.

Об'єкт нашого аналізу – соціальна група як елемент соціальної структури суспільства.

Предмет – загальні та видові характеристики соціальної групи.

Мета – охарактеризувати ознаки соціальної групи, її види, зокрема референтну групу, її функції.

Поняття соціальної групи та їх характерні ознаки.

Соціальна група – «сукупність людей, що мають загальну соціальну ознаку й виконують суспільно необхідну функцію в загальній структурі суспільного поділу праці й діяльності» [2].

Ян Щепанський окреслює соціальну групу як певну кількість осіб (не менше трьох), які пов'язані системою відносин, що регулюються соціальними інститутами, мають спільні цінності та певний принцип, що забезпечує їх відособлення від інших груп [16; С. 117-118].

Поняття соціальна група виступає як *родове* стосовно понять «соціальний клас», «прошарок», «нація», «колектив» «верства», а також стосовно етнічних, релігійних, демографічних та інших спільнот тому, що фіксує соціальні відмінності між спільнотами, що виникають у процесі поділу праці та діяльності на основі відношення до засобів виробництва, характеру праці, професії, освіти, національності, місця проживання тощо [2].

Індивід одночасно належить до різних соціальних груп. Розподіл індивідів на групи за однією із ознак одночасно зумовлює внутрішній поділ групи за іншими критеріями. Наприклад, виділення жителів міст та сіл дає підстави для продовження диференціації на прошарки кваліфікованих та некваліфікованих працівників, що утворює додатковий (похідний) внутрішній поділ груп.

Соціальна група не є простою сумою індивідів. Вона набуває специфічних ознак, що не можуть бути зведені до суми якостей її складових. Великі соціальні групи складаються з індивідів із подібними соціальним статусами. Тут поєднується як особистісний так і надособистісний рівень аналізу. Соціальні групи мікро - та мезорівня об'єднані спільністю стійких та відновлюваних властивостей. На основі притаманних їм властивостей соціальні групи виконують *певні функції*, без яких не могли б існувати та відновлюватися. Як елементи соціальної структури соціальні групи наявні в певній досяжній для аналізу та спостереження кількості. Але нескінченними є зв'язки та взаємодія соціальних груп. Їх композиція робить соціальну структуру сутнісною характеристикою конкретно-історичного соціального організму. А визначальний у ній - характер взаємозв'язку елементів [15].

Ян Щепанський зазначає, що для виникнення соціальної групи необхідно не менше, ніж три особи, що забезпечує наявність системи соціальних відносин; внутрішню організацію, тобто інститути, системи контролю, зразків діяльності.

Група повинна мати власні цінності, ідеї, норми, які необхідні для виникнення та розвитку почуття групової єдності та приналежності (зокрема через усвідомлення групової солідарності, що виражається словом «ми»).

До принципів відособлення, що дозволяють вирізняти одну групу від іншої, Ян Щепанський відносить: ідеологію, ціль, проживання на певній території, володіння певними матеріальними цінностями, виконання певних ритуалів, мову тощо. Принцип відособлення це – основа ідентичності групи. Об'єднання, які не мають внутрішню організацію, Ян Щепанський не відносить до соціальних груп. Тому соціальними групами він не вважає:

- *Пари чи діади* – в контактах, які виникають, вирішальне значення відіграють риси особистості.

- *Соціальні кола* – сукупності осіб, що постійно контактують, але не мають чіткого принципу відособлення та внутрішньої організації. Коло менше впливає на поведінку своїх членів, в ньому відсутня чітка система контролю. Наприклад, контактне коло, коло друзів чи колег.

Натовп, публіка, аудиторія – масова спільнота (квазігрупа) – реально існуюча сукупність осіб, що випадково об'єднані спільними умовами існування, але не мають стійкої, усвідомленої спільної мети взаємодії. Отже, за Щепанським такі об'єднання не належать до соціальних груп [16; С. 117-118].

Для соціологічного аналізу соціальної групи велике значення має поділ на їх на **реальні та номінальні** (які ще називають *статистичними*) та з'ясування ознак реальності.

Номінальні групи – це сукупності, які виділяються за кількома ознаками, що має значення для цілей конкретного соціологічного дослідження (наприклад, групи за віком, статтю, місцем проживання, рівнем доходу або сукупністю кількох вимірюваних ознак). Номінальні групи не передбачають обов'язкових і тим більше безпосередніх зв'язків між індивідами, що належать до даних соціальних груп та не розкривають сутнісну сторону відносин, що пов'язують індивідів. Наприклад, до жителів міста Києва відносять тих, хто офіційно зареєстрований, але не обов'язково проживає в місті.

Реальні групи – групи, які виділяються за сукупністю ознак, що відображають характер реальних відносин у суспільстві. Наприклад, городяни – це люди, які живуть у місті та ведуть міський спосіб життя, з високою щільністю людських контактів, переважанням анонімності та формалізованості у спілкуванні, з різноманітною трудовою та дозвілевою діяльністю, зайняті переважно в індустріальній та інформаційній сфері та інше. При такому підході номінальна (статистична) група "жителі міста" лише частково співпадає з реальною та відповідає критерію урбанізованості [15].

За М.Шаповалом соціальні групи поділяються не лише на **реальні** та статистичні, а й на **фіктивні** – сукупність нереальних, неіснуючих одиниць. Наприклад, ангели, «рай», грішники, лісовики, русалки, відьми, утопічні «суспільства» [14; С. 29-39].

Шкаратан О. та Сергєєв Н. щодо *показників реальності соціальної групи* першочергово зазначають, що реальні соціальні групи постають «суб'єктами та об'єктами реальних соціальних відносин (влади, експлуатації та ін.). Вони володіють: потребами й інтересами, які можна виміряти; загальними соціальними нормами; загальними цінностями; взаємною ідентифікацією; подібною мотивацією; символами; стилем життя. Для них характерні самовідтворення, відмінна від інших груп система соціальних зв'язків» [15].

Номінальна група може перетворитися на реальну за умови об'єднання, створення асоціації, формування системи цінностей та самосвідомості [3; С. 134-185]. Основними системоутворюючими характеристиками, що перетворюють номінальну групу на реальну є *потреби та інтереси*. Інтереси (соціально обумовлені потреби) виникають стихійно, можуть усвідомлюватися чи ні, визначають поведінку людей, які входять до відповідних спільнот, роблять схожим їх стиль та спосіб життя, міжособистісні взаємозв'язки та установки, що дозволяє членам групи ідентифікувати своїх та чужих, навіть не усвідомлюючи власну приналежність до даної групи. До сутнісних характеристик групи відносять також *ціннісну та нормативну систему*, яка регулює поведінку індивідів.

Вчені поділяють позицію, що група – це сукупність, члени якої більше взаємодіють один з одним, ніж із представниками зовнішніх щодо них груп. Це не обов'язково прямий безпосередній контакт як у малій групі. Дружбі, коханню можуть стати на перешкоді належність до різних соціально-економічних груп та сприяти належність до одного й того ж класу, етнічної групи [15].

Реальна соціальна група має *внутрішню структуру*: ядро (або кілька ядер) та периферію. В ядрі концентрація сутнісних характеристик групи найбільша, на периферії – найменша. Індивіди, що належать до ядра групи найбільш повно відображають усі соціальні риси групи (характер діяльності, потреби, інтереси, цінності, норми, установки). Немає ядра – немає групи. Ядро відносно стійке соціальне утворення. Воно може зникнути за певних обставин (зникає певний вид діяльності) або трансформуватися, набувши нових якісних ознак. Однак темпи змін одних соціальних груп зазвичай співпадають з темпами змін у інших, а отже зберігається характер міжгрупових відносин та «соціальна дистанція» щодо інших груп. Сама соціальна група не зникає, а лише видозмінюється, водночас склад її ядра безупинно міняється за рахунок соціальної мобільності та демографічних факторів.

Ядро соціальної групи не перетинається з ядрами інших груп це - системна якість групи. На емпіричному рівні найбільш яскраво це проявляється в діях (їх формах та інтенсивності) типових лише для представників даної групи. Системні якості соціальної групи набуваються протягом тривалого часу. Властивості соціальної групи не зводяться до сукупності властивостей індивідів, що входять до її складу, а впливають із аналізу конкретного суспільства та розкривають місце групи в системі суспільних відносин, функції, історичні реалії та перспективи [10; С. 17-24].

Соціальна група реальна за умови «самовідтворення як сукупності діяльності, так і сукупності потреб, норм та цінностей. Здатність до самовідтворення забезпечує репродукування ядра прошарку (групи) як умови, що визначає стійкість, поряд з необхідною мінливістю спостережуваної розмаїтості діяльності, потреб і цінностей. Виникнення нових видів занять (типів діяльності) приводить до формування нового прошарку лише у випадку, якщо при цьому виникне інша, чим в інших прошарків (груп), сукупність потреб і цінностей» [10; С. 17-24].

Отже, реальна соціальна група, на відміну від статистичної, виділеної лише за окремо взятою ознакою, це - цілісність, що характеризується спільністю умов існування, подібними формами діяльності в різних сферах життя, єдністю норм, цінностей, рис способу життя.

Шкаратан О. та Сергєєв Н. зазначають, що в радянському суспільстві, найбільш повно ознакам реальної соціальної групи відповідала лише правляча еліта. Вона характеризувалася самоідентифікацією та самоорганізацією, була єдиним дієздатним елементом соціальної структур з точки зору системної організації суспільства. В пострадянському суспільстві реальні соціальні групи перебувають на стадії становлення [15].

Роберт Мертон, аналізуючи характеристики соціальної групи, розглядає **показник ступеня членства** та виділяє [7; С. 428- 562].

- *дійсного* члена групи – він сам та інші ідентифікують його як члена групи, він тісно взаємодіє з іншими членами групи.
- *номінального* члена групи – особа, яка визначається іншими як член даної групи та включена у систему взаємодії, а реально індивід перестав взаємодіяти з іншими членами групи.

- *периферійного* члена групи – індивід, який скоротив взаємодію у групі до мінімуму і лише незначна частка його поведінки контролюється групою.

Зміна об'єктивної ситуації, в якій перебуває група, може призвести до збільшення чи зменшення кількості дійсних та номінальних членів. Тривалі події, які призводять до збільшення частоти та інтенсивності взаємодії між одними її членами та послаблення між іншими, зумовлюють формування *підгруп*.

Підгрупи складаються із осіб, які розвивають особливі взаємовідносини між собою, що не поділяються іншими членами більш широкої групи. Цінності, особливі інтереси, почуття, властиві для представників різних соціальних статусів, можуть сприяти утворенню підгруп в межах широкої соціальної групи.

Мертон Р. зазначає, що склад та структура групи динамічні: і одних і тих же індивідів потрібно в одних випадках розглядати як членів однієї групи, а в іншому - як членів різних соціальних груп. Межі груп постійно перебувають в процесі змін та визначення членства.

Розглядаючи *характеристики* соціальної групи Р. Мертон вважає за необхідне аналізувати категорію «не-членства». Для цього вчений використовує, введене Г. Зіммеlem поняття «повнота групи», що характеризує властивість групи і вимірюється співвідношенням між *потенційними членами групи* (тими, хто може належати до членів групи тому, що відповідає, встановленим групою, вимогам щодо членства) та *дійсними членами* групи. Повнота групи не відповідає її абсолютній величині (кількості її членів). Чим більш повна група, тим більша її *соціальна сила* та вплив. Окремі соціальні організації прагнуть розширення своєї абсолютної кількості за рахунок потенційних членів для збільшення впливу у суспільстві. Отже, «не-члени» групи це - неоднорідне утворення, вони включають як тих, хто має право на членство в групі, так і тих, хто такого права не має; прагнуть, байдужі чи не прагнуть членства тощо [7; С. 435- 438].

1. кількість членів групи;
2. їх солідарність – ступінь прагнення досягнення єдиної мети;
3. їх організованість – керівництво, відповідний розподіл функцій;
4. поширеність групи в даному суспільстві;
5. технічний апарат – матеріально-технічні ресурси, засоби комунікації, спеціалісти з різних фахів;
6. темперамент (вдача) членів групи – психологічні та розумові характеристики;
7. освіта членів групи, що дає великі можливості усвідомлення соціальної сили групи;
8. вдача та здібності провідників;
9. ступінь іннервації членів спільноти або сила подразнення;
10. ступінь загрози – біологічної та психологічної;
11. етика боротьби – ступінь гуманізму чи альтруїзму в спільноті, етична обмеженість чи необмеженість у виборі засобів.

Розглядаючи сформовану формальну групу Ян Щепанський визначає її *основні характеристики*. Для своїх членів група визначає: *фізичний зразок* (зовнішній вигляд); *моральний зразок* (сукупність моральних рис, які повинен проявляти індивід у власній поведінці); *функції*.

Складовими елементами групи є центри її об'єднання (предмети та символи, які ідентифікують групу, місце розташування владних органів для формальної групи, або місце зустрічі для неформальної, знамена, знак, матеріальні ресурси, самі органи управління (лідери).

Характерною рисою є завдання групи як цілого. Ян Щепанський акцентує, що на його думку, коло друзів може перетворитися на соціальну групу, якщо поставить перед собою певне завдання, наприклад, спільне проведення дозвілля. Що призведе до появи засобів реалізації мети, інституціоналізованих способів, форм контролю, системи оцінки виконання поставлених задач, нової системи відносин між членами об'єднання та потреби в їх інституціоналізованому регулюванні. Отже, виникне внутрішня організація та система контролю. А в подальшому і принципи відособлення: критерії прийому в члени групи. Ознакою соціальної групи постає її колективна воля – спільне прагнення реалізації завдань групи.

Узагальнюючи дослідник зазначає складові елементи соціальної групи: «члени, їх риси та принципи, що визначають ідентичність та неперервність існування групи; завдання групи, засоби, які слугують для їх реалізації; фактори, що підтримують внутрішню єдність групи, інститути та система соціального контролю, зразки взаємодій, зразки поведінки та норми, які регулюють відносини між членами групи; інститути та засоби регулювання контактів та відносин з іншими групами» [16; С. 117-131].

Шкаратан О. та Сергєєв Н. зазначають, що науковий аналіз соціальних груп вимагає з'ясування ознак їх виділення як елементів соціальної структури суспільства та рис, які свідчать про реальність виділених соціальних груп. Вчені характеризують два панівні підходи щодо виділення соціальних груп. Один – найбільш поширений в американській традиції. Він полягає в диференціації членів суспільства за рівнем доходів, престижу, влади, розглядаючи кількісні показники як самодостатні. Кожний індивід, що займає ту або іншу статусну позицію, виступає як автономна одиниця: це його особистий дохід, його особистий престиж та ін.

Другий підхід домінує в європейській соціології і аналізує соціальну групу в контексті інституційної структури через призму відносин із іншими соціальними групами. Зокрема влада, власність, престиж як індикатори соціального статусу означає не міжіндивідуальні відносини, а вказує на відносні позиції соціальних груп (наприклад, влада – не відносини владарювання та підкорення одного індивіда над іншим, а прошарку, який має владу та спільноти, що її немає), тобто застосовуються не абсолютні, а відносні показники [15].

Ми вже назвали окремі види соціальних груп, зокрема: реальні та номінальні; діади, соціальні кола, аудиторії. Класифікація соціальних груп може бути продовжена поділом, запропонованим Яном Щепанським [16; С. 117-118]. Він виділяє замкнуті, обмежені та відкриті соціальні групи.

Замкнуті групи – застосовують чіткі критерії прийняття нових членів (наприклад, касти).

Обмежені групи – в них критерії прийому менш строгі (наприклад, професійна група).

Відкриті соціальні групи – не висувають до бажаючих ніяких особливих вимог, вільний доступ (наприклад, громадська організація).

Р.Мертон притримується відповідної позиції і розрізняє: **відкриті та закриті** соціальні групи (чи відкриті, закриті та проміжні за М. Шаповалом).

Як приклад закритої групи, яка обмежує кількість своїх членів, аж до виключення окремих із них, наводиться опис еліт, здійснений Г. Зіммеlem. «Тенденція максимального обмеження чисельності...існує не лише внаслідок егоїстичного небажання розділити з кимось свою правлячу позицію, але і завдяки інстинктивному розумінню ... того, що умови життя, властиві аристократії, можна зберегти лише в тому випадку, коли кількість її членів невелика – як відносно, так і абсолютно. ... (За деяких умов) не залишається нічого іншого як почати проводити жорстку лінію проти всілякої експансії і перепинити доступ до цієї кількісно замкненої групи длялюбих зовнішніх елементів, які, можливо, бажали б проникнути до неї» [7; С. 442].

Індивіди одночасно можуть належати до кількох соціальних груп. Визначити соціальне положення і означає з'ясувати сукупність соціальних зв'язків особистості з усіма групами та в межах груп, до яких вона належить.

За П. Сорокіним, соціальні групи поділяються на *елементарні* (родина, за віком, статтю, релігійним, партійним та іншими одномірним критерієм), *кумулятивні* (як сполучення елементарних угруповань: наприклад, каста, національність, клас) та *складні* (населення - комбінація елементарних і кумулятивних груп).

Первинна та вторинна соціальна група

Поширеним в соціологічному аналізі є поділ груп на первинні та вторинні. За Ч. Кулі первинна група це – кооперація, асоціація індивідів, що безпосередньо взаємодіють один з одним. Для такої групи характерні стійкі, тісні стосунки, які зазвичай відзначаються інтимністю, взаємною симпатією та взаєморозумінням. Приклад первинних соціальних груп – родина, дитячий чи трудовий колектив, студентська група. Саме в первинній соціальній групі відбувається первинна соціалізація, індивід вперше засвоює соціальні ідеали, цінності, норми та набуває відчуття соціальної приналежності. Первинність соціальних груп, на думку Ч. Кулі, полягає «перш за все в тому, що вони відіграють вирішальне значення в формуванні соціальної природи та ідеалів індивідуума» [5].

Під *первинною* соціальною групою розуміють групи, в яких члени взаємодіють один з одним як з особистістю, мають спільні надії та почуття. В первинних групах людина задовольняє свої потреби в спілкуванні.

У *вторинних* соціальних групах соціальні контакти безособові, однобічні та носять утилітарний, функціональний характер.

Розрізняються первинна та вторинна групи не за ступенем важливості для особистості, а за характером взаємозв'язків. Первинна група характеризується емоційною задоволеністю її членів від контактів в групі, а принципом існування вторинної групи є функціональність взаємозв'язків. Тобто первинна група орієнтована на взаємозв'язок між її членами, а вторинна на ціль. Вторинні групи зазвичай включають кілька первинних груп.

Р. Мертон визначає соціальну групу як сукупність людей, які певним чином взаємодіють один з одним на основі встановлених зразків, усвідомлюють свою

приналежність до групи (самі визначають себе в якості членів групи) і вважаються її членами з точки зору інших» [7; С. 428-562]. Однак не всі соціальні групи підпадають під таке визначення і мають усі три зазначені ознаки. Це швидше стосуються первинних, а не вторинних груп [15].

Велика та мала соціальна група

За Г. Андреевою «мала група – група, в якій соціальні відносини виступають у формі безпосередніх особистісних контактів» [1; С.227]. У малій групі індивіди мають особистісні контакти один з одним, знають один одного, мають певне ставлення один до одного. Мала група може бути як первинна, так і вторинна, в залежності від типу взаємовідносин. Велика група – лише вторинна.

Великі та малі соціальні групи відрізняються за сукупністю ознак [13; С.192-219].

Малі групи мають:

1. не орієнтовані на групові цілі дії;
2. групові думки як постійно діючий фактор соціального контролю;
3. конформізм щодо групових норм.

Великі соціальні групи:

1. мають раціональні ціле орієнтовані дії;
2. рідко використовують групову думку як елемент соціального контролю, тому, що контроль реалізується переважно зверху до низу;
3. виявляють конформізм до політики, що проводиться активною частиною групи.

П. Блау визнає існування суттєвих відмінностей між великими та малими соціальними групами. «Складні соціальні структури, що характеризують великі колективи, суттєво відрізняються від більш простих структур малих груп. У малій групі структура соціальних відносин розвивається в напрямку міжособистісної взаємодії. А оскільки між більшістю членів великих спільнот чи всього суспільства немає прямої соціальної взаємодії, то структуру соціальних відносин серед них повинні замінити інші механізми»[5].

Механізмом, який пов'язує елементи у складних соціальних структурах є *норми та цінності*, які роблять можливим непрямою (опосередкований) соціальний обмін, керують процесами інтеграції, диференціації та організації. Організована добродійність ілюструвала опосередкований обмін за типом: колектив – індивід. «Якщо раніше щедра леді приносила кошик бідним і одержувала за це їх повагу та вдячність, то в сучасній організованій добродійності немає прямих контактів і немає обміну між окремими донорами й реципієнтами. Багаті бізнесмени й представники вищих верств населення займаються добродійністю, щоб відповідати нормам свого соціального класу й заслужити суспільне схвалення рівних їм, а не для того, щоб заслужити повагу індивідів, яким вигідна їхня добродійність» [5].

Такі великі соціальні групи як соціальні класи та прошарки зазвичай відносять до **соціальних спільнот** (за Р. Мертоном це – не групи, а швидше соціальні категорії, які складаються з носіїв стійкого соціального статусу, між членами даного угруповання взаємодії дуже обмежена або відсутня зовсім) [7; С. 433].

Окремий вид великих соціальних груп це - **статусні соціальні групи** – класи, прошарки, касти, старті. Це великі соціальні групи, що виникають на основі соціальної нерівності. Вони мають низький внутрішній соціальний контроль (за виключенням каст), який може підвищуватися в міру усвідомлення індивідом своєї приналежності до даної соціальної групи та усвідомлення групових інтересів.

Інгрупа та аутгрупа. Групи, до яких належить індивід та з якими ідентифікує себе це – інгрупи, «мої групи». Групи, до яких індивід не належить, для яких він обирає символічне значення «не ми», «інші» - аутгрупи. Члени аутгрупи можуть мати риси характерні для всіх груп даного суспільства, поділяти цінності, але «у них завжди є певні окремі риси та ознаки, а також почуття, які відмінні від почуттів членів інгрупи. І люди несвідомо та мимовільно відзначають ці риси, поділяючи раніше не знайомих людей на «ми» та «інші»» [13; С.192-219]. Інгрупові та аутгрупові ідентифікації в сучасному суспільстві часто перехрещуються: в певних ситуаціях інгрупа може виступати як аутгрупа і навпаки.

Формальні та неформальні соціальні групи

Неформальна група [2] – виникає на основі міжособистісних відносин і характеризується неформальним контролем поведінки членів групи, нечітко вираженою ціллю групової діяльності, що базується на основі традицій, звичок, усвідомлення приналежності до даної групи. Вона має неформального лідера, контроль здійснюється за допомогою неформальних норм і традицій, сутність яких залежить від рівня згуртованості групи, ступеня її "закритості". В основі утворення неформальної групи лежать психологічні, емоційні відносини, загальні чи особисті інтереси. Термін "неформальна група" набув широкого застосування в соціології після Хоторнських експериментів, проведених під керівництвом Е. Мейо. В результаті дослідження було встановлені сутнісні характеристики робочої бригади як малої соціальної групи: кожний працівник почував себе членом злагодженого соціального організму, неформальної групи, що виникла спонтанно в межах формальній організації. Основна функція неформальної групи полягала в захисті власних економічних інтересів: збереження незмінної норми виробітку, що відповідає неформальному груповому стандарту. Колективна думка виступала неформальним моральним регулятором продуктивності праці та відносин в межах групи.

- **Неформальна група** – зазвичай невелика і часто спонтанно встановлена група, яка не має формально встановлених правил, цілей, що регулюють взаємодію в даній групі.

- **Формальна соціальна група** – група, групова структура та діяльність якої раціонально організовані та стандартизовані з точно приписаними груповими нормами та правилами, цілями та рольовими функціями [8; С. 272-273].

Соціальні групи та колективи.

В. Ільїн [4] зазначає, що у *субстанціоналістській* традиції під соціальною групою розуміють сукупність індивідів. *Структуралістський* підхід визначає соціальну групу як частину соціального простору, групову статусну позицію, якої переважно складається із індивідуальних позицій – первинного елемента групи. В межах структуралістсько-конструктивістського підходу, основи якого закладені

методологією Гегеля та Маркса, виділяють **групи - в собі** – як сукупність більш-менш однорідних статусних позицій, а індивіди, які займають позиції в цій частині соціального простору – члени даної групи; **група – для себе** - колектив, члени якого усвідомлюють свою приналежність, спільність, інтереси та діють більш-менш узгоджено. Колектив – виразник групових інтересів та суб'єкт соціальних відносин.

Соціальна група та соціальний інститут. Соціальна організація.

В. Ільїн [4] – розмежовує поняття соціальна група - соціальний інститут та колектив – соціальний інститут.

Соціальну груп він розглядає як сукупність однорідних статусних позицій, які й об'єднує першочергово їх однорідність в соціальному полі.

Інститут, на відміну від групи:

1. поле з більш високим рівнем інтегрування, концентрації та координації (група чоловіків та армія);

2. представляє ієрархію, яка для групи властива відносно слабо.

Але чіткої відмінності між соціальною групою та інститутом немає. Для групи характерна тенденція до інституціоналізації, що проявляється в наявності силового поля в групі.

Більш близькими В. Ільїн вважає поняття інститут та колектив, які зближує наявність більш потужного силового поля. Колектив - поле, створене взаємодією конкретних людей, що об'єдналися для спільних дій задля досягнення власних усвідомлених інтересів. Зміна складу колективу може призвести до його руйнування. Інститут - надіндивідуальне утворення, стабільне, мало залежне від особистісних характеристик та персонального складу учасників.

Дж. Сартр розглядав групу як соціальну організацію, в якій члени групи реалізують спільні цілі на основі спільної діяльності. «...Група - це не організм; вона просто діє як організм, що розподіляє робочі місця, щоб досягти загальної мети... Саме під тиском потреб група створюється індивідуальними учасниками й у цьому значенні може бути названа продуктом, продуктом індивідуальної діалектики» [9].

«Межі соціальних груп та їх силовий простір – це результат соціального конструювання, яке розгортається як на макро -, так і на макрорівнях. На макрорівні в якості суб'єкта цього процесу виступають соціальні інститути, а на макрорівні – індивіди» [4]. Соціальна структура суспільства – це і є сукупність ієрархічно впорядкованих соціальних груп та соціальних інститутів, що їх підтримують та забезпечують відтворення.

Серед соціальних груп особливе місце посідає референтна група.

Референтна група – реальна чи уявна група, на яку індивід орієнтує свою поведінку, яка постає своєрідною ціннісно-нормативною системою відліку.

Термін введений в науковий обіг американським соціопсихологом Гербертом Хайменом (Н. Hyman «The Psychology of Status», 1942 р.). Референтною можуть бути різноманітні соціальні групи від сім'ї до держави. Зазвичай це – група, до якої індивід може належати в даний момент, належав у минулому, прагне належати у майбутньому.

Формуючи власну поведінку, оцінки, люди часто орієнтуються на інші групи, а не на власні [7; С. 428-562].

Г.Келлі зазначає, що поняття «референтна група» використовується для двох видів відносин між індивідом та групою [6].

По – перше, для позначення групи, що **мотивує** індивіда бути прийнятим до її складу. Соціальні установки індивіда корегуються у відповідності із загальноприйнятими, на його погляд, в референтній групі.

По-друге, для співвіднесення власної позиції, оцінки себе порівняно з іншими індивідами чи групами. Тобто група – **еталон**. Г. Хаймен розглядав такі випадки аналізуючи «психологію статусу». Як приклад вчений наводить ситуацію, в якій уявлення індивіда про власну позицію залежить від того, з ким себе порівнює особистість. Група, індивіди, з якими себе порівнює людина і є референтною групою. Тому люди більш задоволені власною позицією, коли порівнюють її із групами, що займають відносно гірші позиції.

Ще Дюбуа зазначав: «Білий житель Філадельфії з прибутком \$ 1500 на рік може назвати себе бідним і скромно живучим. Негр з прибутком \$ 1500 на рік відноситься до найбагатших людей своєї раси і, відповідно, повинен зазвичай витратити більше, ніж його білий сусід, на квартирну плату, одяг і розваги» [7;–С. 421].

Види референтних груп.

Позитивна референтна група – група, яка мотивує індивіда бути прийнятим до її складу та досягти ставлення до себе як до члена групи. Наприклад, для випускника школи це може бути студентська група певного вищого навчального закладу, в якому прагне навчатися учень.

Негативна референтна група мотивує індивіда виступати проти неї, або в якій не бажає ставлення до себе як до члена групи. Наприклад, виходець із нижчого класу відмежовується від свого соціального середовища і не бажає, щоб його ідентифікували з представниками «низів» [6].

Виділяють **реальну** та **уявну** референтну групу.

Також можна говорити про такі види референтних груп:

- ❖ **інформаційна** – носії інформації. Серед них виділяють *носіїв досвіду* та *експертів*;
- ❖ **ціннісна** - є еталоном ціннісно-нормативної системи;
- ❖ **утилітарна** – це група носій матеріальних або інших благ, які є важливими для індивіда. Для осіб чоловічої статі утилітарною референтною групою є жінки, а для жінок – чоловіки;
- ❖ **група самоідентифікації** – група, з якою ідентифікує себе особистість, членом якої себе вважає.

Наприклад, за даними щорічного моніторингового дослідження, яке проводить Інститут соціології НАН України на вибірці, репрезентативній дорослому населенню України, у 1992-2010 рр. 7-13 %% населення на запитання «Ким Ви себе перш за все вважаєте?» (можна було обрати лише один варіант) зазначили: «громадянином колишнього Радянського Союзу» (табл.. 1)..

В 1992, 2002 рр. така самоідентифікація була властива 13% населення, в 2006 р. вже 7 %, а у 2010 р. – 7% населення [11; С. 536.] Тобто для них Радянський Союз - референтна група самоідентифікації, група, до якої вони належали в минулому, але вважають і сьогодні себе її членами.

Таблиця 1 - Розподіл відповідей на запитання: «Ким Ви себе перш за все вважаєте?», варіант: «Громадянином колишнього Радянського Союзу», (%).

Рік	%
1992	12,7
2000	12,2
2002	12,7
2004	10,7
2005	8,1
2006	7,3
2008	9
2010	6,9

Функції референтних груп

Референтні групи, в силу своєї різноманітності, можуть виконувати різноманітні функції в формуванні соціальних установок особистості [6].

По-перше, нав'язувати, формувати стандарти – *групові норми* індивіду. Це – *нормативна* функція референтної групи.

По-друге, вона є еталоном, точкою відліку для порівняння і виконує *порівняльну* функцію.

Часто і нормативну і порівняльну функції виконує одна й та ж референтна група, але не завжди.

Вибираючи собі референтну групу, індивід враховує такі її характеристики, як спосіб життя, престиж, дохід, а також її відкритість-закритість, ступінь соціальної диференціації, автономність чи залежність групи, відносну соціальну позицію, соціальну силу групи та інші параметри.

Не завжди референтна група постає як група членства, що можна було б вважати найоптимальнішим варіантом для особистості. Інколи виникають досить суперечливі ситуації, коли індивід перейняв цінності, зразки поведінки позитивної референтної групи, а вона не приймає його в якості члена групи. Тоді виникає ситуація маргінальності, яку визначають як маргінальність соціальної ролі.

Між групами членства та референтними можуть виникати конфлікти. Н. Полліс побудував *типологію референтного групового конфлікту*, який виникає при обиранні тих, чи інших груп в якості референтних [12].

1) *Конфлікт між групою членства та референтною групою*: виникає тоді, коли група членства очікує від індивіда певного типу поведінки, характерного для даної групи, а поведінка індивіда не відповідає очікуванням через орієнтацію на ціннісно-нормативну систему референтної групи.

2) *Конфлікт між референтними групами*: виникає, коли індивід обирає в якості референтних кілька груп із протилежними стандартами.

3) *Конфлікт між усталеною ідентичністю та привабливою ідентичністю*: індивід «душею й тілом» належить до однієї референтної групи, водночас ідентифікуючи себе з іншою, прагнучи відповідати її стандартам.

4) *Конфлікт виникає, коли одночасно дві групи є і групами членства, і референтними групами*, які висувають протилежні вимоги: наприклад, ніжний і турботливий батько одночасно прагне кар'єрного зросту та сімейної злагоди.

Отже, узагальнюючи можна сказати, що соціогрупова структура суспільства потребує подальшого вивчення: пошук реального набору основних елементів

структури, окреслення сутнісних їх характеристик, впливу, функцій, конфліктних форм взаємодії, проєкції членства в групі на поведінку індивіда тощо.

Соціальна група є однією із ключових категорій соціології. Вона описує різноманітні форми об'єднання людей. В соціологічному аналізі значну увагу приділяють виділенню показників реальності соціальної групи. До яких відносять: участь в якості суб'єктів та об'єктів в реальних соціальних відносинах; загальні потреби та інтереси, соціальні норми; цінності; взаємна ідентифікація; подібна мотивація; власні символи; подібний стиль життя; самовідтворення, відмінна система соціальних зв'язків.

Класифікація соціальних груп дає можливість більш повно з'ясувати їх сутнісні риси. Соціальні групи поділяють за характером взаємозв'язку: реальні, номінальні, фіктивні; за часом існування: довгочасні та короткочасні; за тіснотою контактів між членами групи: великі та малі; за способом входження в групу: формальні та неформальні; за ступенем організації: неорганізовані та організовані. Розуміння скерованості поведінки особистості, її ціннісних орієнтирів дає референтна група, яка постає як еталон, взірець, орієнтир діяльності індивіда.

Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 1988. – 432 с.
2. Антипина Г.С. Группа социальная [словарная статья] / Г.С. Антипина [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/iprogram/text/16225793/16217043.html>
3. Гавриленко І.М. Соціологія. Кн. 1. Соціальна статика: навчальний посібник / І.М. Гавриленко. – К.: КНУ ім. Тараса Шевченка, 2000. – 336 с.
4. Ильин В. И. Теория социального неравенства (структуралистско-конструктивистская парадигма) / В.И. Ильин. [Электронный ресурс]. – М.: Институт Социологии РАН, 2000. Режим доступа: <http://socnet.narod.ru/library/authors/ilyin/neravenstvo/1-3.html>).
5. История социологии в Западной Европе и США. Учебник для вузов. [Электронный ресурс] Ответственный редактор — Г. В. Осипов. — М.: Норма, 2001. — 576 с. Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Osipov/index.php
6. Келли Г. Две функции референтных групп / Г. Келли // Современная зарубежная социальная психология – М.: МГУ, 1984. – С. 197-203.
7. Мертон Р. Связи теории референтных групп и социальной структуры // Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / Р. Мертон. – М.: Хранитель, 2006. – 873 с.
8. Огаренко В.М., Малахова Ж.Д. Соціологія малих груп / В.М. Огаренко, Ж.Д. Малахова. – К.: ЦУЛ, 2005. – 292 с.
9. Приложение к лекции 2. Социальное пространство как ансамбль невидимых связей. Группа как организация / пер. с англ. В. Ильин [Электронный ресурс] // Desan W. The Marxism of Jean-Paul Sartre. Garden City, New York: Doubleday & Company, Inc., 1966. P. 158, 164. Режим доступа: <http://sociology3econ.narod.ru/space.html>
10. Радаев В.В., Шкаратан О.И. Социальная стратификация: Учебное пособие / В.В., Радаев, О.И. Шкаратан. – М.: Аспект-Прогресс, 1996. – 216 с.
11. Українське суспільство 1992-2010. Соціологічний моніторинг / За ред. В. Ворони, М. Шульги. – К.: Інститут соціології НАН України, 2010. – 636 с.
12. Фейгина О.А. Теория референтных групп в работах Роберта К. Мертонна [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://www.unn.ru/rus>
13. Фролов С.С. Социология / С.С. Фролов. – М.: Логос, 1996. – 357 с.
14. Шаповал М. Загальна соціологія / М. Шаповал. – К.: УЦДК, 1996. – 368 с.
15. Шкаратан О.И., Сергеев Н.В. Реальные группы: концептуализация и эмпирический расчет / О.И. Шкаратан, Н.В. Сергеев // Общественные науки и современность. – 2000. - № 5. – С. 33-45.
16. Щепанский Ян Элементарные понятия социологии / Ян Щепанский. – М.: Прогресс, 1969. – 240 с.

УДК 31.316.37.013.78

Хомерікі О.А.

Національний авіаційний університет, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології

СВІТОВИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: СОЦІОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУРНОЇ АРХІТЕКТОНІКИ

В статті аналізуються основні підходи до визначення та використання такого поняття як «освітній простір». Зазначається, що визначення поняття «освітній простір» має дві складові: освіта і простір.

Відтак аналізувати форми існування сучасної вищої школи за допомогою категорії «простір» можна, використовуючи теоретичний посил про взаємодію соціальних суб'єктів в певних кордонах. Ідеї створення єдиного світового простору - інформаційного, технологічного, економічного, освітнього - припускають об'єднання значних територій на певних загальноприйнятих організаційно-структурних підставах. Чітко визначається, що світовий освітній простір розуміється як результат інтеграції різних освітніх систем, що мають культурно-історичну і національно-державну своєрідність, але об'єднуються на певних, визнаних і прийнятих усіма сторонами єдиних принципах. Так, в основі об'єднання - вироблені і прийняті учасниками єдині принципи освітньої діяльності.

Акцентується увага на тому, що під «світовим освітнім простором» розуміється місце, де задаються та реалізуються основні цілі національної та світової освітньої політики через всю сукупність освітніх інститутів і відповідних їм органів управління та де функціонують специфічні зв'язки і стосунки між державами та їх освітніми системами. На сучасному етапі він вважається не просто географічним явищем, але й набуває характеру середовища, всередині якої починають розвиватися процеси міждержавного співробітництва.

Ключові слова: світовий простір, освітній простір, модернізація, глобалізація, інтерналізація.

В статье анализируются основные подходы к определению и использованию такого понятия как «образовательное пространство». Отмечается, что определение понятия «образовательное пространство» имеет две составляющие: образование и пространство. Поэтому анализировать формы существования современной высшей школы с помощью категории «пространство» можно, используя теоретический посыл о взаимодействии социальных субъектов в определенных границах. Идеи создания единого мирового пространства - информационного, технологического, экономического, образовательного - предполагают объединение крупных территорий на определенных общепринятых организационно-структурных основаниях. Четко определяется, что мировое образовательное пространство понимается как результат интеграции различных образовательных систем, имеющих культурно-историческое и национально-государственное своеобразие, но объединяются на определенных, признанных и принятых всеми сторонами единых принципах. Так, в основе объединения - выработаны и приняты участниками единые принципы образовательной деятельности. Акцентируется внимание на том, что под «мировым образовательным пространством» понимается место, где задаются и реализуются основные цели национальной и мировой образовательной политики через всю совокупность образовательных институтов и соответствующих им органов управления и где функционируют специфические связи и отношения между государствами и их образовательными системами. На современном этапе образовательное пространство считается не просто географическим явлением, но и приобретает характер среды, внутри которой начинают развиваться процессы межгосударственного сотрудничества.

Ключевые слова: мировое пространство, образовательное пространство, модернізація, глобалізація, інтерналізація.

The paper analyzes the main approaches to the definition and use of such concepts as "educational space". It is noted that the definition of "educational space" has two components: education and space.

Therefore we can analyze the forms of existence of modern higher education with the category "space" using the theoretical promise of the interaction of social actors in certain borders. Ideas of creating a single global space - informational, technological, economic and educational - suggest the association of large areas at certain common organizational and structural grounds. It is specifically determined that global educational space is understood as the result of integration of different educational systems with cultural and historical as well as national identity, but are integrated on certain recognized and accepted by all parties common principles. Therefore, the basis of this association may be considered common principles of educational activities, produced and adopted by the participants.

The attention is drawn to the fact that the term "global educational space" means a place where are stated and implemented the basic objectives of the national and global education policy through the totality of educational institutions and their corresponding controls and where there are specific links and relations between states and their educational systems.

At present it is considered to be not just a geographical phenomenon but as well obtains the character of the environment within which the processes of intergovernmental cooperation start their development.

Keywords: *global space, educational space, modernization, globalization, internalization*

Актуальність проблематики. Кінець ХХ – початок ХХІ століття став часом фантастично швидкої і надзвичайно глибокої трансформації всієї світової, регіональних та національних систем вищої освіти. Прагнення до модернізації, набуття безперервності, входження в глобальний світовий простір, подолання всіх деформацій, нав'язаних попереднім історичним періодом, повинні стати домінантами українських освітніх реформ. Важливо розуміти, що правильні ідеї, закладені у базові освітні документи та програми, й навіть чималі зусилля для їх реалізації самі по собі ще не здатні забезпечити успіх: адже ідеї ці майже завжди зазнають деформацій, а часто і спотворень в період переходу у площину практичної дії. Це пов'язано перш за все з неувагою до специфіки і потреб суспільства, нерозумінням актуальності формування національної стратегії розвитку освіти як закономірної ланки гуманітарної політики у сфері національної безпеки. Адже вища освіта на сучасному етапі розвитку українського суспільства набуває особливого значення, її визначна роль полягає у конструюванні соціальної структури суспільства, соціалізації й професійному спрямуванні молоді, відтворенні, збереженні та розвитку інтелекту нації, передачі культурної традиції тощо. Натомість зміст і стан вищої освіти, її соціального інституту залежить від соціально-політичної, соціально-економічної і, як доводять адепти постмодерністської парадигми, перш за все соціокультурної детермінації. В даному контексті є досить важливим визначення та правильне розуміння такого поняття як «освітній простір», основні підходи до якого ми постараємося розглянути в даній статті.

Теоретична база дослідження. Сучасний розвиток зарубіжної соціології освіти представлений у роботах Р.Будона, П.Бурдьє, Дж. Коулмена, Ж.Пассерона, Дж. Мейера, Дж. Болі, М.Арчер, Н.Лумана. Зазначені автори розглядають систему освіти з точки зору її соціально-типологічних, морфогенетичних, функціонально-системних особливостей, як інструмент встановлення дистинкцій (розрізень), комунікації, габітуалізації.

Відзначимо, що в класичній соціологічній традиції про створення «соціального простору» писали П. Сорокін і П. Бурдьє. У вітчизняних і зарубіжних дослідженнях, що стосуються глобалізації освітнього простору, виділяється кілька напрямків: проблема збереження національної і культурної ідентичності при розширенні впливу глобалізації (Ф. Альтбах, Е. Михайлева, В. Сьомін, І. Налетова, М. Халіков, М. Пірен, В. Кремень, В. Навроцький та ін.); концепція глобалізації освіти (Н. Бордовска, І. Петрович, Т. Кашлачева, Н. Кряжев, В. Пилипенко, Я. Зоська, В. Чепак).

Мета статті: здійснити ґрунтовний аналіз поняття «освітній простір» в контексті сучасних модернізаційних та глобалізаційних процесів в системі вищої освіти.

Освітній простір розуміється як результат інтеграції «різних освітніх систем, що мають культурно-історичну і національно-державну своєрідність, але об'єднуються на певних, визнаних і прийнятих усіма сторонами єдиних принципах» [1, с. 38]. Так, в основі об'єднання - вироблені і прийняті учасниками єдині принципи освітньої діяльності.

Під «світовим освітнім простором» також розуміється «місце», де «задаються та реалізуються основні цілі національної та світової освітньої політики, через всю сукупність освітніх інститутів і відповідних їм органів управління та де функціонують специфічні зв'язки і стосунки між державами та їх освітніми системами ...» [2, с. 38]. На сучасному етапі він вважається не просто географічним явищем, але й набуває характеру середовища, всередині якої починають розвиватися процеси міждержавного співробітництва.

За думкою сучасної російської дослідниці Кашлачевої Т.С., освітній простір виступає сформованою єдністю в міжнародному масштабі. Контури його лише складаються. Умова - наявність деякої міри однаковості, однорідності освітньої діяльності. Хоча з Болонського процесу як сучасного процесу інтеграції вищої освіти, зрозуміло, що повної єдності немає і домагатися не можна [3, с. 12]. Можна погодись з нею і в тім, що «в кожному його компоненті, маються на увазі, перш за все, освітні системи, поєднання загальних тенденцій і збереження своєрідності. Сформованим явищем можна вважати такі цінності, як право для всіх вільного доступу до якісної і різноманітної середньої освіти, в перспективі - освіти протягом усього життя. В інших цінностях є істотні відмінності, наприклад, як все-таки розуміти освіту як суспільне благо чи ринкову послугу» [3, с. 18].

Структури освітнього простору. Структурність як системний та інституційний аспект простору передбачає виявлення компонентів його структури, особливостей їх внутрішніх зв'язків. В результаті становлення його структури в процесі інтеграції простір може знайти цілісність. Перш за все, структурний аспект простору задається системою освіти, завжди має полі структурну будову. По-друге, освітній простір як інституційна форма включає національні системи освіти з різним потенціалом (ресурсами, капіталами), враховуючи ідеї П. Бурдьє. Адже це системи різного типу і рівня, значно розрізняються по філософським і культурним традиціям, цілям і завданням, своїм якісним станом та ресурсами. Ресурсний аспект враховує сукупність умов та факторів, які задають певний характер освітнього процесу. Сукупність матеріальних, людських, адміністративних, інших ресурсів забезпечує діяльність з побудови та підтримання простору.

Виходить, що даний простір формується в умовах суттєвої неоднорідності окремих його частин. Одна з проблем – значне відставання за основними якісними показниками його основних частин - систем освіти. Існують інші: проблема взаємодії традиційних соціокультурних систем, нерівних в соціально-економічному та політичному відношенні систем («Північ-Південь»), проблема нестачі відкритості систем освіти. Оскільки вищу освіту дається в установах, які все ще замкнені в національному контексті, уявлення про «світовий освітній простір» як про єдиний, в повному розумінні цього слова, «організм» навряд чи буде вірним [4, с. 21]. Не існує єдиного для всіх зразка системи вищої освіти, навіть якщо якась модель (американська, британська, французька) використовується іншими для побудови власної системи.

Тому огляд уявлень про різноманітність освітніх систем, структур, традицій, досвіду дозволяє констатувати реальність безлічі «взаємодіючих різновеликих освітніх просторів»: локального (в межах окремих ланок системи освіти, частіше в окремому ВНЗ); місцевого (в місті, тощо); регіонального - внутрішньодержавного (наприклад, в Україні); національного (державне); регіонального міждержавного (група країн, об'єднаного спільними історичними, культурними традиціями, наприклад, Європейський простір вищої освіти, простір країн СНД). Це дозволяє розглядати сучасний простір вищої освіти як єдність, що формується при збереженні помітної різноманітності окремих його елементів. На кожному з рівнів всі компоненти простору мають свої змістовні, якісні, кількісні, формальні, функціональні та інші особливості. Але є можливість переходу з одного рівня на інший за рахунок спадкоємності системоутворюючих та інституційних якостей їх компонентів.

Отже, по суті своїй освітній простір є поліструктурним. Це відбивається в існуванні всередині нього декількох відносно автономних субструктур. Найважливішими структурними вимірами освітнього простору є просторова, всередині неї - регіональна, і організаційна [5, с. 21].

Простір включає освітні структури окремої країни, регіону, тощо Просторові зв'язки мають на увазі «вузли», що вже утворюють його, «зони концентрації» науково-освітньої діяльності, які більше пов'язані з міжнародним контекстом, ніж з національним. Елементи, стаючи все більш міжнародними, «відриваються» від національних контекстів і входять в більш високі за рівнем структури, згідно А.П. Ліфєрова. Значить, воно створюється в силу того, що загальні тенденції розвитку не усувають, проте відсувають на задній план традиційні відмінності національних систем. Формування єдиної просторової структури йде за такими принципами: існування територіальних структур освіти в окремих країнах як своєрідних підструктур їх економік і політики; існування територіальних освітніх структур більш високого порядку, найбільш «просунутих» у своїй взаємодії; визнання поліструктурності як на глобальному («Північ» - «Південь»), так і на рівні найбільших метаблоків, макрорегіонів та окремих держав » [3, с. 19].

Як теоретично, так і на практиці (досвід Європи, Азіатсько-тихоокеанського регіону, СНД) освітньому простору передують регіональне об'єднання країн з подібними умовами історичного розвитку і більш-менш аналогічною соціально-економічною структурою. В основі класифікації типів регіонів, що склалися історично до кінця ХХ століття, лежить ознака міжнародного співробітництва в

галузі освіти, ступінь впливу на розвиток освіти інших країн та регіонів, зближення і взаємодії систем. Вкажемо на сформовані типи: регіони-генератори інтеграційних процесів (Західна Європа, США, тощо); регіони, що позитивно реагують на процеси інтеграції (Латинська Америка); інертні («тупикові») по відношенню до інтеграції в освіті (країни Африки, ряд держав Південної і Південно-Східної Азії), оскільки в них відсутні передумови інтернаціоналізації, достатньо зрілі національні освітні системи; регіони, в яких по ряду економічних, політичних, соціальних причин порушується послідовність освітніх та інтеграційних процесів (арабські країни, Східна Європа і країни колишнього СРСР).

Організаційна структура. Формування організаційної структури системи вищої освіти, Кашлачевою Т.С. відбиває дію процесів інтернаціоналізації та інтеграції. Освітній простір являє собою множинність взаємопов'язаних елементів різного рівня і характеру. До них слід віднести освітні установи, які встановлюють міцні зв'язки із зарубіжними партнерами та організаціями, окремі національні і регіональні системи, що виробляють спільну стратегію розвитку для всього світу під егідою міжнародних організацій (наприклад, ООН), різні міжнародні організації, що сприяють об'єднанню вищої освіти в своєрідну систему; незалежні організації, асоціації, компетентні в питаннях вищої освіти. Організаційна структура закладається завдяки діяльності організацій різного рівня, в результаті якої з'являються нові форми вищої освіти: відкриті університети, великі міжнародні програми, консорціуми вузів, ін. [3, с. 15].

З інституційної точки зору, структура припускає виділення таких рівнів вищої освіти, як освітні установи та їх внутрішні структури - ланки, як «носії знання». Вона пов'язана з основою соціального інституту освіти. «Масштаби знання» («scope of the knowledge encompassed»), як роз'яснює Б.Кларк - центральна характеристика інституту вищої освіти [9, с. 16].

Виділимо також і органи управління освітою. В основі структурних компонентів і зв'язків простору - організація управління вищою освітою. Зв'язки бувають трьох типів - державні, ринкові і професійні. Щодо державного вимірювання, відзначимо, що «шляху до інтеграції є, по суті, політичним за своєю природою ...» [6, с. 158]. Відносини між урядом і вузами - в центрі аналізу. Ринкова координація вказує на головні типи ринків: споживчий ринок, ринок праці і ринок освітніх послуг. На останньому виші взаємодіють між собою, що зумовлено особливостями двох інших ринків.

Висновки. Освітній простір, як показав наш аналіз, є результатом процесу освітньої інтеграції. Це область функціонування суб'єктів освіти, яка відрізняється властивими їй системоутворюючими елементами і зв'язками, цілісними властивостями, включеністю в широкі соціальні процеси. Освітній простір - організаційна форма взаємодії освітніх суб'єктів різних рівнів, асоційована в певний період з якоюсь територією. У ньому функціонують специфічні зв'язки і стосунки між системами освіти і суб'єктами, що до них належать.

Міжнародний освітній простір виступає сформованою в ході процесу інтеграції єдністю освітньої діяльності в конкретних соціально-історичних умовах. Взаємодія освітніх суб'єктів різних рівнів отримує інституційне оформлення. Саме в просторовому вимірі проглядаються лінії активності і пасивності, успішності і

відставання, інновації та традиційності. Освітній простір украї неоднорідний, поліструктурний. Але процес зближення багатьох систем освіти полегшує наявність однаковості вищої освіти, відкритість систем освіти і спільність завдань, які вони покликані вирішувати.

Література

1. Самерханова Е.К. Освітній простір як педагогічна реальність // Світ освіти - освіта в світі. Науково-методичний журнал. № 3 (23). 2006. С. 37-45.
2. Ліферов А.П. Основні тенденції інтеграційних процесів в світовій освіті: Автореф. дис. на здоб. вченого. ступ, д.п.н.: Спец. 13.00.01 / [Моск. пед. держ. ун-т]. М., 1997. - 50 с.
3. Кашлачева Т.С. Интеграция европейского и российского высшего образования/ Т.С. Калачева Автореферат на соиск. учен. звания кандид. социолог.наук спец. 24.00.00– Спб., 2007. –40 с.
4. Мельникова Н.И. Стан та перспективи вищої освіти в епоху глобалізації / Под ред. проф. Г. В. Дильнова. Саратов: Вид. Сарат. ун-ту, 2003. - 192 с.
5. Бордовская Н.В., Пеан А.А. Педагогіка. СПб: Видавництво: «Пітер», 2000. - 432 с.
6. Clark B.R. The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective. University of California Press. 1986. -315 pp.

УДК 316.2:128:303.833.5

Роцин Д. Г.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології, аспірант

«СМИСЛОЖИТТЄВА ДИСПОЗИЦІЯ ОСОБИСТОСТІ» : РОЗУМІННЯ СМISЛУ ЖИТТЯ НА ПІДСТАВІ ПОСТСТРУКТУРАЛІСТСЬКОЇ СОЦІОЛОГІЇ

В статті досліджуються теоретико-методологічні засади соціологічної концептуалізації смислу життя. Аргументується, що така концептуалізація може бути здійснена на підставі використання пізнавальних можливостей постструктуралістської соціології. Автор пропонує власну теоретичну інтерпретацію концепту «смысложиттєва диспозиція особистості», яка трактується як схильність особистості відбирати певні життєві смисли, розуміти як смисл власного життя їх інтегральне значення та діяти виходячи з даного розуміння.

Ключові слова: *смысл життя, смысложиттєва диспозиція особистості, постструктуралістська соціологія*

В статье исследуются теоретико-методологические основы социологической концептуализации смысла жизни. Аргументируется, что такая концептуализация может быть осуществлена на основе использования познавательных возможностей постструктуралистской социологии. Автор предлагает собственную теоретическую интерпретацию концепта «смысложиттєва диспозиція личности», которая трактуется как склонность личности отбирать определенные жизненные смыслы, понимать как смысл собственной жизни их интегральное значение и действовать исходя из этого понимания.

Ключевые слова: *смысл жизни, смысложиттєва диспозиція личности, постструктуралистская социология*

The article examines the theoretical and methodological foundations of sociological conceptualization of the meaning of life. It is argued that such a conceptualization can be accomplished through the use of cognitive abilities of poststructuralist sociology. The author offers his own theoretical interpretation of the concept of «life-meaning disposition of personality», which is interpreted as the disposition of the personality to select a certain meaning of life, to understand the meaning of his own life as their integral value and act on that understanding.

Key words: *the meaning of life, life-meaning disposition of personality, poststructuralist sociology*

Актуальність теми дослідження. У сучасній теоретичній соціології дослідження специфіки смислової детермінації організації суспільного життя на тлі зростання плюралізації життєвих стилів й персоніфікованих практик, ускладнення й прискорення соціальних комунікацій, диференціації цінностей та соціокультурної глобалізації в цілому набуває нового рівня актуальності.

Історично склалося так, що вивчення теми смислу життя, у зв'язку з її значущістю для людського існування, має міждисциплінарний характер. Початок академічному дослідженню смислу життя було покладено в філософії й протягом тривалого часу дана тема вважалася прерогативою філософських наук. Згодом, у зв'язку з тим, що самі смислові характеристики життєдіяльності людини мають генетичний зв'язок з процесами розуміння, осмислення, діяльністю свідомості загалом, до вивчення даної теми долучилися й психологічні науки. Надбанням цих галузей знань стало розуміння того, що саме є смислом життя людини виходячи з різних онтологічних підстав буття та яким чином відбувається усвідомлення смисложиттєвих основ людського буття в цілому.

Однак, тільки соціологічна наука здатна виявити взаємну детермінацію смисложиттєвих практик особистості та існуючих соціальних (групових та інституціональних) структур. Ось як про це пише Л. Н. Коган: «проблема смислу життя має ряд аспектів: філософський, соціологічний, етичний, релігійний, соціально-психологічний. Основним є соціологічний, бо він розкриває залежність смислу життя від суспільних відносин, до яких включений соціальний суб'єкт, та показує, що саме, суспільні відносини дають простір або, навпаки, гальмують здійснення життєвих цілей» [1, с.221].

У зв'язку з цим специфіка соціологічного підходу до вивчення смислу життя полягає в дослідженні того, *яким чином певне розуміння смислу життя детермінує соціальну взаємодію і, відповідно, як соціальні структури впливають на формування такого розуміння смислу життя.*

В соціології поняття «смысл» як категорію для пояснення соціальної дії вперше було використано в «розуміючій соціології» Макса Вебера, який писав: «Соціальним ми називаємо таку дію, яка, по передбачуваному дійовою особою (або дійовими особами) смыслом, співвідноситься з дією інших людей та орієнтується на неї» [2, с.602-603]. Виходячи з даного розуміння життєдіяльність особистості можна визначити як соціальну дію, орієнтовану на дії інших (безпосередньо або за допомогою освоєння культурного простору суспільства), та співвіднесену з передбачуваним особистістю суб'єктивним смыслом – інакше смыслом життя. І хоча Вебер у своїх працях не ставив завдання розкриття змісту смислових підстав індивідуальних дій, обмежуючись виділенням чотирьох типів соціальної дії, сама вказівка на суб'єктивний смысл як зміст соціальної дії має величезний евристичний потенціал для подальшої соціологічної концептуалізації смислу життя особистості.

В той же час тривалий історичний розвиток досліджень смислу, в тому числі й смислу життя, в предметних межах філософських й психологічних наук, а також зв'язок смислу зі свідомістю та раціоналізацією дії, – односторонньо визначили його атрибутивний статус у суб'єктивістських соціологічних теоріях (феноменологічна соціологія, етнометодологія, символічний інтеракціонізм та ін.),

в результаті чого смисл зводиться до усвідомлення мотивів дій і розуміється як продукт, який конструюється при інтерпретації соціальної взаємодії. При цьому суб'єктивістська соціологія ігнорує роль соціальних структур в конструюванні смислу й тим самим обмежує можливості соціального аналізу феномену смислу життя.

У свою чергу в об'єктивістських соціологічних теоріях (функціоналізм, теорія конфлікту) смисловим підставах соціальної взаємодії односторонньо надається статус реляційного, похідного компонента соціальних дій, специфіка якого залежить від впливу групових або інституціональних структур. При цьому об'єктивістська соціологія ігнорує потенціал й варіативність дій людини, її здатність до прояву ініціативи, індивідуальної активності, іншими словами агентність суб'єкта.

Дане гносеологічне протиріччя, що полягає у взаємно обмеженому баченні потенціалу соціального суб'єкта й детермінації структур соціальної реальності – з одного боку, та необхідністю розробки нової евристичної стратегії соціологічного пізнання, яка б дозволила сформуванню цілісної системи соціологічних знань щодо смислових детермінант соціальних дій – з іншого, дозволяє подолати підхід постструктуралістської соціології.

Постструктуралістська соціологія (П. Бурд'є, Е. Гіденс, М. Фуко, Ж. Деріда, Ж. Дельоз, Л. Тевено, та ін.), що намагається поєднати дослідницькі переваги обох вищезазначених типів соціологічних теорій та розуміє соціальну реальність як простір позицій та диспозицій, та яка заснована на ідеї агентності як обмеженої структурою (габітусом і капіталами) індивідуальної активності, дозволяє подолати інтерпретацію смислу життя особистості через раціоналізацію соціальної дії та надає можливість вибудувати адекватну пояснювальну соціологічну модель смислу життя.

В сучасній теоретичній соціології вивченню концептуальних засад та дослідницької специфіки постструктуралістської соціологічної парадигми присвячені праці як вітчизняних – Є. Головахи, О. Злобіної, В. Королька, Н. Костенка, В. Мартинюка, Н. Паніної, А. Погорілого А. Ручки, Л. Скокової, Н. Соболевої, М. Соболевської, В. Танчера, В. Тарасенка, так і російських й західних соціологів – Ю. Давидова, Л. Іоніна, Ю. Качанова, А. Лонева, Р. Осипова, В. Радаєва, А. Філіпова, Н. Шматко, Дж. Александера, Р. Барта, З. Баумана, Л. Вакана, Ф. Вебстера, Р. Вотерса, Е. Гіденса, Ф. Коркюфа, Р. Ленуара, Д. Мерльє, Л. Пенто, Дж. Рітцера, Е. Сейера, Н. Смелзера, Дж. Тернера, Дж. Уррі, Ю. Хабермаса, П. Шампаня, та інших. Однак слід констатувати, що тематика дослідження смисложиттєвих підстав організації та здійснення соціальними суб'єктами власних соціальних дій у межах певних диспозицій у соціальному просторі окремих суспільств отримала лише фрагментарне наукове висвітлення.

Мета статті: визначити теоретико-методологічні засади соціологічної концептуалізації смислу життя та представити теоретичну інтерпретацію концепту «смисложиттєва диспозиція особистості».

Етимологічно словосполучення «смисл життя» можна розшифрувати як «осмислити життя», що орієнтує на осмислення всього процесу життєдіяльності. У зв'язку з цим, усвідомити смисл життя означає осмислити життя в його цілісності, тобто охопити свідомістю всі смисли в житті й життя як ціле.

Як зазначає Д. В. Пивоваров, «... під смислом життя слід розуміти внутрішнє ціле («інтеграл») всіх значень, знаків, подій, складових «тексту» («драми») життя індивіда. Будучи ідеальним за природою та тим, що відноситься до сфери істотного (але не речового) буття, смисл життя опосередковано проявляється через вчинки та настанови, позначається в поведінці, у ставленні людини до «свого» й «іншого», проте він не зводиться до простої суми значень окремих подій. Смисл життя є «буття скрізь і ніде в даному місці», він віртуально перебуває в кожному вчинку, але не втілений цілком ні в одному з них, а тому знаходиться по ту сторону від метричного світу фактів, чуттєвих даних, вислизає від зовнішньої знакової фіксації, категоризації. Він не сприймається безпосередньо, але розуміється – або інтуїтивно, через совість як орган смислу, або в результаті роздумів над серією вчинків, – вчитується з подієвого тексту. Разом з тим, буває, «ідея індивіда» стає чітко зримою в особливо характерних вчинках, до яких змушують «прикордонні ситуації», критичне становище, переломні моменти в житті людини» [3, с.637]. Саме тому смисл життя «регулятивне поняття, властиве будь-якій розвинутій світоглядній системі, яке виправдовує й тлумачить властиві цій системі моральні норми й цінності, показує, в ім'я чого необхідна діяльність, до якої вони спонукають» [4, с.517].

Відповідно, у найзагальнішому вигляді смисл життя можна визначити як *виправдання власного існування, його доцільності, затвердження його необхідності*. У зв'язку з цим поняття «смисл життя» позначає *деяку думку, осмислену ідею, що стала розумною підставою й надає значення, кінцеву мету, цінність, причину й результат всьому процесу життєдіяльності людини, всього його життя*.

У науковій літературі за темою смислу життя поняттями, що описують смисложиттєві практики особистості, крім загальноновживаного «смисл життя», є поняття «смисложиттєва орієнтація» та «смисложиттєва концепція».

Однак, дані поняття найчастіше трактуються на повсякденному рівні за аналогією з усталеними науковими поняттями: «смисложиттєва орієнтація» як ціннісна орієнтація, але взята в аспекті смисложиттєвих цінностей, а «смисложиттєва концепція» як когнітивне розуміння смислу життя (що пояснюється значенням латинського кореня «sept» в європейських мовах).

Так, наприклад, В. О. Кутирєв прямо пише: «спираючись на загальне ядро поняття: «смисложиттєва орієнтація», «тип», «парадигма» (іноді «настанова») ми будемо вживати ці поняття як синоніми» [5, с. 120]; Г. М. Гумницький розглядає всього дві концепції смислу життя: релігійно-ідеалістичну та матеріалістичну [6]. Прикладами подібної недиференційованої інтерпретації, зокрема поняття «смисложиттєва орієнтація», є й деякі соціологічні теоретико-прикладні дослідження смислу життя (С. В. Миронова [7], О. В. Соколова [8]), концептуалізація яких викликає сумнів.

Також вищезгадані поняття використовуються й на рівні теоретичних доробків, але в психології – тест «смисложиттєвих орієнтацій» (Д. О. Леонтєв [9]), діагностична методика «смисложиттєва концепція» (Г. А. Пальм [10]), що являє істотне обмеження для застосування в соціологічному дослідженні смислу життя. Наприклад, Г. А. Пальм визначає смисложиттєву концепцію особистості як когнітивну складову смислу життя, який, у свою чергу, визначає як «міф,

особливий продукт споглядання, в ході якого відбувається осягнення зв'язності історії власного життя й деякого ідеального задуму людського життя, призначення людини, «первообраз» [10, с.41].

Але й соціологічні інтерпретації поняття «смысл життя», що існують сьогодні (В. І. Добренков й А. І. Кравченко [11], В.Г. Немировський [12], А. В. Яковенко [13], та інші), також не є задовільними, оскільки носять описовий, часто метафоричний, характер, неоднозначні в межах сфери застосування та залежні від контексту. При цьому такі інтерпретації не відображають власне соціологічну специфіку вивчення смыслу життя, і в цілому не здатні точно позначити як саме поняття, так і його співвідношення з іншими поняттями в межах предметної сфери – структури світогляду та діяльності особистості. Наприклад: «Смысл життя – поняття, що виражає призначення індивіда, суб'єктивне розуміння мети свого існування» (В. І. Добренков й А. І. Кравченко [11]); «комплекс прийнятих для себе людиною внутрішніх настанов, що надають йому життєвий імпульс чи імпульси, що спонукають визначати особисту життєву стратегію та намагатися її реалізувати» (А. В. Яковенко [13, с.17]); та ін.

Таким чином, на існуючому рівні концептуалізації й у такому вигляді інтерпретації вищевказаних понять їх застосування в соціологічному аналізі смыслу життя особистості не є можливим.

«Поняття про особистість постає в соціологічному контексті не в образній, а в категоріальній формі, розкриваючи найбільш суттєві характеристики цього складного й багатовимірного феномену» [14, с.124] – зазначає О. Г. Злобіна. У зв'язку з цим в структурі особистості категорія смыслу життя як основоположного регулятора життєдіяльності людини може бути виражена як: «настанова» (Д. Н. Узнадзе [15, с.18], В. П. Тищенко [16, с.83]), загальний «особистісний смысл» (О. М. Леонтьєв) [17, с.145-148], «смысловий рівень настанови» (О. Г. Асмолов) [18, с.61-69], «покликання» (І. Ф. Смолянінов й В. Н. Шилов) [19], «переважна ціннісна орієнтація» (І. Л. Зеленкова) [20, с.116] та ін. Однак, теорія диспозиційної регуляції соціальної поведінки, розроблена В. О. Ядовим [21], дозволяє визначити смысл життя як елемент вищого рівня диспозиційної структури особистості.

У своїй теорії В. О. Ядов розглядає структуру особистості як ієрархічно організовану систему диспозицій – схильностей до сприйняття ситуацій або умов діяльності, поведінкових готовностей, що направляють діяльність, – яка формується на підставі закріпленого (фіксованого) в минулому досвіді. У найзагальнішому вигляді диспозиційна регуляція соціальної діяльності особистості, згідно з В. О. Ядовим, описується такою формулою: «С-> Д-> П», де «С» – ситуація (або умови діяльності), «Д» – диспозиція відповідного рівня, «П» – поведінка (або діяльність). При цьому кожен рівень диспозиційної ієрархії, за винятком початкового, включає в себе когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти, які самі входять у відповідні відносно самостійні підсистеми в рамках загальної диспозиційної ієрархії.

Дана теорія й, зокрема, застосування принципу диспозиційності (схильності), дає можливість подолати усталене в академічному розумінні уявлення щодо дискурсивного характеру смыслу життя й дозволяє його визначити як певну диспозицію вищого рівня, когнітивні, емоційні та поведінкові

компоненти якої актуалізовані щодо наявних й передбачуваних в майбутньому, прогнозованих умов (ситуацій) життєдіяльності особистості.

У найзагальнішому вигляді смисл – це усвідомлюваний особистістю, та той, що відображається свідомістю зв'язок між предметами й / або ситуацією меншою по відношенню до ситуації більшою. Щоб усвідомити смисл необхідно вийти за межі контексту, ситуації меншою та увійти в контекст ситуації більшої. Відповідно, теоретична модель смислу життя полягає в наступному: життєві смисли сходять по вертикалі в певну ієрархію життєвих смислів (де кожний наступний смисл більш загальний й змістовний), вершиною якої є смисл життя. При цьому «життєвий смисл» розуміється як життєве значення (конкретна життєва цінність, ціль, і т.п.), що має суб'єктивно високу значущість в житті особистості, а «смисл життя» – як інтегральний принцип, що пояснює та який виправдовує доцільність вектора життєдіяльності особистості.

Осмилюючи існуючу реальність у співвідношенні з індивідуальним досвідом й потребами, з усього запасу накопичених знань, особистістю витягуються тільки необхідно адекватні наявній ситуації життєві смисли й інтегруються відповідно із принципом логічної й психологічної узгодженості в загальне розуміння, бачення смислу власного життя, яке стає диспозиційним утворюванням (в розумінні В. О. Ядова) та починає виконувати регулятивну функцію по відношенню до різних життєвих смислів й практик. У зв'язку з цим схильність особистості відбирати певні життєві смисли, розуміти як смисл власного життя їх інтегральне значення та діяти виходячи з даного розуміння – можна назвати *смісложиттєвою диспозицією*.

Смісложиттєва диспозиція особистості заснована на специфічному, стійкому, в тому або іншому ступеню усвідомленому знанні особистості про себе, що проявляється у вигляді соціальної спрямованості. Таке знання формується за допомогою інтеріоризації особистістю різних життєвих смислів, виражених в екзистенційних уявленнях, ідеях про власне призначення, про мету та цінність життя, щастя, смерть та можливість безсмертя, свободу вибору й відповідальність, а також смісложиттєвих цілях та смісложиттєвих цінностях, ідеалах, у співвідношенні з уявленням про своє місце в соціокультурному просторі, його самооцінкою й світоглядом в цілому. Це знання має довготривалий, стратегічний та нормативний для життєдіяльності особистості характер; переживається на емоційному рівні у формі почуттів та настроїв й реалізується в соціальній діяльності за допомогою й у формі стилю життя, який й відображає процес реалізації смислу життя, установку на нього.

Логіка наукового аналізу постструктуралістського підходу П. Бурд'є [22] полягає в топологічному уявленні про дуальність соціального простору, як продукту конструювання (тобто соціальних практик) з боку соціальних позицій (пов'язаних з розподілом видів, форм, об'єму й комбінацій капіталів – ресурсів в полях соціального простору, які перетинаються) та диспозицій (схильностей агентів реагувати згідно власним габітусам та діяти у різних полях соціального простору під тиском з боку структурованих позицій, і, в той же час, структуруючи дані позиції відповідно до власного сприйняття соціального простору).

Відповідно цій логіці смісложиттєву диспозицію особистості агента можна визначити як ментальний конструкт самосвідомості, обмежений сферою

компетенції габітусу агента, у вигляді певної сукупності стійко відтворюваних диспозицій, схильностей до реалізації конгруентного позиції агента генерального напрямку консолідованих й тих що консолідують соціальних практик; що є при цьому специфічним культурним капіталом в інкорпорованій його формі, який не піддається відчуженню й набувається в процесі соціалізації за допомогою соціальних практик й утвердження агентом власної соціальної позиції та, відповідно, безпосередньо впливаючий на структуру позицій агента в соціальному просторі; реалізується у формі стилю життя агента.

Процес формування смисложиттєвої диспозиції особистості агента підпорядкований загальним закономірностям соціалізації, але при цьому детермінований 1) межами компетенції габітусу агента – як здатності до сприйняття, розуміння та інтеріоризації певних життєвих смислів, і 2) різними капіталами, що конгруентні його соціальній позиції й доступні в її межах, – як ресурсами реалізації смисложиттєвої диспозиції.

Габітус, заснований на життєвому досвіді особистості, задає структурні межі компетенції потенційних практик, що нерелефлюксуються, і, відповідно, соціальних диспозицій агентів. Проте у межах певного габітусу агент цілком здатний до рефлексії, яка не суперечить логіці його габітусу. При цьому смисложиттєва диспозиція особистості може діяти як на рівні дискурсивної свідомості – що відповідає когнітивним компонентам соціальних диспозицій в логіці В. Ядова, так і на рівні практичної свідомості в розумінні Е. Гіденса [23, с.17-18] – що не суперечить габітальним схемам й обмеженню смисложиттєвої диспозиції особистості агента межами компетенції його габітусу у П. Бурд'є [24]. Дане положення надає можливість пояснити факт найпоширенішої побудови смисложиттєвих диспозицій агентів в межах нерелефлюксаного сприйняття повсякденності, іншими словами – функціонування смисложиттєвої диспозиції найчастіше відбувається на рівні повсякденної свідомості особистості, формує її повсякденну раціональність, яка сприймається як деяка очевидність, багато разів перевірена повсякденною практикою.

Висновок: Використання в соціології концепту «смисложиттєва диспозиція особистості» на підставі теоретико-методологічної основи постструктуралістської соціології має великий евристичний потенціал оскільки дозволить дослідити специфіку смислової детермінації організації суспільного життя у сучасних суспільствах, а також виокремити та диференціювати соціологічне розуміння феномена смислу життя від філософського та соціально-психологічного.

Література

1. Коган Л.Н. Человек и его судьба [Текст] / Лев Наумович Коган.— Москва : Мысль.— 1988.— 283 с.
2. Вебер М. Избранные произведения [Текст] / Макс Вебер.— Москва : Прогресс, 1990.— 805 с.
3. Пивоваров Д.В. Смысл жизни человека [Текст] / Д.В. Пивоваров // Современный философский словарь / Под общ. ред. Кемеров В.Е.— Москва : Академический Проект, 2004.— С. 637.
4. Фролов И.Т., Гуревич П.С. Смысл жизни (человека) / Философский словарь / Под ред. Фролова И.Т. М.: «Республика», 2001.
5. Кутырев В.А. Человек в мире: типы смысловых ориентаций [Текст] / Владимир Александрович Кутырев // Общественные науки.— 1990.— №2.— С. 119-133.
6. Гумницкий Г.Н. Смысл жизни, счастье, мораль [Текст] / Григорий Николаевич Гумницкий.— Москва : Знание, Серия Этика, 1981.— №7.— 64с.
7. Миронова С.В. Смысловые ориентации и представления о счастье в российской журнальной прозе молодых авторов второй половины 90-х гг. XX в.: Опыт социологического

- исследования : автореф. дис. на соиск. научн. ст. канд. социол. наук : спец. 22.00.06 «Социология культуры, духовной жизни» / Светлана Викторовна Миронова.— Барнаул, 2002.
8. Соколова Е.В. Смысложизненные ориентации студенческой молодежи в условиях реформирования российского общества (На материалах исследований в Красноярском крае с 1988 по 2004 г.) : автореф. дис. на соиск. научн. ст. канд. социол. наук : спец. 22.00.06 «Социология культуры, духовной жизни» / Елена Владиславовна Соколова.— Красноярск, 2006.
9. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) [Текст] / Дмитрий Алексеевич Леонтьев.— 2-е изд.— Москва : Смысл, Серия: Психодиагностическая серия, 2006.— 22 с.
10. Пальм Г.А. Смысл жизни как феномен сознания [Текст] / Галина Аркадьевна Пальм. // Вісник Дніпропетровського національного університету імені О. Гончара.— 1998.— №3.— С. 38-41.
11. Смысл жизни // Добренев В.И., Кравченко А.И. Социология: в 3-х томах : словарь по книге (доступно на <http://www.voluntary.ru/dictionary/589>).
12. Немировский, В.Г. Смысл жизни : проблемы и поиски [Текст] / Валентин Геннадьевич Немировский.— К. : Политиздат Украины, 1990.— 223 с.
13. Яковенко А.В. Сенси життя, як соціальна проблема в суспільстві, що глобалізується : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора соціол. наук : спец. 22.00.01 «Теорія та історія соціології» / Андрій В'ячеславович Яковенко. — Харків, 2012. — 44 с.
14. Злобина Е.Г. Категория «личность» в системе понятий социологической теории [Текст] / Елена Геннадиевна Злобина.— Социология : теория, методы, маркетинг.— 2002.— №2.— С.121-134.
15. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси, 1961.
16. Тыщенко В.П. Единство практической цели и смысла жизни / В кн.: Социальные функции философии. Свердловск, 1981.
17. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / Алексей Николаевич Леонтьев.— Москва, 1977.
18. Асмолов А.Г. Деятельность и установка [Текст] / Александр Григорьевич Асмолов.— Москва : Изд-во Московского университета, 1979.— 149 с.
19. Смольянинов И.Ф., Шилов В.Н. Сущность и функции призвания человека / Вестник Ленинградск. ун-та, сер. Экономика. Философия. Право, № 23, вып. 4, 1980.
20. Зеленкова И.Л. Статус проблемы смысла жизни в системе нравственной культуры [Текст] / Инесса Львовна Зеленкова // Вопросы нравственной культуры.— Вильнюс, 1981.
21. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности [Текст] / Владимир Александрович Ядов / В кн.: Методологические проблемы социальной психологии.— Москва: Наука, 1975. — С. 89-105.
22. Бурдьё П. Начала [Текст] / Пьер Бурдьё.— Москва : Socio-logos, 1994.
23. Гидденс Э. Устройство общества : Очерк теории структуризации [Текст] / Энтони Гидденс.— 2-е изд. — Москва : Академический Проект, 2005. — 528 с. — («Концепции»).
24. Бурдьё П. Структура, Габитус, Практика [Текст] / Пьер Бурдьё ; [пер. с франц. Н. А. Шматко] // Журнал социологии и социальной антропологии.— 1998.— Том 1.— № 2.— С. 40-58.

УДК 316.75:286

Артеменко С.Б.

Київський національний університет імені Вадима Гетьмана, кандидат соціологічних наук, доцент кафедри політології та соціології

АКСІОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕСУ КУЛЬТУРНОЇ РЕПРОДУКЦІЇ В КОНЦЕПЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ РАЦІОНАЛЬНОСТІ Ю.ГАБЕРМАСА

Стаття присвячена розкриттю аксіологічних аспектів культурної репродукції в концепції комунікативної раціональності Ю.Габермаса. Автор звертає увагу на таких аксіологічних характеристиках цього процесу, як критичність, рефлексивність, утвердження цінностей інтерсуб'єктивного консенсусу, морально-етичних переконань,

толерантності в цілому.

Ключові слова: культурна традиція, культурна репродукція, життєвий світ, комунікативна раціональність

Стаття посвячена раскрытию аксиологических аспектов культурной репродукции в концепции коммуникативной рациональности Ю.Габермаса. Автор обращает внимание на таких аксиологических характеристиках этого процесса, как критичность, рефлексивность, утверждение ценностей интерсубъективного консенсуса, морально-этических убеждений, толерантности в целом.

Ключевые слова: культурная традиция, культурная репродукция, жизненный мир, коммуникативная рациональность

The article is devoted to the opening of axiological aspects of cultural reproduction in the conception of communicative rationality of Yurgen Habermas. The author pays attention on such axiological descriptions of this process as the criticism, reflection, the claim of values of intersubjective consensus, moral and ethical persuasions, tolerance on the whole.

Key words: cultural tradition, cultural reproduction, lifeworld, communicative rationality

Актуальність. Сучасні умови глобальних ціннісних трансформацій постмодерного суспільства поставили перед новітньою теоретичною соціологією низку важливих наукових та соціальних завдань. Серед них чи не найважливішим завданням постає створення такої соціологічної теорії, яка б володіла достатнім гносеологічним, теоретико-методологічним, прогностичним, пояснювальним потенціалом для аналізу новітніх масштабів та наслідків динаміки ціннісних трансформацій суспільного життя. Показовою в цьому плані є інтегративна концепція комунікативної раціональності Ю.Габермаса, яка, з одного боку, синтезує класичні та новітні здобутки розвитку соціологічного знання. З іншого, пізнавальні ресурси якої відображають плідні спроби наукової інтерпретації кризових процесів, притаманних сучасним трансформаціям ціннісно-нормативної, смислової сфери суспільства.

У межах вітчизняної соціологічної теорії окремі структурні, теоретичні аспекти процесу культурної репродукції досліджували соціологи Л. Ситниченко, А. Єрмоленко, Р. Зімовець та інші.

Крім того, вивчення деяких змістовних особливостей досліджуваної проблематики простежується в роботах А.Назарчука, І.Фармана, А.Сарни, Ю. Кімельова, Н. Полякової, І. Громова, А. Мацкевича та В. Семенова (Росія), Р. Морроу (Канада), Д. Гудмана, Дж. Сміта (Англія) тощо. Втім, аксіологічні характеристики процесу культурної репродукції в концепції комунікативної раціональності Габермаса фактично залишились поза увагою соціальних дослідників. Звідси досліджувана проблематика в межах новітньої соціологічної думки потребує більш цілісного й системного розгляду.

Метою цієї статті постає зображення аксіологічних характеристик культурної репродукції в концепції комунікативної раціональності Ю.Габермаса.

Засадничою основою концепції комунікативної раціональності Ю.Габермаса є зображення основних проблем функціонування життєвого світу в сучасному капіталістичному соціумі. При цьому цей вчений дещо розширює феноменологічну інтерпретацію поняття життєвого світу, й стверджує, що його елементами виступають "культура, суспільство та структури особистості" [1, с.319]. Звідси життєвий світ задає фонові взірці для тлумачення, зрозумілі для всіх учасників комунікації. При цьому Габермас наголошує на інтерсуб'єктивному

характері життєвого світу, який спроможний виникати лише в рамках мовної взаємодії індивідів. У цьому контексті інтерсуб'єктивність передбачає взаємне визнання значущості претензій індивідів по відношенню один до одного з приводу їхніх висловлювань. Також на думку вченого, життєвий світ, що виступає основою комунікативної дії, відтворюється в культурних традиціях, останні ж в культурній системі [2, с.149]. Здійснюючи трактування культурної традиції, дослідник звертається до теоретичного досвіду герменевтичної науки, як до проблематики “розуміння мовлення іншого, розуміння людини людиною” [3, с.20]. Таким чином, Габермас стверджує, що функція розуміння, яка відтворюється в структурі комунікативної дії, підтримується функціонуванням так званої культурної традиції [4, с.115]. Він трактує її як специфічний елемент комунікативної дії, що передається через мовну практику, та сутність якої полягає у передачі культурних знань, історичного досвіду й цінностей, зразків та норм поведінки індивідів [5, с.242]. Саме завдяки передачі та оновлення культурного знання й досягається взаєморозуміння в структурі комунікативної дії: “Відтворення культурних цінностей, що і складає основу спадковості ідентичності, гарантує (в масштабах семантики) взаємозв'язок нових ситуацій з тим чи іншим станом світу, який забезпечує як спадковість традицій, так і конкретність знань у масштабах, що задовільняють потребу повсякденної практики в процесі взаєморозуміння” [5, с. 353]. В свою чергу відповідно завдяки потенціалу комунікативної дії відбувається укріплення традицій, оновлення культурного знання в цілому.

Німецький дослідник вказує на те, що на сучасному етапі розвитку суспільства відбувається, так би мовити, раціоналізація, “колонізація” життєвого світу. Це означає, що в надрах життєвого світу виникає система, поступово набуваючи подальшої диференціації, незалежності від його нормативних структур. Коротше кажучи, внаслідок такого розмежування системи, відбувається формування “квазі автономних підсистем” — економічної та адміністративної” [2, с.157]. Основою цих підсистем виступають “...влада і гроші, які ...усе більшою мірою замінюють мову як механізм координації соціальних взаємодій” [6, с.70], і, очевидно, пропагують утвердження інструментального типу дії, орієнтованої на досягнення індивідами цілей заради власної вигоди. Згідно з Ю. Габермасом, в сучасному капіталістичному суспільстві інструментальна раціональність, утверджена в структурах системи, протистоїть комунікативній раціональності, як одній з форм життєвого світу. Звідси функціонування структур життєвого світу, як то індивіда, суспільства і культури, починає реалізуватися завдяки іншим альтернативним механізмам системного відтворення, тобто безперечною силою матеріальних засобів та владного контролю. Як наслідок, це призводить до насильницького досягнення індивідами власної вигоди, зростання поляризації соціальних груп, руйнування невикривленої комунікації та інших соціальних патологій. Крім того, Габермас переконаний, що за таких обставин, в основі культурної традиції “...може бути замасковане джерело “псевдокомунікації”, тобто комунікації, яка визначається позамовними примусами. Тобто, за традиційними цінностями і поняттями може приховуватись влада, яка, використовуючи ці цінності і поняття, викривлює комунікацію” [7].

Зокрема, в сучасних умовах утвердження інструментальної реальності процес культурної репродукції може проходити в якості насаджування чужорідних культурних зразків різним суспільним системам. Це може проявлятися, зокрема, у процесах «сліпого» перейняття традицій, способу життя та цінностей західного суспільства іншими. Наприклад, явище макдональдизації суспільства, що може проявлятися у відкиданні традиційних надбань локальної культури, відтак і значні викривлення у її культурної трансмісії загалом.

В цьому контексті, необхідно підкреслити, що на думку відомого дослідника І. Фармана, «Ю.Габермаса цікавлять такі ціннісні аспекти культури, що є частиною культурних традицій, пов'язані з соціальною дією, і він намагається виявити ідеї та цінності, які впливають (чи можуть вплинути) на ті чи інші суспільні події» [8, с.53]. Іншими словами, за уявленнями Ю.Габермаса потенціал аксіологічних характеристик культурних традицій, що здатні реформувати сучасне капіталістичне суспільство, може реалізувати в умовах утвердження комунікативної раціональності, тобто на засадах збереженням потенціалу невимушеної комунікативної інтеракції, яка ліквідує негативну дію системних механізмів.

В цьому плані варто відзначити такі аксіологічні характеристики функціонування культурних традицій, як критичність та рефлексивність. Згідно з уявленнями Ю.Габермаса, за певних сприятливих умов (утвердження комунікативної раціональності) культурні традиції сприяють зростанню критичної або ще, як називає цей науковець, герменевтичної свідомості індивідів, відтак здатні протистояти інструментальній раціональності. В цьому контексті вчений переконаний, що адекватне засвоєння змісту культурних традицій надасть змогу індивіду критично осмислити себе в рамках існуючих суспільних відносин. До того ж співвідносити себе з іншими, отже, інтерпретувати їх як єдиний й цілісний суспільний організм, а відтак, сприяти зростанню значущості утвердження інтерсуб'єктивної згоди в процесі комунікації.

Таким чином, в умовах раціональної діалогічної взаємодії, культурна репродукція має відбуватися на засадах поширення комунікативних дій, в основі яких знаходиться інтерсуб'єктивне знання. Тобто процес репродукції культури має означати гуманізацію соціокультурного життя на основі раціональної комунікації. Відзначимо, що габермасівські уявлення щодо комунікації такого типу передбачають наявність у її структурі узгодженого добровільного ненасильницького прийняття взаємних претензій на значущість, так би мовити, емпатичного співпереживання іншого суб'єкта по комунікації, що зумовлює встановлення інтерсуб'єктивного узгодження щодо плану дії кожного партнера по комунікації. Згідно з твердженнями Ю. Габермаса, тільки така добровільна невимушена комунікація і здатна протистояти інструментальному розуму. Вона сприяє утвердженню нових потреб, звільненню індивіда від відносин насилля, пригнічення та підкорення. За таких умов, габермасівський проект комунікативної раціональності був спрямований на утвердження нового рівня моральних відносин між людьми. А саме виключення будь-якого насилля, утвердження рівноправного, рівностатусного співіснування індивідів на основі інтерсуб'єктивного обґрунтування й критичного визнання взаємних аргументів у ході символічної взаємодії, моральної відповідальності одного члена суспільства

перед іншим. Тобто це також передбачало створення сприятливого комунікативного підґрунтя для відтворення культурних традицій, засвоєння історичних надбань та духовних цінностей, знань про суспільну реальність. Оскільки саме в процесі раціональної комунікації на основі інтерсуб'єктивного визнання претензій на значущість висловлювань учасників діалогічної взаємодії відбувається формування нових цінностей, та знань про соціальну дійсність, взаємообмін суспільно значущою інформацією. Звідси виникає також і збагачення суб'єктивного світу індивідів та їх життєвого світу загалом.

Підкреслимо, що Ю.Габермас фундаментальну роль у процесі функціонування суспільства надає ціннісно-нормативній сфері, що відтворюється у таких аспектах, як культура, мова, мораль, релігія тощо. Відтак, в умовах утвердження раціональності комунікативного типу представництвами процесу культурної репродукції згідно з Габермасом мають виступати головним чином освітні інститути, й певною мірою громадські, релігійні, наукові, мистецькі, сімейні. З цього приводу німецький науковець зазначає: "...процес культурної репродукції не тільки передає, критикує та оцінює культурне знання (в межах культури), одначе в рамках суспільства він також оновлює знання ефективно для легітимації. На індивідуальному рівні, цей процес продукує знання, що можна віднести до виховання дітей та освітньої сфери" [9]. Оскільки саме ці інститути сфери громадськості та приватного сімейного господарства в контексті раціональної діалогічної взаємодії спроможні продукувати нові соціальні цінності, узгоджувати інтереси та морально-етичні переконання різних поколінь. В цьому плані габермасівські комунікативні проекти відображають прагнення цього науковця створити ідеальний у мовному розумінні соціальний світ, в якому громадські, духовні, культурні, моральні, естетичні, комунікативні потреби мають домінувати над особистісними прагматичними економічними запитами індивідів у сучасному капіталістичному суспільстві.

При цьому, беручи до уваги аксіологічні характеристики процесу культурної репродукції, то в умовах раціональної комунікації, це також передбачало оновлення соціуму на засадах культурних значень і смислів у вигляді морально-етичних переконань, цінностей інтерсуб'єктивної згоди, емпатії, відповідальності перед іншим, толерантності та взаєморозуміння.

Висновки. На підставі означеного вище, можемо констатувати, що аксіологічні характеристики процесу культурної репродукції в концепції комунікативної раціональності Ю.Габермаса пов'язані з такими його аспектами, як критичність, рефлексивність, цінності консенсусу, емпатії, толерантності та взаєморозуміння. Ці проаналізовані характеристики сприятимуть поглибленому розумінню гносеологічного потенціалу соціологічної концепції Габермаса, його продуктивному використанню в дослідженні ціннісних трансформацій постмодерного суспільства.

Література

1. Габермас Ю. Дії, мовленнєві акти, мовленнєві інтеракції та життєвий світ // Єрмоленко А.М. Комунікативна практична філософія. Підручник. – К.: Лібра, 1999. – С. 287-324.
2. Habermas J. The theory of communicative action. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason: Vol. 2. Boston: Beacon Press, 1985. – 457 p.
3. Львов М.Р. Основы теории речи: Учеб. пособие. М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 248 с.
4. Єрмоленко А.М. Комунікативна практична філософія. Підручник. – К.: Лібра, 1999. – 488 с.

5. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. Двенадцать лекций М.: Издательство «Весь Мир», 2008. – 416 с.
6. Сарна А.Я. Консенсус или конфликт? Проблема понимания в концепциях Ю. Хабермаса, Ж.-Ф. Лиотара, Ф. Джеймисона // Понимание и существование. Сборник докладов международного научного семинара. – Мн: Изд-во ЕГУ ЗАО “ПроPILEI”, 2000. – С. 68-77.
7. Зимовец Р. Дискуссия Фуко / Хабермас: вопросы теории власти [Электронный ресурс] / Р.В.Зимовец // Практична філософія. – 2002. – №1(5). – С.82–104. – Режим доступу: <http://www.raskopki1.kod.kiev.ua/filtxt4.html>.
8. Фарман И. П. Социально-культурные проекты Юргена Хабермаса. - М.: ИФРАН., 1999. – 244 с.
9. [Scott S. Blake](#). Cultural Power and Discursive Effects. [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://www.homeport.org/~blake/theory2.html>.

УДК 316.422

Ковтуненко Е.С.

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

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СОЦІОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

В статті мова йде про концептуалізацію поняття "соціальні зміни" в різних соціологічних парадигмах. Розглядається системна та синергетична парадигма. Презентується можливість дослідження соціальних змін через різний теоретичний та методологічний базис теорій.

Ключові слова: соціальна зміна, системна теорія, синергетична теорія, понятійно-категоріальний апарат

В статье речь идет о концептуализации понятия "социальные изменения" в различных социологических парадигмах. Рассматривается системная и синергетическая парадигмы. Презентуется возможность исследования социальных изменений в русле разных теоретической и методологической направлений.

Ключевые слова: социальные изменения, системная теория, синергетическая теория, понятийно-категориальный аппарата

In the article the question is about concept "social changes" in different sociological paradigms. A system and sinergistical paradigm is examined. Possibility of research of social changes is presented through the different theoretical and methodological base of theories.

Keywords: social change, system theory, sinergistical theory, concept-category vehicle

Проблематика соціальних змін, мабуть, є найбільш популярною в соціології, оскільки ними пронизане все суспільство. **Актуальність** цієї проблематики ніколи не вичерпає себе. Тому **мета** статті – розкрити теоретико-методологічні та концептуальні засади дослідження соціальних змін в суспільстві – буде мати нескінченний характер в соціологічному дискурсі.

Ціла низка робіт класиків соціології присвячена проблемам соціальних змін. До них можна віднести праці О.Конта, Г.Спенсера, Е.Дюркгейма, К.Маркса, П.Сорокіна, Т.Парсонса, Карла Полан'ї, К. Поппера, Л. Моргана, П.Штомпки тощо.

Серед вітчизняних вчених, які приділяли увагу вивченню різних видів соціальних змін, можливо виділити Л.Д.Бевзенко, І.Е. Бекешкіну, Є. Бистрицького, В.М. Ворону, Є.І. Головаху, А.Н. Данілова, Б.В. Дубіна, Т.І. Заславську, С.Л. Катаєва, О.Д. Куценко, С.О. Макеєва, М.Д. Міщенко, Ю.І. Павленко, Н.В. Паніну,

О. Пасхавера, В.М. Пічу, І.М. Попова, А.О. Ручку, Є.І. Суїменко, В.І.Тарасенко, В.Є. Хмелько, А.М. Яценко та деяких інших. Більшість з вищеназваних вчених приділяли увагу аналізу процесів трансформації на Україні.

В останні декілька десятиліть різні типи соціальних змін досить детально розглядаються західними вченими. У зв'язку з цим назвемо роботи Вільгельма Блейка, Клауса фон Байме, Еберхарда Зандшнайдера, Норберта Вуннера, Вольфганга Меркеля, Баррінгтона Мура, Александра Отта, Девіда Штарка, Вольфганга Цапфа та багатьох інших.

Отже, на сьогоднішній день накопичилося чимало матеріалу з проблем соціальних змін. Концептуальні та методологічні засади досліджень цих процесів розроблені досить непогано. Але на сьогоднішній день в світі виникає велика кількість нових видів соціальних змін, соціальних процесів, які потребують нового переосмислення та концептуалізації. Прикладом таких змін є глобалізація, модернізація, перебудова, соціальні трансформації тощо. Не дивлячись на велику популярність цієї тематики, аналіз соціальних трансформацій, глобалізацій та ін. здійснюється фрагментарно. Досить погано концептуально розроблені ці поняття, не встановлено принципової різниці між різними видами соціальних змін та не виявлено категоріальної специфіки понять у порівнянні з іншими поняттями, що фіксують соціальні зміни.

В наш час на українському просторі існує велика потреба у вивченні трансформаційних процесів. Для такого вивчення потрібні не просто дані багато численних емпіричних досліджень, а й певна теорія, яка б давала можливість аналізувати та прогнозувати трансформації в різних країнах. В цілому теорія трансформації повинна забезпечити гарантії побудови нової соціальної системи, завадити її поверненню до старого режиму. Вся складність розвитку процесу трансформації полягає в тому, що не існує єдиної технології трансформаційних змін й оптимальну політику перетворень кожній країні потрібно виробляти самостійно. І це ще більше доводить необхідність створення наукової теорії, яка б давала можливість аналізувати трансформації в кожній країні. Тут важливо подати загальну схему трансформаційного процесу, викласти його логіку, проаналізувати "відхилення" від трансформаційного шляху таким чином, щоб на основі таких положень можливо було розробити політику трансформації для будь-якої окремої країни.

В історії соціології вже існує багатий досвід дослідження соціальних змін в суспільстві. Вже з моменту виникнення соціологічної теорії було притаманне розділення на "соціальну статіку" та "соціальну динаміку", яке ввів основоположник соціології Огюст Конт. Соціальна статіка повинна вивчати складові частини суспільства, його будову, а соціальна динаміка відповідно повинна займатися процесами, що протікають у суспільстві. Для Огюста Конта існував деякий стійкий стан суспільства, котрий можна спостерігати та аналізувати незалежно від його руху.

Саме таке розділення на статіку та динаміку внаслідок послідовник Огюста Конта Герберт Спенсер - засновник органіцистської школи в соціології. Поняття "структура" охоплює дослідження внутрішньої будови соціального цілого. Цьому поняттю Герберт Спенсер протиставляє поняття "функція", що повинно описувати шляхи, можливості змін соціального цілого, його трансформації.

Г.Спенсер, як і О.Конт, вважав, що суспільство можна розглядати статично, відокремлено від процесів, які відбуваються в ньому. Таким чином, Герберт Спенсер відокремлював структуру суспільства від його функцій.

Огюст Конт, виділяючи в соціології соціальну статику та соціальну динаміку, співставляв два типи дослідницьких процедур: пошуку законів співіснування та виявлення, на противагу їм, законів слідування. Вже в наші дні ми говоримо про синхронне дослідження (в якому суспільство розглядається в статичній перспективі) та про діахронне дослідження, що включає фактор часу та робить наголос на соціальних змінах. Такий підхід Огюста Конта вплинув на сучасні процедури вивчення соціальних змін.

Сучасна соціологія успадкувала в якійсь мірі класичну органістичну метафору та привнесені нею розділення та протиставлення, але не безпосередньо від Огюста Конта чи Герберта Спенсера, але вже через соціологічні школи двадцятого століття, такі, як теорія систем, функціоналізм, структурний функціоналізм, конфліктологія тощо.

Багатий концептуальний апарат теорії систем використовується зараз для аналізу соціальних змін. Лише в недалекому минулому “системній моделі” суспільства був протиставлений “альтернативний образ суспільства”, що розглядається з точки зору процесу, внаслідок чого минулі концепції, що використовувалися для дослідження соціальних змін, піддалися відповідній модифікації [4, с. 46].

Соціологія почала переглядати надійність системних моделей суспільства й саму дихотомію статики та динаміки. Зараз вчені починають сприймати суспільство у постійному русі. Основною тенденцією в сучасній науці стала чисто динамічна чи процесуальна установка вивчати події, а не речі, процеси, а не стани. Вчені поставили під сумнів твердження Огюста Конта та Герберта Спенсера про те, що суспільство можливо розглядати статично [3, с. 27].

Для соціології це означає, що суспільство розглядається не як статичний, стабільний стан, а як процес. Вся соціальна реальність являє собою динаміку. Таким чином, в науці утвердилася діахронна перспектива досліджень. Відповідно зазнає змін і образ об'єкту. Тепер це не “тверда” система, а скоріш поле взаємовідносин. Соціальна реальність є тканиною, що сполучає людей один з одним; таке поле знаходиться у постійному русі. При такому підході події стають фундаментальною одиницею соціологічного аналізу. В межах цієї альтернативної моделі під соціальною зміною мається на увазі соціальний процес, що включає в себе послідовність соціальних подій. Основні відмінності моделі поля від системної є в теоретичному обґрунтуванні змін та процесів як саме протяжних, а не як дискретних. Будь-які два стани соціального поля будуть якісно різнитися, бо між цими двома точками є рух. Можна з впевненістю сказати, що соціальні зміни відбуваються в кожний певний момент часу та кожній точці нашої планети.

Важко сказати, яка з цих двох моделей адекватніше відтворює реальність. Кожна з моделей є певною абстракцією, певною формалізованою теорією, символічним відображенням дійсності. Обидві вони мають недоліки та переваги та обидві вони мають право на існування. Системна модель має досить довгу традицію: більшість теорій, що розглядають соціальні зміни, ґрунтуються саме на цій моделі. Модель поля намагається більш адекватно відобразити динамічність

суспільства, але ця модель ще потребує підтвердження багато численними емпіричними дослідженнями. Отже, на сучасному етапі потрібно прийняти до уваги переваги та недоліки обох моделей розвитку суспільства та, можливо, спробувати інтегрувати їх.

Можливості інтеграції цих напрямків, а також їх детальний аналіз ми бачимо у відомій роботі Петро Штомпки. Штомпка не користувався категорією “соціальна трансформація”, але він розробив методологію вивчення соціальних процесів. За цією методологією можна визначити місце та роль будь-якого соціального процесу в функціонуванні системи. Головною заслугою Штомпки, на думку автора, є його точне визначення основних понять його соціології соціальних змін.

Деякі соціологи вважають, що об'єднання двох досить різних методологій - системної моделі та моделі поля - можна зробити на базі синергетичного підходу. А понятійний апарат синергетики й слугує цілям об'єднання системного підходу та теорії поля. Синергетична парадигма є досить новою в сучасній соціології. Вона з'явилася як альтернатива системній теорії. На думку прихильників синергетичного напрямку системна теорія не могла вирішити багатьох теоретичних проблем, які могли б бути здолані на основі самоорганізаційних принципів. [2, с. 225]

В порівнянні з системною традицією синергетична теорія виявляється досить новою. Вона тільки почала формуватися й можна сказати, що принципи синергетичної теорії тільки починають використовувати в соціологічних дослідженнях. Понятійно-категоріальний апарат цієї течії виявляється ще недостатньо сформованим. З одного боку, зараз стають дуже популярними поняття нелінійності, відкритості, нерівноваги й т.д. А з іншого боку, понятійний апарат самоорганізаційної парадигми ще не складений в повній мірі, бо вона тільки починає заявляти про себе.

Незважаючи на досить невеликий час існування синергетичної парадигми, можна вже виділити декілька теорій: це школи І.Пригожина (теорія диссипативних структур), Г.Хакена (теорія детермінованого хаосу), Р. Тома (теорія катастроф), С.Курдюмова (теорія нестационарних структур, режими з загостреннями) та ін.

В синергетичній парадигмі виділяють дві течії. До першої належать висновки та пояснення, в основі яких є ідея самоорганізації як вичерпна ідея соціальних змін. Інший напрям доповнює ідею самоорганізації ще організаційним аспектом.

Синергетика черпає свої ідеї з термодинаміки. Але, як зауважує Л.Д.Бевзенко в роботі “Соціальна самоорганізація”, об'єктом синергетики стають не просто системи, що поводять себе подібно термодинамічним, але й істотно нелінійні, відкриті системи, які знаходяться далеко від положення рівноваги. На відміну від термодинамічних систем, які в стані нерівноваги набувають структурного розладу, соціальні системи з точки зору синергетичної парадигми поводять себе по-іншому. Вони починають рухатися не в сторону розкладу системи, ентропії, а в сторону утворення нової форми. Ці нові форми за думкою Л.Д.Бевзенко й складають основний предмет синергетики. Динаміка, механізми виникнення й зміни цих форм, а також умови збереження та розпаду лежать в центрі предметної галузі концепції самоорганізації.

Синергетика має дещо спільне з теорією систем - вони обидві в якості об'єкта дослідження вибирають відкриті системи, обидві зосереджують увагу на

протистоянні ентропійним процесам. Але теорія систем концентрується на можливостях підтримки рівноваги в системах, тоді як синергетика намагається аналізувати стани нерівноваги. Синергетика зосереджується на так званих ефектах самоорганізації. Для опису цих процесів потрібен новий понятійно-категоріальний апарат, т.к. старий апарат системної теорії не відповідає завданням синергетичної парадигми.

Синергетична теорія оперує особливими поняттями, які фіксують важливі для представників цієї теоретичної течії процеси та явища, - біфуркація, аттрактор, ентропія, дисипація, флуктуація та ін. Саме в цих поняттях й описуються трансформаційні процеси в системі. Для розгляду трансформаційних процесів потрібно визначити вищеназвані категорії. Ці визначення досить детально та вдало проаналізувала Л.Д.Бевзенко в своїй праці "Соціальна самоорганізація. Синергетична парадигма: можливості соціальних інтерпретацій". Саме її інтерпретацію основних понять синергетики можна взяти за основу для подальшого розгляду цієї парадигми.

Л. Бевзенко уявляє соціальні зміни як процеси революційної чи еволюційної зміни соціального порядку. Вона подає власну типологію можливих форм зміни цього порядку. Погоджуючись з тим, що все постійно змінюється, вона виділяє три типи змін:

1. зміни, що дозволяють структурному портрету системи на якомусь рівні точності опису зберігати тотожність самому собі;
2. зміни, що змінюють структурний портрет, але не розвалюють основ системної єдності, структурного зв'язку частин;
3. зміни, основою яких є повний системний розпад й виникнення нових структур нового малюнку системних зв'язків [1, с.170].

Поняття "структура" приймає особливий сенс в нелінійних системах. В цих системах структура виникає не за рахунок розташування елементів відносно один одного, а за рахунок напрямленості обмінних потоків, які в процесі структурування отримують все більшу визначеність чи стійкість. Для прихильників синергетичної парадигми структура виявляється процесом локалізованим в певних частинах середі.

Синергетика використовує також поняття "система", що є одним з основних для класичної науки. "Сукупність взаємопов'язаних елементів може вважатися системою у тому випадку, коли з цих взаємозв'язків виникає певна якісна визначеність, коли існує певна інтегративна якість, що притаманна лише сукупності, не міститься в жодному елементі, але накладає на кожний елемент відбиток, що дозволяє відрізнити його від інших, що не належать системі." [1, с.59]. Таку властивість називають емерджентністю. Вона допомагає встановлювати межі системи. Синергетики характеризують систему через категорію "ентропія". Ця категорія відображає міру неупорядкованості чи міру хаоса системи. Л. Бевзенко ентропію пояснює наступним чином: якусь певну якісну особливість системи на мікрорівні можна реалізувати якимось числом перестанов, які не будуть впадати у вічі. Система в цьому випадку змінюватися не буде, а ця кількість перестанов буде давати нам величину ентропії. Отже, ентропія буде тим вище, чим більш однорідною з точки зору якості системи будуть її елементи.

Зміна в системі описується прихильниками синергетики іншим поняттям, що означає точки порогових значень параметрів порядку, в яких відбувається зміна внутрішньої впорядкованості системи. Фахівець з проблеми біфуркації Ервін Ласло вважає її фундаментальною характеристикою складних систем, коли вони зазнають високого ступеню тиску та напруги. Коли система виходить за межі стабільності, то в ній починаються хаотичні процеси. Не обов'язково, говорить Ласло, ці процеси призводять до загибелі системи. Вони можуть бути початком нового порядку. Відношення між системою до та після біфуркації не буває лінійним. Розвиток систем завжди є нелінійним та стрибкоподібним.

Біфуркаційний стан в житті системи виникає не тільки при її віддаленні від стану рівноваги, але й в ситуації порушення цієї рівноваги в інших системах. Для системи проходження через біфуркацію означає перспективу появи нових впорядкованостей, зв'язків.

Отже, точка біфуркації – одне з центральних понять синергетичної теорії, бо цим поняттям окреслюється перехід системи до іншої якості. Вихідом на точку біфуркації система змінює власні якісні характеристики. Саме таким чином уявляють механізм трансформації соціологі-синергетики.

Головною ознакою виходу системи зі стану рівноваги є збільшення в ній ентропійних показників. Ці показники доходять до якогось порогового стану й тоді починається розпад системи. “Система може довго знаходитися в передбіфуркаційному (високоентропійному) стані

Вихідом на біфуркацію система відкриває для себе декілька можливих варіантів розвитку. “Відкритість та нелінійність системи в такі моменти її життєдіяльності стають причиною неоднозначності майбутнього. Подальший шлях системного розвитку виявляється принципово непередбачуваним.” [1, с.62]. Таким чином втрачає силу принцип детермінізму, на якому засновується класична наука.

За допомогою поняття аттрактор саме й описується одна з найважливіших властивостей системи в синергетиці – властивість до самоорганізації. Й тут мова йде про утворення диссипативної структури, яка б відповідала характеристикам, суті соціальної середи. Аттрактор виходить з самої соціальної середи та він є іманентною властивістю середи. Аттрактор виявляється відносно сталим станом системи, який притягує до себе можливі траєкторії розвитку цієї системи. Коли система виявляється у полі дії аттрактора, то вона розвивається саме до такої структури, яку диктує аттрактор. Таким чином з хаосу, в якому перебуває система, вибудовується структура чи самоорганізаційний порядок, який диктується аттрактором [1, с.195].

Як наслідок проходження системи через точку біфуркації є необерненість системи. Якщо система робить вибір на користь якогось аттрактору чи шляху розвитку, то вона назавжди втрачає можливість повернутися до попереднього стану та якось змінити свій вибір. В цьому формулюванні з'являється нове поняття аттрактора, яке відвірає одну з провідних ролей в цій парадигмі. “Це ті ж диссипативні структури, які виникають в процесі самоорганізації. Але у визначенні їх як аттрактивних акцент робиться вже не на їх диссипативній природі, а на конфігурації й тяжінні системи саме до такої організації процесів диссипації” [1, с.63].

В точці біфуркації перед системою відкривається багато шляхів її подальшого розвитку. Такі шляхи розвитку мають назву аттракторів в синергетичній парадигмі. Система “притягує” один з цих аттрактивних станів. Таке “тяжіння” до певного стану носить назву випадіння на аттрактор. Автори-синергетики говорять, що коли після біфуркації виникає якась перевага якоїсь структури аттрактора перед іншими структурами, то незначне коливання системи в її сторону за рахунок нестійкості біфуркаційного моменту призводить до того, що цей рух призводить до створення розвиненої структури. Вчені ще наголошують. Що аттрактивні точки в просторі системи домінують над всіма іншими можливими станами системи.

Властивості аттрактора виходять з особливостей соціальної системи, в якій він виникає. Але постає питання, чому система “випадає” на один якийсь певний аттрактор? Л. Бевзенко вважає, що це відбувається флуктуаціям, що що відкривають можливість завдяки малим, незначним збуджуванням впливати на подальшу долю системного цілого, яке до критичної точки було байдуже до таких впливів й гасило їх в силу сталості попереднього стану. В точці біфуркації зростає чутливість системи до таких малих збуджень. Флуктуації визначаються випадковістю, тому випадковість починає відігравати важливу роль при подальшому розвитку системи. Це відрізняє синергетичну теорію та нелінійні системи від класичної соціології з її лінійними системами, які байдужі до флуктуацій та випадковостей. Пригожин та Стенгерс так високо визначають роль флуктуацій в трансформаційному процесі, що пропонують назвати ситуацію, коли флуктуація діє на систему, порядком через флуктуацію.

Важливою особливістю системи з точки зору синергетики є можливість флуктуації створювати великий системний порядок. Будь-який окремий елемент системи в біфуркаційній точці може створити вирішальний вплив на розвиток системи. Якщо біфуркація з випаданням на аттрактор не створює нової середі, яка може функціонувати, то знову відбувається вихід на біфуркаційну точку.

Чи можна якимось чином управляти флуктуаціями в біфуркаційній точці з метою виходу на певний аттрактор? Управляти системою можна побічно, змінюючи її параметри управління. Це не прямий вплив на стан системи, який ми спостерігаємо в лінійних системах. В синергетиці говорять про управління процесами, скоріш коли мова йде про якісь невеликі впливи в точці біфуркації. Аттрактивну структуру неможливо знищити, а також, за думкою синергетиків, неможливо надати їй якоїсь іншої характеристики чи форми. Л. Бевзенко виділяє ще одну властивість аттрактивних структур, пов'язану з її управлінням: аттрактивну структуру неможливо створити штучно. “Вірніше, їх можна створити (а правильніше сказати – ініціювати, спровокувати виникнення) тільки такими, які передують в середі: це повинно бути дещо, органічно належне до середі, а не сконструйоване на основі чужого для неї цілепокладання” [1, с.203]. Якщо в системі буде дещо чуже, то вона буде відштовхувати цей елемент.

Однією з найважливіших особливостей нелінійної системи є її самоускладнення після випадіння на аттрактор. Цей принцип усладнення структури отримав назву фрактального принципу. За цим принципом структура відтворюється на більш високому рівні ту структурну конфігурацію, яка була на

попередньому рівні. “Фрактальними називають об’єкти, що мають властивість самоінваріантності” [1, с.206].

Синергетична теорія порушує принципи детермінізму та причинності, що постулюються системними теоріями. “Вибір варіанту післябіфуркаційного еволюційного розвитку ні причинно, ні виборочно не пов’язаний з добіфуркаційним періодом” [1, с.261]. Вирішує все тут випадковість. Одним з найважливіших відкриттів синергетики є нелінійність середина у вигляді спектру можливих аттрактивних траєкторій. Спектр аттракторів визначається виключно внутрішніми властивостями системи. Спектр аттракторів – це тільки потенційні можливості подальшого розвитку системи. Якщо в системі після біфуркації відбулося випадіння на аттрактор, то система вже самостійно самоорганізується та добудовується відповідно аттрактору. Синергетики вважають, що це відбувається подібно гравітації в полі тяжіння Землі.

Вибір системою у точці біфуркації певного аттрактору цілком залежить від флуктуацій чи випадковостей. За думкою Пригожина біфуркація такий самий випадковий процес як і кидання монети. Саме випадковий процес і визначає глобальний хід еволюції.

Особливу увагу потрібно приділити одному з положень синергетичної теорії, в якому зауважується, що “минуле не визначає той варіант майбутнього, який вибере система в точці біфуркації, не детермінує майбутнє, не вміщує його в собі” [1, с.263]. Звісно така постановка питання викликає деякі зауваження. Чи може взагалі в певній системі майбутнє не вміщувати в собі минулого, не бути з ним пов’язаним? Якщо аттрактори іманентно пов’язані з соціальною середою, якщо вони з неї виходять, то це повинно означати і зв’язок з минулим. Будь-яка соціальна середина має власне минуле, і якщо аттрактор виходить з середина, то він неодмінно несе на собі відбиток минулого. Мабуть, логіка синергетиків в даному положенні виявляється дещо спотвореною.

Прибічник системного аналізу П.Штомпка називає революції найбільш яскравими проявами соціальних змін. У своїй праці “Соціологія соціальних змін” автор детально розглядає основні істотні на даний момент теорії революцій. Він, виділяючи багато численні переваги цих теорій, розкриває також й проблемні питання. Майже всі теорії соціальних революцій не розкривають причин їх швидкого початку та бурхливого проходження; питання детермінант революцій цими теоріями розкрито також недостатньо. Особливо болючим для цих теорій стає питання можливості прогнозу революцій та взагалі чи є вони закономірними чи випадковими. Ці проблеми й намагається вирішити синергетична парадигма. Вона надає логічне пояснення радикальним змінам в суспільстві з точки зору активізації самоорганізаційних процесів. Саме для таких революційних моментів історії й використовується поняття біфуркації. Проходження нелінійної системи через біфуркаційну точку й подальша її самоорганізація й дає можливість трактувати революційні події. Якщо багато авторів, що займалися проблемами соціальних революцій, наголошували на неможливості прогнозувати ці соціальні процеси. Самоорганізаційна модель мабуть також не може спрогнозувати ці процеси, бо вона наголошує на їх нелінійності та на величезній долі випадковості (флуктуації). “Лінійні процеси завжди демонструють помірність в змінах, а структурні трансформації в лінійних системах повинні визрівати лінійно,

пропорційно деякому детермінуючому їх фактору – нарощуючись, посилюючись, накопичуючись. Але цього не відбувається у випадку нелінійних системних процесів... В цьому випадку основні системні характеристики зберігаються тривалий час незмінними при незначних коливаннях параметрів.” [1, с.63].

Самоорганізаційні моделі можуть прояснити досить складно пояснювальні з точки зору системної моделі події. Наприклад, розпад Радянського Союзу. Якщо ці події розглядати під кутом зору розвитку відкритих нелінійних систем, то можна й пояснити стримкість, бурхливість процесів кінця 80-х – початку 90-х років.

Висновки. Теорія, в центрі уваги якої стоять соціальні зміни, може ґрунтуватися й на системній моделі, й на синергетичній. Головне, що вона повинна мати потужну методологічну основу для аналізу цих змін в окремому суспільстві, а також давати можливість прогнозування змін. Така теорія повинна характеризуватися потужним евристичним потенціалом для побудови моделі соціальних змін в певній країні. Для отримання такого евристичного потенціалу необхідне створення понятійно-категоріального апарату теорії, уточнення принципів та методів дослідження й т.д.

Література

1. Бевзенко Л.Д. Социальная самоорганизация. Синергетическая парадигма: возможности социальных интерпретаций. – К.: Институт социологии НАН Украины, 2002. – 437с.
2. Ковтуненко Е.С. Соціальні зміни: поняття та види // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Збірник наукових праць. – Харків: Видавничий центр Харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна, 2002. – с.224-228.
3. Штомпка П. Социология социальных изменений. Москва, институт «Открытое общество», 1996. – 414 с.
4. Luhmann, N. (Dirk Baecker, Hrsg.) Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, 2002. – 346 S.

УДК 303.09, 303.8

Сидоров М.В.-С.

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

Соколовська Є.В.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології, кафедра методології та методів соціологічних досліджень, студентка 1 курсу ОКР «магістр»

ВИКОРИСТАННЯ ІНДЕКСІВ З КОМПОЗИТНИМИ ЗМІННИМИ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ ГРОМАДЯН УКРАЇНИ

На сучасному етапі розвитку та поширення соціологічних досліджень в Україні дослідник стикається з проблемою пояснення соціальних процесів через належність респондентів до певного соціального класу. На даний момент в Україні не існує єдиної прийнятої системи вимірювання соціального статусу. У даній роботі розглядаються три підходи до визначення соціального статусу через індекси ISP, ISC та SES.

Ключові слова: Соціальний статус, Індекс Соціальної Позиції Холлінгсхіда, Соціоекономічна Статусна Оцінка, Індекс Статусної Характеристики Ворнера, ISP, ISC, SES

На современном этапе развития и распространения социологических исследований в Украине исследователь сталкивается с проблемой объяснения социальных процессов через

принадлежность респондентов к определенному социальному классу. На данный момент в Украине не существует единой принятой системы измерения социального статуса. В данной работе рассматриваются три подхода к определению социального статуса через индексы ISP, ISC и SES.

Ключевые слова: *Социальный статус, Индекс Социальной Позиции Холлингеда, Социо-экономическая Статусная Оценка, Индекс Статусной Характеристики Уорнера, ISP, ISC, SES*

At the present stage of development and dissemination of sociological research in Ukraine researcher faces the problem of explaining social processes through affiliation of respondents to a particular social class. Currently in Ukraine there is no single accepted measure of social status. This paper discusses three approaches to social status through indexes ISP, ISC and SES.

Keywords: *Social status, Hollingshead social position index, Socioeconomic Status Estimation, Warner index of status characteristics, ISP, ISC, SES*

Соціальний статус - становище, що займає індивід чи соціальна група в суспільстві чи окремії підсистемі суспільства. Його визначають за специфічними для конкретного суспільства ознаками, до яких відносять економічні, національні, вікові й інші ознаки [16]. Людина може мати кілька статусів, але найчастіше тільки один визначає її положення в суспільстві – головний, домінуючий статус, що відбивається, як у зовнішній поведінці та вигляді людини, так і у внутрішній позиції. Крім головного статусу, насамперед пов'язаного з професією, роботою (точніше, її престижем), ще говорять про узагальнений статус, який ще називають індексом соціальної позиції, і значення якого допомагає виробити цілісну оцінку соціальної позиції як своєї, так і інших у системі соціальних координат.

Таким чином, соціальний статус є однією із найголовніших характеристик індивіда, що детермінує його цінності, поведінку, можливості, обов'язки та права, стиль життя тощо [2]. Соціальний статус, здебільшого, корелює майже з усіма позиціями індивіда, його реакціями на соціо-культурні та економічні зміни, світові процеси тощо. Через статус відбувається аналіз його поглядів, реакцій на події. Без належної системи визначення соціального статусу неможлива адекватна оцінка реального положення індивіда, яке він займає у соціальній системі суспільства. Тому визначення соціального статусу респондента здійснюється майже в усіх соціологічних та маркетингових дослідженнях. На даний момент в Україні здебільшого використовуються методи суб'єктивної оцінки соціального статусу респондентом, коли респондент має дати відповідь на запитання типу "Як Ви оцінюєте матеріальний стан Вашої родини?" та "Яку частку сімейного бюджету Ваша родина витрачає на їжу та комунальні платежі?".

Такий метод вимірювання соціального статусу має два суттєвих недоліки: по-перше, респонденти проявляють схильність до оцінки себе через середні показники, ідентифікуючи себе з відповідним класом (вищим, середнім, нижчим), тобто відбувається зсув результатів та дослідження не відбивають реальної картини. По-друге, такий метод оцінки не дає комплексного уявлення про соціальний статус, а лише про його матеріальне становище, яке є лише одним із компонентів соціального статусу. Це унеможлиблює комплексний аналіз причинного-наслідкових зв'язків між думками та реакціями респондентів та їх соціальним статусом.

Деякі операціональні поняття (стать, вік, стаж роботи, кваліфікація) самі можуть бути індикаторами. Більшість операціональних понять потребує

використання не одного, а кількох індикаторів, які відображають умови їх формування. Це, наприклад, задоволення змістом праці, її нормуванням, оплатою, організацією, умовами, за яких вона здійснюється, соціально-психологічним кліматом у колективі тощо. Потрібно розуміти, що існують характеристики, які можна виміряти через один показник (освіта, релігія, сімейний стан), але соціальний статус є комплексною характеристикою, як Індекс соціального почуття, Індекс соціальної напруги, і також повинен вимірюватися за допомогою індексів.

Для того щоб комплексно дослідити соціальний статус, потрібно використовувати більш складний підхід формування показників, що, у свою чергу, вимагає вибору та обґрунтування індикаторів, за якими його будують та самої моделі побудови, тому **актуальним** є розробка нових та адаптація існуючих показників соціального статусу в Україні.

Для цього потрібно не просто застосувати шкалу визначення соціального статусу, яка працює у інших суспільствах, але і провести її тестування, апробацію. Потрібно обрати шкалу, яка б найбільш точно вимірювала статус індивіда, враховуючи усі особливості даного регіону.

В Україні для виміру соціального статусу найчастіше використовують об'єктивний метод вимірювання (респондентів опитують за допомогою специфічних соціоекономічних питань та категоризують їх відносно відповідей), при чому використовуються різні індекси вимірювання соціального статусу. Також часто використовується питання, яке можна віднести до суб'єктивного методу вимірювання (респондентам пропонується самим оцінити свій соціальний статус). Така неоднорідність інструментарію, який використовують для отримання одних і тих самих даних, призводить до **проблем** у можливості порівняння різних досліджень (відсутність еквівалентності).

Метою даного дослідження є адаптація існуючих індексів з композитними змінними (Індекс Соціальної Позиції Холлінгсхіда, Соціоекономічна Статусна Оцінка, Індекс Статусної Характеристики Ворнера) [4] для вимірювання соціального статусу в українському суспільстві.

У роботі ми ставимо перед собою **завдання**:

1. Побудувати індекси соціального статусу з композитними змінними (Індекс Соціальної Позиції Холлінгсхіда, Соціоекономічна Статусна Оцінка, Індекс Статусної Характеристики Ворнера) за даними власного емпіричного дослідження.

2. Порівняти результати розрахунку індексів соціального статусу з композитними змінними (Індекс Соціальної Позиції Холлінгсхіда, Соціоекономічна Статусна Оцінка, Індекс Статусної Характеристики Ворнера) для кожного респондента.

Як вже зазначалось вище, для апробації нами було обрано три індекси з композитними змінними: Індекс Статусної Характеристики Ворнера [16], Соціоекономічна Статусна Оцінка [15], [8, 56 с.] та Індекс Соціальної Позиції Холлінгсхіда [13], [14, 211 с.]. Ці індекси відносять до об'єктивних методів оцінки соціального статусу та дають комплексну оцінку соціального статусу респондента [9; 4].

Суспільство не є однорідним, але за допомогою певної класифікації за обраними характеристиками дослідник визначає його класову структуру, тобто відносить кожного члена суспільства до певного класу [6, 67 с.], [9, 38 с.]. Виходячи з цього можна припустити, що інструменти вимірювання соціального статусу з певною точністю будуть однаково прийнятні для будь-якої частини суспільства. Для апробації методів вимірювання соціального статусу нами була обрана одна з доступних соціальних груп – студенти Київського національного університету імені Тараса Шевченка механіко-математичного, фізичного та радіофізичного факультетів, які мають відносно схожий показник соціального статусу.

Студенти факультету є особливою соціальною групою, адже їх основним родом діяльності є навчання. Через це їх соціальний статус, переважно, визначається соціальним статусом батьків або осіб, у яких вони перебувають на утриманні. Аналогічно до методу визначення соціального статусу індивіда у Індексі соціальної позиції Холлінгсхіда за показником сімейного стану, який визначає ту особу, соціальний статус якої і буде підраховуватися для визначення соціального статусу респондента, соціальний статус респондента буде визначено через соціальний статус того члена родини, який заробляє найбільше.

Методом збору емпіричної інформації було обрано метод он-лайн опитування через низьку вартість, високу представленість студентів у мережі Інтернет, відсутній рівень впливу інтерв'юера та високий рівень конфіденційності. В даному дослідженні був застосований метод RDS [10].

Оскільки для усієї генеральної сукупності, яка в даному дослідженні формується із студентів 1-3 курсів механіко-математичного, фізичного та радіофізичного факультетів Київського національного університету імені Тараса Шевченка, не має додаткових квотних характеристик, на першому етапі відбувається знаходження 9 респондентів (по одному з кожного факультету та кожного курсу), що відповідають даним характеристикам. Такі дії ми можемо робити через те, що при використанні методу RDS за модель розповсюдження інформації про опитування (тобто розповсюдження запрошення) можна взяти марковську модель, яка для структури соціальної мережі, через які і вівся рекрутинг, має крок стабільності, у якому ймовірність потрапити до кожного з респондентів не залежить від того, з кого почався рекрутинг [10-12]. Далі, респондентам надавалась адреса опитувальника та додатковий лист із проханням порекомендувати це дослідження людям, що підходять за характеристиками (студенти 1-3 курсів вище названих факультетів) для участі в дослідженні.

Саме дослідження проводилось з 30.03.2012 по 17.14.2012. Анкета була розроблена за допомогою безкоштовної оболонки LimeSurvey [3].

За час проведення дослідження всього було поінформовано 302 особи, з них 267 осіб - через соціальні мережі, 18 осіб – через особисте запрошення на території університету, 17 осіб – через запрошення, надіслане на електронну адресу.

У дослідженні взяли участь 103 респонденти. З них 3 респондента не відповіли на жодне питання, а решта або не відповідали вимогам до вибірки (не були студентами обраних нами факультетів), або не відповіли на необхідні хоча б

для одного індексу запитань. Тобто, кількість валідних анкет становить 100, а анкет, які ми використовували для подальших розрахунків індексів – 84.

Відклик на рівні 30% можна вважати дуже високим.

Так як деякі питання у індексах були спільними, то анкета дослідження містила питання, що були розділені на 4 блоки: питання-фільтри (3 питання та одне ввідне питання – відсутні у додатку), блок питань до Індексу Соціальної Позиції Холлінгсхіда (A1,A2,A3,A4,A5_1,H5_1,H7,H5), блок питань до Індексу Статусної Характеристики Ворнера (W1,W2,W3,H7) та блок питань до Соціоекономічної Статусної Оцінки (S1,S2(H7),S3(H5)).

Аналіз IP адрес респондентів був націлений лише на виявлення тих респондентів, що приймали участь в опитуванні, користуючись при цьому мережею університету. Таких виявилось 40%, тобто такий відсоток респондентів, з тих, хто прийняв участь у опитування, які проживають у гуртожитках або проходили опитування у приміщенні університету.

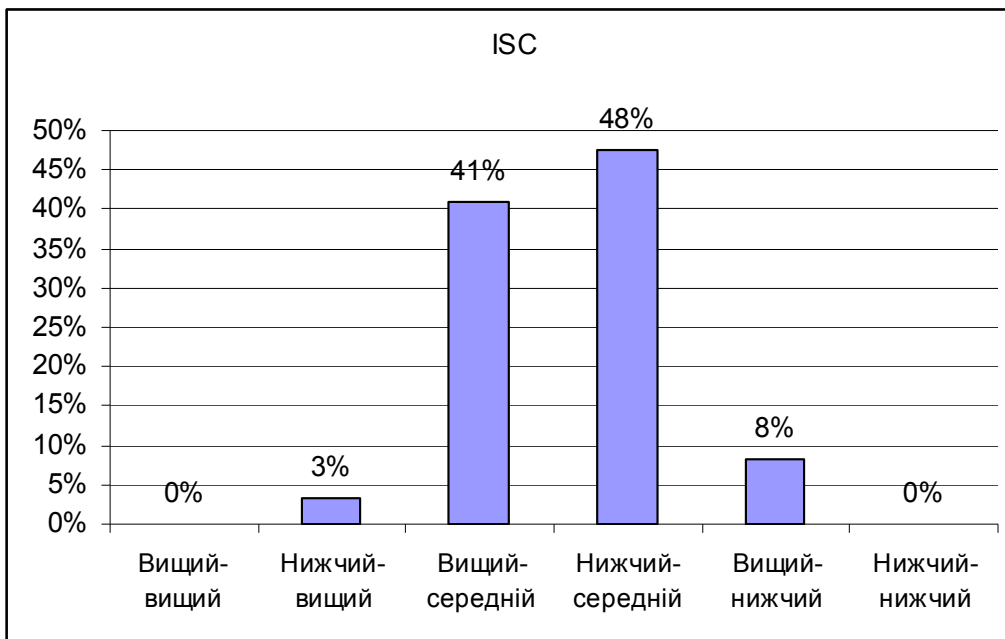
Оскільки лінк для переходу на опитування надавався в електронному вигляді, а його надсилання відбувалось на електронну пошту або у соціальну мережу, то з'явилась можливість прослідкувати шлях переходу на опитування. Лише 6% респондентів перейшли до опитування через запрошення, що було надіслано на електронну адресу, інші 94% здійснили перехід через соціальну мережу Vkontakte.ru. Це підтверджує спад активності участі у опитуванні, що спостерігався у день, коли рекрут було проведено за допомогою електронних адрес. Через цей спад було прийнято рішення перейти від змішаного типу рекруту (соціальна мережа та електронна пошта) до рекруту тільки у соціальній мережі.

Під час операціоналізації індексів та відповідної побудови питань на їх основі для показників: «освіта», «джерело доходів» та «тип (стан) помешкання» використовувався прямий переклад із англійської мови. Операціоналізація показника «рівень доходів» відбувалась на основі середнього показника доходів населення України за 2011 рік [5, 1 с.]. Престижність районів проживання (показник «район проживання») визначалась на основі даних оцінки ринку нерухомості міста Києва, за даними агенції нерухомості "Best RealEstate" [1]. Щодо операціоналізації показника «рід занять», то було прийнято рішення представити його у анкеті у вигляді відкритого питання, а під час аналізу результатів для вирахування кожного окремого індексу співвідносити відповіді респондента із кожною із трьох відповідних індексам шкал роду занять. Це дало змогу, з одного боку, зекономити місце у анкеті, а із іншого не заплутати респондента, задаючи одне і те саме питання кілька разів, але представляючи при цьому різні альтернативи, що відповідали б кожному індексу.

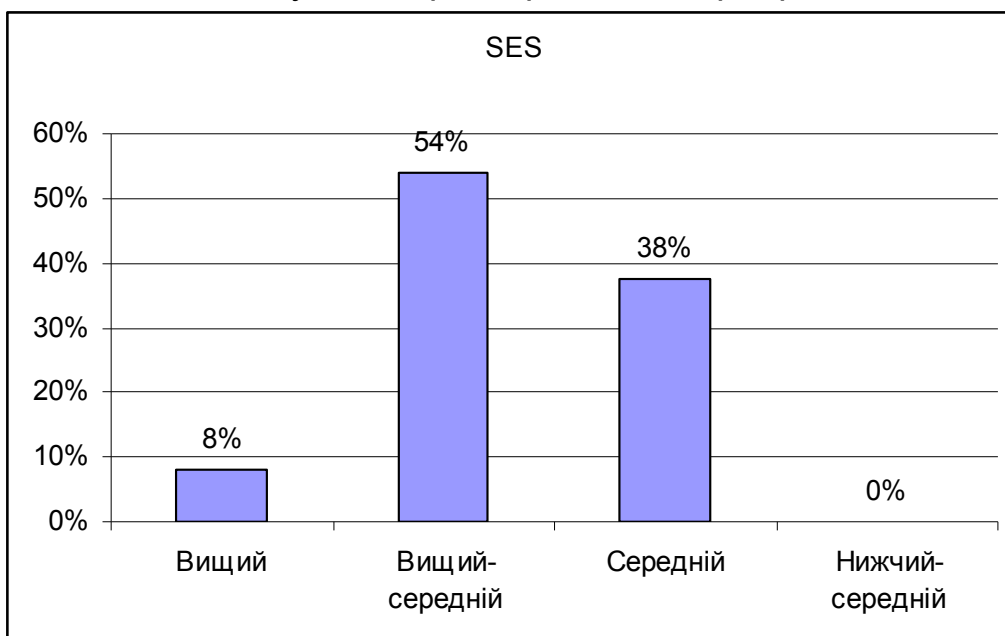
Для аналізу результатів дослідження було здійснено перекодування відкритих питань щодо роду занять голови родини респондента (дружини або чоловіка голови родини, покійних дружини або чоловіка голови родини) у відповідні кожній шкалі числові значення. На основі отриманих даних за кожним показником було розраховано значення трьох індексів (Індекс Статусної Характеристики Ворнера, Соціоекономічна Статусна Оцінка та Індекс Соціальної Позиції Холлінгсхіда) для кожного респондента. Для остаточного налізу були

відібрані лише ті респонденти, для яких можна було побудувати всі 3 індекси. Таких респондентів залишилось 61.

Як видно з діаграми 1, рівень максимальних значень дорівнює нулю, тобто кількість респондентів, статус яких визначається як «вищий-вищий» та «нижчий-нижчий» дорівнює нулю. Пік же спостерігається у середніх значення, що вказує на середній соціальний статус респондентів. Всього Індекс Статусної Характеристики Ворнера було розраховано для 61 респондентів. Це найменша кількість респондентів, для яких було розраховано індекс, у порівнянні з іншими індексами. Такий низький рівень пов'язаний із тим, що даний індекс, на відміну від інших складається із найбільшої кількості показників (Чотирьох), при цьому Соціоекономічна Статусна Оцінка складається із трьох, а Індекс Соціальної Позиції Холлінгсхіда – з двох. Тобто для того, щоб для респондента можна було вирахувати даний індекс, респондент повинен був відповісти відразу на чотири питання без пропусків.

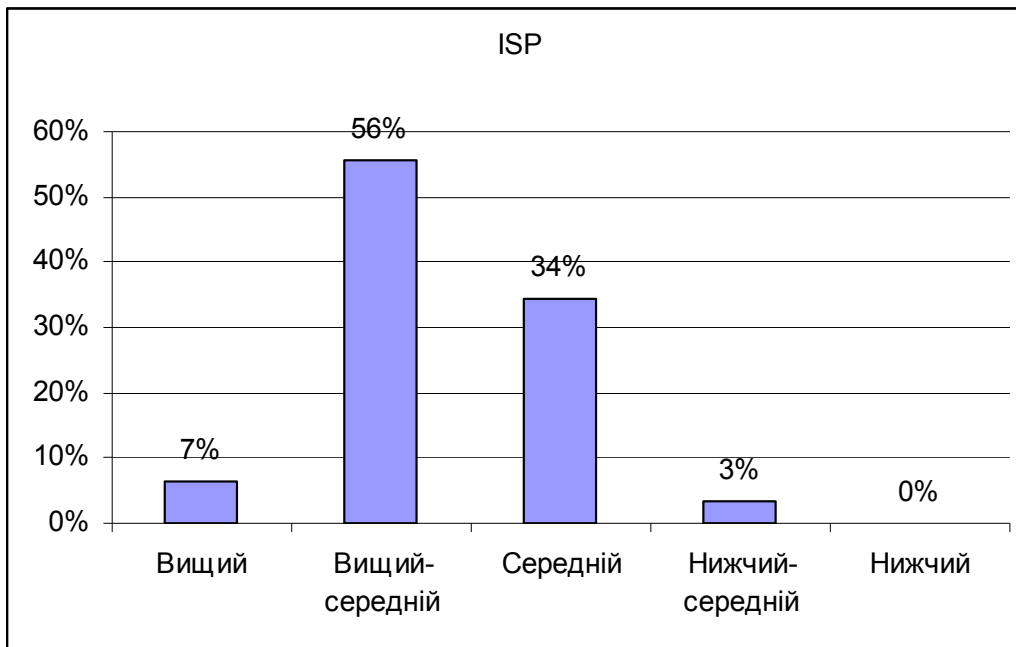


Діаграма 1. Індекс статусної характеристики Ворнера ISC



Діаграма 2. Соціоекономічна статусна оцінка SES

На діаграмі 2 бачимо тенденцію, яка спостерігається і у попередньому індексі. Респондентам притаманний середній клас, але, на відміну від попереднього, 8% респондентів відносяться до вищого класу. Всього Індекс Соціоекономічної Статусної Оцінки було розраховано для 84 респондентів. Це найбільша кількість респондентів відповідно одному індексу не дивлячись на досить сенситивне запитання "Вкажіть рівень прибутку за місяць члена сім'ї, який заробляє найбільше".



Діаграма. 3. Індекс статусної характеристики Холлінгсхіда ISP

На діаграмі 3 респондентам також притаманний середній клас, але, на відміну від попереднього індексу, де 8% респондентів відносяться до вищого класу, у індексі Холлінгсхіда таких респондентів є 7%. Всього Індекс Соціальної Позиції Холлінгсхіда було розраховано для 66 респондентів. Цей показник є нижчим, за Соціоекономічну Статусну Оцінку, хоча і має в своєму складі лише 2 показники, але потрібно пам'ятати, що розрахунок статусу відбувався лише у тому випадку, коли була наявна інформація про того члена сім'ї, на основі даних якого повинен розраховуватись індекс.

Загальні дані стосовно рівня наповненості індексів можемо записати у таблицю 1.

Таблиця 1. - Рівень наповнюваності індексів.

	ISP	ISC	SES
Кількість питань для побудови індексу	5-7	5	3
Кількість респондентів	66	61	84
Відсоток	79	73	100

Отже, з таблиці видно, що зі збільшенням кількості питань для побудови індексу, зменшується відсоток респондентів, які відповіли на всі питання, необхідні для його побудови.

Отже видно загальну тенденцію розподілу респондентів за класами для всіх індексів. Це може бути пов'язане як із загальним припущенням про те, що усі

респонденти намагаються віднести себе до середнього класу, так і з тим фактом, що опитування проводилось серед респондентів, що навчаються у провідному університеті країни, мають комп'ютери із доступом до мережі Інтернет та мають акаунти у соціальних мережах або електронні адреси.

При порівнянні значень всіх трьох індексів можна зробити висновок, що усі вони досить схоже відображають картину соціального статусу респондентів, хоча і мають різні шкали. Якщо проаналізувати коефіцієнти кореляції сирих балів за цими трьома шкалами ISPscore, ISCscore та SESscore, отримаємо значущі на рівні 0,01 коефіцієнти (табл. 2):

Таблиця 2. - Залежність між сирими балами індексів.

ISPscore - ISCscore	ISPscore - SESscore	ISCscore- SESscore
,535**	-,565**	-,382**

Для отримання значень індексів, використовувались формули:

$ISP = (\text{показник роду занять} \times 7) + (\text{показник рівня освіти} \times 4)$

$ISC = (\text{показник за шкалою «рід занять»} \times 4) + (\text{показник за шкалою «джерело доходу»} \times 3) + (\text{показник за шкалою «тип будинку»} \times 3) + (\text{показник за шкалою «район проживання»} \times 2)$

$SES = ((\text{показник за шкалою «рід занять»}) + (\text{показник за шкалою «рівень доходів»}) + (\text{показник за шкалою «рівень освіти»})) / 3.$

Так як шкала показника «рід занять» SES відрізнявся від аналогічного показника у ISP та ISC, то, для того, щоб не задавати ще раз схоже питання, показник у SES отримали перекодуванням існуючого. Так само вчинили і з показником «рівень освіти» у SES.

Після шкалювання, отримані індекси мають дещо інший зв'язок (табл. 3):

Таблиця 3. - Залежність між індексами.

ISP - ISC	ISP - SES	ISC- SES
,452**	,488**	,239

Тобто індекси ISC- SES не мають значимої кореляції.

Висновки. У нашому дослідженні було проведено адаптацію індексів вимірювання соціального статусу з композитними змінними, а саме: Індексом Соціальної Позиції Холлінгсхіда ISP, Соціоекономічною Статусною Оцінкою SES та Індексом Статусної Характеристики Ворнера ISC.

Використання цих методик є досить новими для вітчизняних досліджень. Спираючись на великий зарубіжний досвід використання цих методик можемо стверджувати їх валідність [9, 15, 7]. Як показало наше дослідження, ці методики є ефективними і у дослідженні соціального статусу громадян України.

Проведений експеримент є кроком не тільки до більш обґрунтованого вимірювання соціального статусу, а і до дослідження класової структури українського суспільства.

Використовуючи індекси з композитними змінними можна досліджувати не тільки соціо-економічні індекси, а і більш широкий спектр статусних характеристик, що може бути об'єктом подальших досліджень.

Література

1. Агенція нерухомості «Best Real Estate» [електронний ресурс] Режим доступу: <http://brest.kiev.ua/>
2. Алешина И. В. Поведение потребителей [Текст] // Алешина И. В. / М.: Экономистъ, 2006. — 525 с.
3. Сидоров М.В.-С. Використання систем комп'ютерного анкетування в Інтернеті [Текст] // Микола Володимир-Станіславович Сидоров /.- Соціальні технології № 43 2009, с. 164-175
4. Сидоров М.В.-С. Використання композитних змінних для вимірювання соціального статусу [Текст] // Микола Володимир-Станіславович Сидоров, Єлена Валеріївна Соколовська / Соціологічні студії. - Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. - № 2. - С.
5. Статистична інформація про доходи населення України (за даними ДержКомСтату України) [Електронний ресурс] Режим доступу: http://ukrstat.gov.ua/operativ/menu/menu_u/dn.htm
6. Assael H. Consumer behavior and marketing action [Текст] // Assael H./ 1995, Pub.: South-Western College Pub. (Cincinnati, Ohio), p. 512
7. Cirino Paul T.. Reliability and Preliminary Validity for Different Approaches. [Текст] // Paul T. Cirino, Christopher E. Chin, Rose A. Sevcik, Maryanne Wolf, Maureen Lovett, Robin D. Morris./,- Assessment June 2002 vol. 9 no. 2 pp.145-155
8. Haer J. L. Social Forces [Текст] // Haer J. L. / Vol. 34, No. 1 (Oct., 1955), pp. 56-58 Published by: Oxford University Press Article Stable URL:<http://www.jstor.org/stable/2574260>
9. Hawkins Delbert I.. Consumer Behavior: Building Marketing Strategy, 9th Edition. Chapter 4. The Changing American Society: Demographics and Social Stratification. [Текст] // Delbert I. Hawkins, Kenneth A. Coney, Roger J. Best //, - McGraw-Hill/Irwin, 2003 - 790 с.
10. Heckathorn Douglas D. Snowball versus respondent-driven sampling [Текст] // Heckathorn Douglas D./,- Sociol Methodol. 2011 August 1; 41(1): 355–366
11. Heckathorn Douglas D. Respondent-Driven Sampling: A New Approach to The Study of Hidden Populations. Social Problems. [Текст] // Heckathorn Douglas D./, 1997;44:174–199.
12. Heckathorn Douglas D. Respondent-Driven Sampling II: Deriving Valid Population Estimates from Chain-Referral Samples of Hidden Populations. [Текст] // Heckathorn Douglas D./, Social Problems. 2002;49:11–34.
13. Hollingshead August B. Four Factor Index of Social Status [електронний ресурс], New Haven, Conn.: Yale University, Dept. of Sociology, 1975 Режим доступу: http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=books&cd=1&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpsy6023.alliant.wikispaces.net%2Ffile%2Fview%2FHollingshead%2BSES.pdf&ei=qmFDUabjOsmWtQbJyICgDA&usg=AFQjCNGYf0fbR_WRFgATxJcv3-y8TjP90g&sig2=G3cA8Fh0V7sVqll8eA85jg&bvm=bv.43828540,d.Yms&cad=rja
14. Lantos G. P. Consumer Behavior in Action: Real-Life Applications for Marketing Managers [Текст] // Lantos G. P. /, Publisher: M.E.Sharpe, - 2010, 629 p
15. Vyas S., Kumaranayake L. Constructing socio-economic status indices: how to use principal components analysis [Текст] // Seema Vyas, Lilani Kumaranayake / Health Policy and Planning, 2006, Volume 21, Issue 6, Pp. 459-468.
16. Warner W.L. Social Class in America. A Manual co Procedure for Measurement of Social Status. [Текст] // Warner W.L., Heker M., Cells K./ Chicago, 1949. 76-80 p.

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 177:159.92:122-058.83

Бурдукало М.М.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, аспірант

АВТОНОМІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК НОВОУТВОРЕННЯ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

У статті представлено теоретичне дослідження юнацького віку як періоду багатьох особистісних новоутворень, проаналізовані сучасні вітчизняні та зарубіжні погляди на поняття автономізації особистості як одного з новоутворень юнацького віку, розкрито сутність даного явища через суміжні поняття. Формування особистості юнацького віку розглядається автором у руслі суб'єктного підходу.

Ключові слова: автономізація, юнацький вік, новоутворення особистості

В статье представлено теоретическое исследование юношеского возраста как периода многих личностных новообразований, проанализированы современные отечественные и зарубежные взгляды на понятие автономизации личности, как одного из новообразований юношеского возраста, раскрыта сущность данного явления через смежные понятия. Формирование личности юношеского возраста рассматривается автором в русле субъектного подхода.

Ключевые слова: автономизация, юношеский возраст, новообразования личности

This article presents the theoretical study of adolescence as a period of many personal neoplasms. The autor analyzes modern native and foreign views on the concept of individual autonomy as one of the neoplasms of adolescence, reveals the essence of this phenomenon through related concepts. The individuality of adolescence is considered by the author in line with the subjective approach.

Keywords: autonomy, adolescence, personal neoplasms

Актуальність даного дослідження пов'язана з розповсюдженням у сучасному суспільстві тенденції індивідуалізації у формуванні особистості. Кінцевою метою розвитку та формування індивіда сьогодні є унікальна, цілісна, повністю функціонуюча особистість, на противагу цілям нещодавнього минулого – сформуванню соціально слухняного громадянина. Відсутність глобальної ідеології, яка визначала оптимальні шляхи досягнення успішності та реалізації особистості, скеровувала в виборі майбутнього, позначилась на зміні системи цінностей: «соціальне», як глобальна цінність відійшло на другий план, його місце зайняло «особисте». Сучасна наукова позиція полягає у дослідженні особистості не як результату цілеспрямованих впливів, а як активного начала. У зв'язку з цим необхідним стає поглиблене вивчення новітнього поняття автономізації, як прояву суб'єктності та активності особистості, яка виступає суб'єктом власного розвитку, а не лише результатом впливів інститутів соціалізації.

Метою дослідження є аналіз особливостей юнацького віку як сензитивного періоду автономізації; систематизація новоутворень особистості та з'ясування місця автономізації у цьому комплексі.

Постановка проблеми. Автономізація є основним завданням соціалізації на стадії індивідуалізації, від здійснення якого залежить, наскільки вдало людина перейде на наступну стадію інтеграції, на якій значимість процесів адаптації та

автономізації урівноважується. [9] Згідно з періодизацією соціалізації, закінчення стадії індивідуалізації та початок інтеграції припадають на юнацький вік. У сучасній вітчизняній віковій психології (Д. Б. Ельконін, Л. І. Божович, В. В. Давидов, І. В. Дубровіна, І. С. Кон, В. Ф. Моргун, Н. Ю. Ткачова) юність є одним з онтогенетичних періодів розвитку людської особистості. Він знаходиться на межі підліткового віку і ранньої дорослості, займає вікові межі приблизно від 15 до 17 років, що співпадає зі старшими класами шкільного навчання, є періодом появи психічних новоутворень. [12] Це – початкова стадія фізичної зрілості, статевого та психічного дозрівання, удосконалення когнітивних функцій, ускладнення інтелекту, розвитку формального мислення, оперування ідеальними категоріями. Перед юнацтвом постає завдання найважливішої значущості: вибір професії, підготовка до трудової діяльності та вступу у шлюб, створення власної сім'ї. Все це зумовлює необхідність самовизначення, вибору свого життєвого шляху.

Виклад основного матеріалу. У період юнацтва переважна кількість новоутворень виникає саме в особистісній сфері, адже сформована біологічна та психічна основа особистості дає можливість розгорнути бурхливий розвиток самосвідомості. Саме в ранньому юнацькому віці головним новоутворенням є відкриття власного Я, розвиток рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності та її властивостей, поява життєвого плану, настанови на свідому побудову власного життя. Значної ваги для старшокласників набуває усвідомлення ними тих якостей оточуючих людей і своїх власних, які зумовлюють людські взаємини. Поява новоутворень в юнацькому віці зумовлена подальшим розвитком самосвідомості – механізму, за допомогою якого людина пізнає себе і будує ставлення до самої себе. В його основі лежить рефлексія – процес усвідомлення, особистісного віддзеркалення і обдумування явищ дійсності, зокрема поведінки, почуттів тощо, з позиції суб'єкта своєї життєдіяльності. Найважливішим надбанням цього віку є відкриття свого внутрішнього світу. Завдяки рефлексії молода людина набуває здатності заглиблюватись в себе, в свої переживання, усвідомлювати свої емоції не тільки як похідні від певних зовнішніх подій, а як стани власного Я. Результатами самосвідомості, як оберненої рефлексії на себе, стають такі новоутворення як Я-концепція, світогляд, життєвий шлях особистості. М.Й. Боришевський називає форму узагальненого уявлення людини про себе «образом Я», та зазначає, що він може набувати різної модальності: «Щоб збагнути винятково важливу роль самосвідомості... слід підкреслити, що предметом чи, точніше, об'єктом самосвідомості... є все єство людини, будь-які її сторони: це і усвідомлення, і оцінка свого тіла в цілому, його особливостей порівняно з тілесними характеристиками оточуючих людей, усвідомлення й оцінка... власних моральних якостей..., своїх ставлень, свого місця серед них – і так до нескінченності». [1] В. Столін включає «образ Я» у когнітивний компонент Я-концепції - як результат розвитку самосвідомості.[14] Поділяючи його погляди П.Р.Чамата [С.33–39,17] виділяє три основні компоненти самосвідомості: 1) когнітивний (пізнавальний) – система уявлень і знань індивіда про себе (самопізнання, самоаналіз, уявлення про себе, самооцінка тощо); 2) емоційно-оцінний – емоційна оцінка своїх уявлень і знань індивіда про себе, емоційне ставлення до себе (почуття скромності, гордості, власної гідності тощо); 3) поведінковий (регулятивний) – усі ті прояви психічної активності, у яких виступає

свідоме регулювання власних дій, вчинків, свого ставлення до оточуючих і до самого себе (самодисципліна, самоконтроль тощо). Потужна рефлексія та інтелектуальний розвиток, який супроводжується накопиченням і систематизацією знань про світ, інтерес до особистості, стають в ранній юності тією основою, на якій будується світогляд. Старшокласник шукає чітких, певних відповідей, часто використовуючи для цього не лише практичне, а і формальне мислення, тому в своїх поглядах юнацтво категоричне, недостатньо гнучке, виявляє «юнацький максималізм».[2]

Формування особистості у юнацькому віці є складним процесом, що складається з процесів самоусвідомлення та рефлексії, результатом яких є Я-концепція та світогляд, а також самовизначення, результатом якого є ідентичність особистості та життєвий план. Можна розуміти самовизначення особистості як складний процес формування особистості та його результат. Поняття «самовизначення», яке використовується у вітчизняній психології, подібне до поняття «ідентичність», розробленого американським вченим Е. Еріксоном.[3] Щоб розвести ці два поняття, ми пропонуємо використовувати більш вузьке розуміння самовизначення - як цілісний свідомий акт мотиву, центральне особистісне новоутворення раннього юнацького віку, що виявляється як формування подальшого життєвого плану та способів його реалізації, дій щодо майбутнього, заснований на особистісній ідентичності та Я-концепції. Самовизначення означає не автономію від дорослих, а чітку орієнтацію та визначення свого місця у дорослому світі. [13] Аналіз змістовного компоненту самовизначення показав, що незалежно від статі у досліджуваних юнацького віку в загальножиттєвій сфері домінують мотиви комфорту, підтримки життєдіяльності та спілкування. [5]

Ідентичність — психосоціальна тотожність - баланс, узгодженість між внутрішніми психічними якостями особистості та її соціальними ролями, діяльністю й поведінкою. Дозволяє особистості усвідомлювати себе у всьому багатстві своїх ставлень до навколишнього світу та визначає її систему цінностей, ідеалів, життєвих планів, соціальних ролей з відповідними формами поведінки. Ідентичність — умова психічного здоров'я, і якщо вона не сформується, то людина не знаходить себе, свого місця у суспільстві, відчувається «втраченою». Ж. Марша [С. 163, 15] встановив чотири типових варіанти формування ідентичності:

1. Невизначену, ще не сформовану, «дифузну» ідентичність.
2. Наперед зумовлений, «приречений варіант розвитку».
3. Проба ролей або «мораторій» у спробі виробити ідентичність.
4. Реалізована або «зріла ідентичність».

Перший варіант означає, що молода людина не пройшла через випробування, пов'язані з самовизначенням; другий варіант передбачає, що індивід раніше терміну готовності включився у «дорослу» систему взаємин, зробивши це під чужим впливом,— це розцінюється як несприятливий фактор для формування його особистісної зрілості. У третьому випадку юнак знаходиться в процесі інтенсивного пошуку себе; «зріла ідентичність» свідчить про те, що криза пройшла, відчуття самоідентичності, тобто власної визначеності, сформовано, і молода людина перейшла до самореалізації. Вказані варіанти

формування ідентичності виступають в двох своїх значеннях: це етапи розвитку особистості і одночасно її типи. Пройшовши стадію невизначеної ідентичності, юнак може підійти до інтенсивного випробування різноманітних ролей, але може залишитися й на початковому рівні, так і не переживши усіх труднощів та радощів процесу самовизначення. Дифузна ідентичність пов'язана з інфантильним бажанням якомога довше не вступати у доросле життя, з стійким станом тривоги, почуттям ізоляції та спустошення. Дифузна ідентичність може виявлятися у відкритому несприйнятті соціальних ролей, бажаних для сім'ї та найближчого оточення, у неповазі до всього вітчизняного та переоцінці закордонного, у прагненні стати «нічим» (якщо це єдиний спосіб самоствердження, що залишився).

У вітчизняній психології формування ідентичності пояснюється, як розвиток особистості через «привласнення» своєї «всебічної сутності»: Л. С. Виготський розробив теорію інтеріоризації, яка показує, що «через інших ми стаємо самим собою», «особистість, як і будь-яка вища психічна функція проходить через зовнішню стадію розвитку, тому що вона є спочатку соціальною». Механізмами розвитку особистості є ідентифікація та відокремлення. Мудрик, розкриваючи механізм відокремлення у контексті соціалізації, вводить для його позначення термін «автономізація». [7] Далі для позначення відокремлення ми будемо використовувати цей термін. Ідентифікація – процес емоційного та змістового ототожнення себе з іншою людиною, групою, зразком. Розрізняють інтеріоризаційну ідентифікацію, «привласнення» і «відчуття» іншого, та екстеріоризаційну ідентифікацію перенесення своїх почуттів і мотивів на іншого. У взаємодії ці ідентифікаційні механізми дають можливість індивіду розвиватися, рефлексувати і бути адекватним соціальним очікуванням.

Автономізація є механізмом відстоювання окремим індивідом своєї природної і людської сутності, можливість виділити себе із загального цілого; зайняти особливе положення у суспільстві. Ідентифікація та автономізація розглядаються як діалектично пов'язані механізми: ідентифікація - механізм переживання суб'єктом ототожнення своєї тотожності з об'єктом ідентифікації: іншою людиною або будь-яким об'єктом. Автономізація – прагнення індивіда виділитися з числа інших, переживання суб'єкта своєї відстороненості від об'єкта. Об'єктивно ідентифікація виступає як механізм «присвоєння» індивідом своєї людської сутності, як механізм соціалізації особистості, а автономізація - як механізм індивідуалізації особистості. [С. 81, 8] Мухіна В.С. виділяє два рівні народження особистості. Рівень першого народження - привласнення структури самосвідомості, відбувається не тільки через механізм ідентифікації. Присвоєні елементи структури самосвідомості наповнюються індивідуальним змістом і закріплюються в особистості завдяки її здатності до автономізації. Ідентифікація також вибіркова: зовнішні впливи завжди опосередковуються внутрішнім змістом, позицією особистості. Здатність до автономізації - це перш за все позитивна здатність до утримання, захисту, збереження індивідуального. Рівень другого народження особистості, пов'язаний з формуванням світогляду. Проявом активної волі, через який у соціумі реалізується світогляд, є самостійність. І хоча цієї самостійності особистість вчиться через приклади значущих осіб, з якими вона ідентифікується, самостійність неодмінно вимагає здатності до

автономізації. На цьому етапі розвитку особистості механізм автономізації діє на емоційному та когнітивному рівнях, це дає можливість при взаємодії з іншими людьми «зберігати своє обличчя» не тільки на емоційному, а й на раціональному рівні. Розглядаючи гіперфункцію механізмів ідентичності особистості, слід зазначити, що при депривації особистості бажаний рівень автономізації може замінитись відчуженням, а недостатній рівень автономізації та гіперфункція ідентифікації стати причинами розмитої ідентичності, співзалежності особистості. Мухіна В.С також відмічає, що саме в юності загострюється потреба до автономізації, прагнення захистити свій унікальний світ від вторгнення сторонніх та близьких людей для того, щоб через рефлексію зміцнити відчуття особистості, щоб зберегти свою індивідуальність, реалізувати свої домагання на визнання. Підліток, пізнаючи себе через призму інших, орієнтується на те, «який я серед інших, наскільки я схожий на них», старшокласник більшою мірою орієнтується на те, який він в очах оточуючих, наскільки він відрізняється від інших і наближається до свого ідеалу. Результатами процесів ідентифікації та автономізації стають новоутворення: особистісна ідентичність та особистісна автономізація – досягнення різних типів автономій: поведінкова автономія (потреба і право самостійно вирішувати питання, які стосуються їх особистого життя), емоційна автономія (потреба і право мати власні прив'язаності, вподобання та вибирати їх незалежно від батьків), моральна і ціннісна автономії (потреба і право на власні погляди, норми, ціннісні орієнтації і фактична їх наявність). Автономізація, як система автономій, слугує для підтримання сформованої ідентичності під тиском суспільства, надає можливість проводити зміну ідентичності свідомо, як частину життєвого плану. У поясненні сутності автономізації Рожков М.І. цитує Е.Фромма, що процес автономізації це формування конструктивної «свободи для», на відміну від «свободи від».[11] Е. Фромм зазначає, що шлях формування такої свободи лежить через пошук прихильності близьких людей, віднайдення свободи від них, переживання самотності, повернення початкового комфорту через пошук прихильності. На справді ж, що у дитячому віці, що пізніше проявом прихильності є втручання в життя іншої людини, і отримання бажаної опіки та ласки поєднується з контролем, що не є комфортним для готової до самовизначення особистості. Переживання особистісної скутості спричинює рух через нову самотність до продуктивної «свободи для», що відкриває простір до самореалізації. Повернення до набуття «свободи від», самотності та пошуку прихильності можуть повторюватись безліч разів, поки людина не переосмислить самотність як конструктивне відчуття і не стане на новий щабель розвитку особистості.[16] Саме таку конструктивну самотність описує І.Кон: «самотність часто відчувається як відчуття внутрішньої порожності, яку треба чимось заповнити, відчуття тривоги та хвилювання, спричинені усвідомленням своєї унікальності, неповторності, несхожості на інших. Це є причиною потреби у спілкуванні і, водночас, підвищення вибірковості в спілкуванні та потреби в усамітненні, під час якого проходить заглиблення в себе, самовідчуття, саморефлексія.» [С.63, 4] Просандєєва Л.Є. розглядає автономізацію як процес соціалізації, засобами якого формується самоцінність особистості, яку вона також додає до новоутворень юнацького віку. [10] Тільки реалізована, сформована ідентичність особистості та автономізація (довіра до

світу, самостійність, ініціативність, компетентність) дозволяє старшокласнику вирішити головне завдання, яке ставить перед ним суспільство, — завдання самовизначення, вміння розробити свій життєвий план. Життєвий план — ще одне новоутворення юнацького віку. Це явище одночасно соціального та етичного порядку, тобто, відповідь юнака на питання ким бути (професійне самовизначення) та яким бути (моральне самовизначення). Життєвий план виникає, на думку І.С. Кона, тільки тоді, коли предметом роздумів стає не тільки кінцевий результат, але й способи його досягнення, шлях, яким збирається йти людина, ті об'єктивні та суб'єктивні ресурси, які йому для цього знадобляться. Життєвий план — це план діяльності, тому, з огляду на провідну діяльність, його основою в юнацькому віці є вибір професії.

Паралельно з набуттям соціальної зрілості в юнацькому віці спостерігається висока гнучкість соціальних ролей – юнаки намагаються прирівняти себе до людей різних статусів, статі та віку, цим самим відкрити та спробувати якомога більше соціальних ролей, визначити з них бажані та потрібні для себе. Водночас має місце комунікативне експериментування, що сприяє накопиченню комунікативного досвіду юнаків, але й викликає певні розчарування. Залишається актуальним прагнення хлопців та дівчат перебувати у референтній групі, займати вагомий статус серед ровесників, що започаткувалось ще в підлітковому віці. Соціалізація в юнацькому віці досягає етапу інтеграції, тобто молоді люди намагаються налагодити з ровесниками взаємини, що характеризуються глибокою психологічною близькістю. Спілкування з однолітками необхідне для становлення самовизначення в ранній юності, але воно має інші функції: - спілкування з друзями залишається інтимно-особистісним; - зміст такого спілкування – реальне життя, а не життєві перспективи; - засноване на ставленні до іншого як до самого себе, у ньому розкривається власне реальне “Я”. Спілкування з однолітками підтримує самосприйняття, самоповагу.

Щоб зрозуміти взаємостосунки старшокласника з батьками, необхідно знати, як змінюється за віком функції цих стосунків і пов'язані з ними уявлення. В очах дитини мати і батько виступають в декількох іпостасях: - як джерело емоційного тепла і підтримки, без яких дитина відчуває себе незахищеною і безпомічною; - як влада, директивна інстанція, розпорядник благ, покарань і заохочень; - як взірець, приклад для наслідування, втілення мудрості і найкращих людських якостей; - як старший товариш і порадник, якому можна довірити все. Якщо досягнення поведінкової автономії юнаків визнається батьками, це послаблює конфліктність їх взаємин. У порівнянні з підлітками юнаки також виражають більш терпиме, лояльне та доброзичливе ставлення до батьків. При всьому тяжінні до самостійності, юнаки гостро потребують життєвого досвіду і допомоги старших. Багато проблем, які їх хвилюють, вони не завжди можуть обговорювати з однолітками, через самолюбство або брак досвіду. Проте взаємостосунки старшокласників з батьками часто обтяжені конфліктами і їх взаєморозуміння могло б бути кращим. Гарні батьки знають про свою дитину значно більше, ніж хто-небудь інший, навіть більше, ніж вона сама. Але зміни, які відбуваються з юнаком, відбуваються надто швидко для батьківського ока. [6] Саме міжособистісні стосунки, особливо близькі та значущі, яким є спілкування з батьками та друзями, є ареною для прояву особливостей автономізації

особистості, а також чинником, що впливає на їх формування. Адже так складно відстоювати власну індивідуальність перед впливом людей, які самі є цінностями особистості. Саме в спілкуванні формується тонка грань на якій балансує рішення особистості адаптуватися і змінюватися чи залишатися собою та боротися. У колі друзів та сім'ї юнацтво отримує можливість проявити себе і отримати підтримку, навіть якщо обставини життя видаються складними. Отримані у міжособистісних стосунках зразки поведінки, успішні чи не зовсім, будуть зберігатись у особистості і проявляться у подальшому житті. Сформована автономізація, як здатність до збереження власної індивідуальності, проявляючись у багатьох життєвих ситуаціях, нестиме в собі опосередкований вплив близького оточення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У сучасній психологічній науці до новоутворень особистості юнацького віку відносяться самоусвідомлення та Я-концепція, світогляд, самовизначення, ідентичність, життєвий шлях особистості, навчально-трудова провідна діяльність, повернення до довірливих стосунків із значимими іншими та розвиток інтимного спілкування. Всі вони є основою для подальшого функціонування особи юнацького віку як дорослої, сформованої особистості та її самореалізації. Ми пропонуємо також віднести автономізацію особистості до новоутворень юнацького віку, як результат одного з завдань соціалізації, що полягає у формуванні здатності особистості усвідомити неповторність та цінність своєї особистості, розвивати її та нести відповідальність за себе, зберігати сталість поведінки і стосунків, відповідно до уявлень про себе, своєї самооцінки. Сутністю новоутворення стає індивідуальний профіль автономізації особистості, що складається співвідношення інтенсивності автономій, як елементів її системи: ціннісної, емоційної, поведінкової та психологічної. Дане новоутворення збігається за змістом з результатом стадії індивідуалізації у концепції соціалізації Петровського, та є однією з умов успішного проходження наступної стадії інтеграції. У перспективі передбачається дослідження впливу сім'ї як фактора соціалізації, та особливостей її сприйняття юнаками на становлення особистісного профілю автономізації особистості.

Література

1. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников./ М.И.Боришевский. Диссертация в форме научного доклада д-ра психол. наук: 19.00. 07. - К.,1992.- 77с.
2. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для пед. Вузов/ М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова; Под общ. ред.: М.В. Гамезо. - М.: Педагогическое общество России, 2003. - 512 с.
3. Головей Л.А. Практикум по возрастной психологии: Учеб. Пособие./ Головей Л.А., Кулешова Л.Н., Вансовская Л.И. и др.; Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. (ред.). - 2-е изд., доп. и перераб. - СПб: Речь. - 2002. - 693 с.
4. Кон И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя.— М.: Просвещение, 1989.— 252с.
5. Левенець А.Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці./ Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ – 2006. – 23с.
6. Матяш-Заяц Л.П. Соціально-психологічні чинники виникнення міжособистісних конфліктів у ранньому юнацькому віці/ Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.П. Матяш-Заяц; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2005. — 21 с.
7. Мудрик А.В. Социализация человека: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 304 с.
8. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество:

Учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 456 с.

9. Петровский Л.В. Развитие личности/ Л.В. Петровский// Введение в психологию / Под общ. ред. проф. Л. В. Петровского. — Москва: Издательский центр «Академия», 1996. - 496 с.
10. Просандеева Л. Є. Концепція автономізації-соціалізації власного “я” особистості/ Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського: збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки» / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 7. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. – 320с.
11. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 256 с.
12. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навчальний посібник. — К.: Академвидав. — 2006. — 360 с.
13. Сергєєнкова О.П. Вікова психологія : навч. посіб. / Сергєєнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасєка О.В. — К.: ТОВ «Центр учбової літератури». — 2012. — 384 с.
14. Столин В.В. Самосознание личности . - М.: Изд-во МГУ, 1983. - 284 с.
15. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. - 2-е изд., перераб. и доп. - Ростов н/Д: Феникс, 2003. - 544с.
16. Фромм Э. Бегство от свободы/ Серия: Психологические технологии М.: Академический Проект – 2008. - 256с.
17. Чамата П.Р. Самосвідомість особистості. Загальна психологія: Хрестоматія Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. Навчальний посібник. — К.: Каравела, 2008. — 640 с.)

УДК 159.9.072.52, 316.6

Виноградов О.Г.

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

НОМЕНКЛАТУРА СИГНАТУР ЕМОЦІЙНОГО РЕАГУВАННЯ НА СИТУАЦІЇ ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ

Стаття присвячена розробці методології виділення номенклатури особистісних сигнатур на основі даних S – R запитальника емоційного реагування. На основі кластерного аналізу відповідей 438 досліджуваних про рівень хвилювання в ситуаціях виступу перед аудиторіями різного типу було виділено 18 кластерів. В якості критерію для прийняття рішення про кількість кластерів використовувалася відтворена матриця кореляцій між змінними. Незважаючи на процедуру центрації сигнатур, значна кількість кластерів відрізнялася не формою профілю, а рівнем важливості факторів, що описують ситуацію. Робиться висновок про те, що низький рівень узгодженості поведінки може мати місце навіть при однаковій формі сигнатур.

Ключові слова: *сигнатура, профіль, ситуація, взаємодія, узгодженість поведінки, S – R запитальник*

Статья посвящена разработке методологии выделения номенклатуры личностных сигнатур на основе данных S – R опросника эмоционального реагирования. При помощи кластерного анализа ответов 438 испытуемых об уровне волнения в ситуациях выступления перед аудиториями разного типа было выделено 18 кластеров. В качестве критерия для принятия решения о количестве кластеров использовалась воспроизведенная матрица корреляций между переменными. Несмотря на процедуру центрации сигнатур, значительное количество кластеров отличалась не формой профиля, а степенью важности факторов, описывающих ситуацию. Делается вывод о том, что низкий уровень согласованности поведения может иметь место даже при одинаковой форме сигнатур.

Ключевые слова: *сигнатура, профиль, ситуация, взаимодействие, согласованность поведения, S - R вопросник*

The article is devoted to the development of a methodology for construction of personal signatures nomenclature on the basis of S - R inventory. Responses of 438 individuals concerning their level of anxiety in various situations of public speech were subjected to k-means cluster analysis and 18 clusters were retained. As a criterion for deciding on the number of clusters was used reproduced correlation matrix between variables. Despite centration of signatures, large number of clusters is different from one another not by the form of signature, but by importance of the factors describing situations. It is concluded that the low level of behavior consistency can occur even when the form of signatures is the same.

Key words: signature, profile, situation, interaction, consistency of behavior, S - R inventory

Проблема низької узгодженості людської поведінки вже довгий час є для західної психології особистості «яблуком розбрату», навколо якого точаться дискусії впродовж десятків років. Сила зв'язку показників певної поведінки в різних ситуаціях майже завжди не перевищує за величиною сумнозвісний поріг 0,3, що ставить під сумнів можливість такого опису людини, який би дозволяв робити надійні прогнози її поведінки від ситуації до ситуації. Виникає парадокс – з одного боку, ми переконані в тому, що особистість має стабільні індивідуальні особливості, а з іншого спостерігаємо значну варіативність поведінки від ситуації до ситуації.

Уолтер Мішел із співавторами запропонували одне з можливих рішень цього «особистісного парадоксу»: кожна людина має свій власний профіль реагування, відносно стабільний у часі. Такий профіль отримав назву поведінкової чи особистісної сигнатури [1]. У більшості публікацій автори наводять приклади сигнатур окремих досліджуваних, які за зовнішнім виглядом суттєво відрізняються одна від одної (наприклад, [2]). Накладаючись, такі протилежні за формою профілі можуть призводити до зниження коефіцієнтів узгодженості. Проте, виникають питання, чи дійсно сигнатури настільки відрізняються за зовнішнім виглядом? Якою є номенклатура сигнатур і оптимальний метод її створення? Відповіді на ці питання є **актуальними** для вирішення проблеми індивідуальної діагностики на основі здобутків соціально-когнітивної теорії.

Ще одна проблема діагностики на основі особистісних сигнатур пов'язана із способом збирання даних. Зазвичай сигнатури визначалися на основі спостереження за поведінкою досліджуваних в реальних умовах протягом значного часу, що висуває надмірні вимоги до ресурсів і не є ефективним з практичної точки зору. Одним з можливих варіантів вирішення цієї проблеми є так звані S – R (situation - response) запитальники, які з'явилися достатньо давно і використовувалися для вирішення інших задач. В даному дослідженні аналізуються дані, зібрані за допомогою S – R запитальника, в якому ситуації утворено комбінаціями рівнів двох факторів, а відповідь характеризує ступінь переживання певної емоції.

Таким чином, **основною метою** цієї роботи є розробка процедури конструювання номенклатури особистісних сигнатур на основі даних ситуаційного запитальника емоційного реагування. Розроблена процедура застосовувалася до даних про ступінь хвилювання під час виступу перед аудиторіями різного типу.

Методологічні засади конструювання запитальника. Перший ситуаційний запитальник тривожності був запропонований у 1962 році

американськими дослідниками Н. Ендлером, Дж. Хантом і Е. Розенстайном [3]. Респонденти отримували опис одинадцяти ситуацій (наприклад, «», «») і по кожній з них описували свої реакції, використовуючи чотирнадцять варіантів реагування (фізіологічні реакції, почуття, характер впливу на діяльність тощо) за п'ятибальною шкалою від «зовсім не виявляється» до варіанту «виявляється дуже сильно».

Пізніше за аналогічним принципом були створені методики дослідження ворожості, домінантності і т.п. [4]. Завдяки тому, що опис стимульної ситуації був явним чином відділений від способу реагування на неї, з'явилася можливість аналізувати окремо внесок індивідуальних відмінностей, відмінностей між ситуаціями, модусом реагування і взаємодіями між ними на загальну варіацію відповідей. Власне, призначення цього діагностичного інструменту було цілковито науковим, і полягало в демонстрації того, що значна частка варіації відповідей пояснюється ефектами взаємодії між особистістю і ситуацією. Свого часу цей підхід зіграв значну роль у ствердженні інтеракціоністської парадигми в західній психології особистості, хоча пізніше підхід Ендлера і Ханта піддавався критиці щодо адекватності статистичного аналізу, а сама постановка проблеми – що важливіше, особистість чи ситуація – багатьма дослідниками було визнано псевдопроблемою.

Таким чином, цей метод не став основою для реальної діагностичної практики, розроблені інструменти використовувалися лише з науковою метою і не набули популярності у прикладних дослідженнях, не зважаючи на високий рівень надійності-узгодженості. Слід зазначити, що конвергентна валідність таких запитальників була достатньо скромною (так, у [3] повідомляється про кореляцію з іншими шкалами тривожності на рівні 0,4).

Необхідно вказати на те, що бал по запитальнику утворювався за рахунок усереднення відповідей респондента по модусах реагування і всіх ситуаціях. Таким чином, здійснювався типовий для теорії рис спосіб абстрагування від контексту поведінки шляхом її усереднення по різним обставинам і поведінковим проявам.

Нове життя S-R запитальників почалося після того, як інтеракціоністи взяли їх на озброєння для дослідження сигнатур. Так, в роботах Кристофа Штеландта і Айвіна ван Мехелена на основі даних по запитальнику агресії, побудованого на принципах S-R і з застосуванням трьох-модальної багатовимірної техніки аналізу, було виокремлено класи респондентів, ситуацій і модуси реагування. Проте нічого особливо цікавого аналіз не виявив: класи людей відрізнялися схильністю до агресивної поведінки, модуси розбились на групи стосовно інтенсивності агресії, а ситуації утворили кластери, що були пов'язані з ймовірністю прояву агресії [5].

Методика. Запитальник емоційного реагування складався з 11 блоків по чотири питання в кожному. Блок питань стосувався того, яку інтенсивність тієї чи іншої емоції (хвилювання, радості, гніву, заздрості, засмучення тощо) респондент відчував у кожній з чотирьох ситуацій, утворених як комбінації рівнів двох факторів. Наприклад, перший блок питань вимірював інтенсивність хвилювання при виступі перед аудиторіями різного типу. Два фактори, величина аудиторії (велика чи мала) і ступінь знайомства з аудиторією (знайома чи незнайома),

утворюють чотири можливі ситуації виступу. По кожній з ситуацій респондент вказував ступінь свого хвилювання, користуючись дворівневою дев'ятибальною шкалою: слабо [1 2 3], середньо [4 5 6], сильно [7 8 9]. Такий формат шкали дозволяє респонденту висловити своє ставлення достатньо диференційовано, але не викликає надмірного установочного ефекту. Приклад першого блоку питань методики наводиться нижче:

S1. Я хвилююся, виступаючи перед:

1. Невеликою групою людей, які мене не знають [1 2 3] [4 5 6] [7 8 9]
2. Невеликою групою людей, які мене добре знають [1 2 3] [4 5 6] [7 8 9]
3. Великою аудиторією людей, які мене не знають [1 2 3] [4 5 6] [7 8 9]
4. Великою аудиторією людей, які мене добре знають [1 2 3] [4 5 6] [7 8 9]

Заповнення методики здійснювалося онлайн за декілька днів до проведення тренінгів, на яких учасники отримували детальні пояснення своїх результатів. Значна частина досліджуваних неодноразово брала участь у таких корпоративних тренінгах, тому більшість учасників відповідали максимально відверто для отримання корисного для себе зворотного зв'язку.

Вибірка. В дослідженні взяли участь 438 респондентів (працівників декількох міжнародних компаній). Серед досліджуваних було 50,5% жінок і 49,5% чоловіків віком від 22 до 63 років (середній вік становить 35 років, стандартне відхилення складає 7,5 роки).

Результати і обговорення. Ступінь узгодженості поведінки в різних ситуаціях, як зазначалося вище, зазвичай характеризується за допомогою коефіцієнтів кореляції між ситуаціями. Чим вони вищі, тим більш ранговий порядок досліджуваних в одній ситуації буде нагадувати їхній порядок по іншій. У більшості випадків величина таких кореляцій знаходиться в межах від 0,1 до 0,3, що вимагає використання 10-15 пунктів для досягнення достатнього рівня узгодженості шкали. Кореляції питань про рівень хвилювання в різних ситуаціях виступу перед аудиторією наводиться в таблиці 1.

Таблиця 1. Кореляції між ситуаціями виступу

	S1	S2	S3	S4
S1	1,000	0,351	0,537	0,283
S2	0,351	1,000	0,081	0,478
S3	0,537	0,081	1,000	0,508
S4	0,283	0,478	0,508	1,000

Усереднений коефіцієнт кореляції для цієї матриці дорівнює 0,373, але при цьому деякі зв'язки є достатньо слабкими (наприклад, 0,081). Показник надійності-узгодженості α Кронбаха сягає величини 0,705, що непогано для такої короткої шкали з чотирьох пунктів. Загалом ступінь узгодженості питань є трохи вищою, ніж для типової психологічної шкали, що не може дивувати з огляду на подібність питань і близькість їх розташування в запитальнику.

Зрозуміло, що зниження кореляційних зв'язків викликано тим, що сигнатури досліджуваних не співпадають за формою. Якщо виділити групи респондентів з однаковою формою профілів, то всередині кожної групи узгодженість буде максимально високою. Виокремлення однорідних груп спостережень зазвичай виконується за допомогою кластерного аналізу, проте важливою проблемою при

застосуванні цього методу є прийняття рішення про кількість кластерів. В цьому дослідженні вперше запропоновано критерій, який враховує ступінь відтворення даних про узгодженість поведінки. Логіка цього критерію наступна: кластерний аналіз є по суті одним з методів редукції даних, тільки, на відміну від факторного аналізу, редукуються за кількістю спостереження, а не змінні. Якщо замінити кожне з спостережень найбільш типовим представником того кластеру, до якого воно належить, ми зможемо певним чином відтворити загальний масив даних. Повнота цього відтворення залежить від того, наскільки спостереження відрізняються за формою профілю всередині кластеру. Показником якості збереження інформації про сигнатури тоді виступатиме різниця між спостережуваними кореляціями змінних і відтвореними кореляціями на основі редукованого масиву після кластеризації. Подібний метод застосовується у факторному аналізі – факторна модель вважається адекватною, коли залишкові кореляції для неї не перевищують певного порогового значення (наприклад, 0,05). В даному дослідженні оберемо поріг залишкової кореляції 0,10.

Як відомо, різниця між профілями може бути зумовлена трьома причинами: рівнем профілю, формою і розкидом значень. Тобто, чим більше чинників впливають на схожість сигнатур, тим більшу їхню кількість доведеться виділяти. Виконуючи таке перетворення даних, як центрація всередині кожного індивіду, ми зменшуємо вплив двох з них, концентруючись на формі профілю і зменшуючи кількість сигнатур, яка потрібна для відтворення масиву даних.

В даному дослідженні для виділення кластерів використовувався метод К середніх, реалізований в статистичному середовищі R. Після вивчення моделей з різною кількістю кластерів було прийняте рішення залишити 18 груп, оскільки саме на цій моделі всі залишкові кореляції змінних стали менше порогового значення (див. таблицю 2).

Таблиця 2. Залишкові кореляції для центрованих даних (рішення з 18 кластерами)

	S1	S2	S3	S4
S1	0,000	0,028	0,051	-0,106
S2	0,028	0,000	-0,092	0,069
S3	0,051	-0,092	0,000	0,047
S4	-0,106	0,069	0,047	0,000

Результати кластерного аналізу подані у Таблиці 3. Кластери пронумеровані в порядку зменшення наповненості (стовпчик %) і для кожного наведено сигнатуру типового представника (центроїд) по чотирьох змінних – рівню хвилювання при виступі перед аудиторіями різних типів.

Найбільшу групу (44% спостережень) складають кластери, в яких відсутня взаємодія між факторами, велика аудиторія викликає більше хвилювання, ніж невелика, а незнайома більше, ніж знайома. Різниця між кластерами зумовлена важливістю кожного з двох факторів. Так, в кластері 1 (19,9% досліджуваних) розмір аудиторії здійснює слабкий вплив на рівень хвилювання (величина ефекту, оціненого за допомогою конджойнт-аналізу, становить 0,902 балу), а ступінь знайомства – ще менший (0,655 балу). В кластері 3 (10,3% досліджуваних) вплив розміру аудиторії зростає до середнього (1,750 балу), а

ступінь знайомства має слабкий вплив (0,806 балу). В кластері 7 (4,6% досліджуваних) фактор розміру і ступеня знайомства мають середній ефект на хвилювання (1,613 і 1,463 відповідно). В кластері 8 (4,1% досліджуваних) середній вплив здійснює фактор знайомства (2,125 балу), а величина аудиторії має низький вплив (0,792 балу). В кластері 10 (3,9% досліджуваних) величина аудиторії має середній вплив (2,382 балу), ступінь знайомства низький (1,059 балу). Нарешті, в кластері 17 (1,1% досліджуваних) розмір аудиторії впливає дуже сильно на рівень хвилювання (3,050 балу), в той час як ступінь знайомства – низький (0,850 балу).

Таблиця 3. Середні значення і наповненість 18 кластерів

№	s1	s2	s3	s4	%	№	s1	s2	s3	s4	%
1	3,4	2,0	5,2	3,9	19,9%	10	3,8	1,5	8,4	6,5	3,9%
2	2,9	2,6	3,2	2,8	13,2%	11	1,9	1,9	7,3	5,9	3,7%
3	3,3	1,8	7,0	5,2	10,3%	12	3,4	1,5	5,8	6,4	3,7%
4	4,4	1,9	6,5	2,6	8,4%	13	2,7	5,9	3,1	4,8	3,7%
5	2,5	3,1	5,2	6,4	7,5%	14	2,5	1,6	6,7	3,0	2,7%
6	6,0	2,4	4,6	3,2	4,6%	15	2,2	4,3	5,6	4,4	2,1%
7	5,4	2,0	8,2	5,7	4,6%	16	1,5	2,0	6,7	8,2	1,4%
8	5,8	1,4	7,3	3,2	4,1%	17	2,2	1,0	8,8	6,6	1,1%
9	2,7	2,6	2,3	4,9	4,1%	18	1,6	5,0	1,6	6,8	1,1%

Другий найбільший за розміром кластер містить 13,2% досліджуваних. Він утворений сигнатурами з найменшим розкидом (фактично рівномірних) від [1; 1; 1; 1] до [7; 7; 7; 7]. Фактично досліджувані цієї групи стверджують, що рівень їхнього хвилювання не залежить від вказаних у питанні активних компонентів ситуації (можливо, не залежить також від будь-яких інших компонентів) і є стабільно низьким, середнім або високим у будь-якій ситуації публічного виступу.

Наступну групу кластерів становлять ті, в яких характер впливу двох факторів на рівень хвилювання нагадує першу групу, проте з'являється незначна взаємодія факторів (можливо, внаслідок помилок при формуванні відповіді). Кластер 4 (8,4%): різниця полягає в тому, що велика знайома аудиторія викликає таке ж низьке хвилювання, як і знайома невелика. Кластер 11 (3,7%): невелика аудиторія незалежно від того, знайома чи незнайома, викликає однаковий рівень хвилювання. Кластер 12 (3,7%): велика знайома викликає більше хвилювання (середній рівень), ніж велика незнайома. Кластер 14 (2,7%): велика знайома аудиторія викликає низький рівень хвилювання, а не середній.

В третій групі кластерів взаємодія двох факторів у їхньому взаємному впливі на хвилювання стає більш виразною. Кластер 6 (4,6%): різниця середніх значень по фактору величини аудиторії незначна, так що можна вважати, що впливає тільки фактор знайомства. Кластер 9 (4,1%): невелика група незалежно від ступеня знайомства, а також велика незнайома викликають незначне хвилювання, велика знайома група викликає хвилювання середнього рівня. Кластер 15 (2,1%): невелика знайома аудиторія викликає низьке хвилювання, велика незнайома – вище цього рівня, проте знайомі аудиторії викликають середнє хвилювання.

Остання група кластерів цікава тим, що загальна закономірність впливу величини аудиторії тут змінюється на протилежну. Кластер 5 (7,5%): знайомі аудиторії викликають трохи більше хвилювання, ніж незнайомі. Величина аудиторії має найбільший вплив, взаємодії факторів немає. Кластер 13 (3,7%): знайомі аудиторії викликають більше хвилювання, ніж незнайомі. Є незначна взаємодія, невелика знайома аудиторія викликає більше хвилювання (середній рівень), ніж невелика незнайома, в той час як велика незнайома і невелика незнайома практично однакові за своїм низьким впливом. Кластер 16 (1,4%): невеликий зворотний ефект по фактору знайомства: знайомі аудиторії викликають більше хвилювання, ніж незнайомі. Ефект величини аудиторії значний, має місце слабка взаємодія: мала аудиторія викликає мало хвилювання, проте велика знайома призводить до високого хвилювання. Кластер 18 (1,1%): спостерігається значний зворотний ефект по фактору знайомства. Знайомі аудиторії викликають більше хвилювання, ніж незнайомі. Незнайомі аудиторії викликають однаково дуже низький рівень хвилювання, мала знайома середній і велика знайома високий рівень хвилювання.

Як можна змістовно пояснити отримані результати? По-перше, основною причиною різниці в такому аспекті, як рівень хвилювання, відіграє індивідуальна важливість окремих інгредієнтів ситуації. Систематичне включення цих інгредієнтів в опис ситуацій дозволив визначати їхній рівень важливості для представників різних груп. Можна висунути припущення, що ця важливість може бути зумовлена хронічною або тимчасовою активізацією певних когнітивних утворень. Нещодавній досвід виступу перед аудиторією певного типу або його очікування можуть призводити до того, що для індивіду росте важливість її ситуаційних особливостей. На важливість цих особливостей можуть також опосередковано впливати притаманні індивіду здібності і стратегії переробки інформації. Наприклад, підвищена тривожність при виступі перед невеликою аудиторією може бути викликана тим, що індивід сприймає кожного слухача як неповторну і непередбачувану особистість, в той час як велика група сприймається деіндивідуалізовано, як однорідна маса. Деякі оратори мають звичку при виступі звертатися до одного слухача, що перетворює ситуацію на виступ перед малою групою і т.п.

Висновки. Незважаючи на процедуру центрації, значна частина сигнатур виявилася дуже подібною за формою профілю, а різниця між кластерами зумовлена відносною важливістю двох факторів, за якими ситуації виступу відрізнялися одна від одної. Навіть при такому складі вибірки рівень узгодженості поведінки, обчислений за допомогою коефіцієнтів кореляції на групі людей, може бути суттєво низьким. Загалом кількість досліджуваних з особливою організацією сигнатур виявилася невеликою, проте необхідно переконатися, що ця організація є стійкою у часі, а знайдені закономірності відтворюються і на інших типах ситуацій.

Література

1. Shoda Y. Intraindividual Stability in the Organization and Patterning of Behavior: Incorporating Psychological Situations Into the Idiographic Analysis of Personality / Yuichi Shoda, Walter Mischel, Jack C. Wright // Journal of Personality and Social Psychology, 1994, Vol. 67, No. 4, 674-687

2. Mischel W. Situation-Behavior Profiles as a Locus of Consistency in Personality / Walter Mischel, Rodolfo Mendoza-Denton, Yuichi Shoda // Current Directions in Psychological Science. – 2002. – vol. 11. – no. 2. – 50-54 pp.
3. Endler N. S. An S-R Inventory of Anxiousness / Norman S. Endler, J. McV. Hunt, Alvin J. Rosenstein // Psychological Monographs: General and Applied. – 1962. – Vol. 76. – No. 17. – pp. 1-33.
4. Endler N. S. S-R inventories of hostility and comparisons of the proportions of variance from persons, responses, and situations for hostility and anxiousness / Norman S. Endler, J. McV. Hunt // Journal of Personality and Social Psychology. – 1968. – Vol. 9. – No. 4. – pp. 309-315.
5. Vansteelandt K. Individual differences in situation-behavior profiles: A triple typology model / Kristof Vansteelandt, Iven Van Mechelen // Journal of Personality and Social Psychology. – 1998. – Vol. 75. – No. 3. – pp. 751-765.

УДК 316.6

Денисенко В.А.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, аспірант

БАЗОВІ ПІДХОДИ У ІГРОВОМУ МОДЕЛЮВАННІ ПРОЦЕСУ ВЗАЄМОДІЇ ПРИ УПРАВЛІННІ СПІЛЬНИМ РЕСУРСОМ

У даній статті автор розглядає сучасні підходи до ігрового моделювання процесу взаємодії, визначає відомі на даний момент фактори та механізми, що призводять до збільшення імовірності появи кооперації при взаємодії.

Ключові слова: кооперація, взаємодія, моделі взаємодії

В данной статье автор рассматривает современные подходы игрового моделирования процесса взаимодействия, определяет известные на данный момент факторы и механизмы, которые приводят к появлению кооперации в процессе взаимодействия.

Ключевые слова: кооперация, взаимодействие, модели взаимодействия

In this article author considers actual approaches in game-modeling of interaction and defines currently known factors of cooperation appearance in process of cooperation.

Keywords: cooperation, interaction, models of interaction

Актуальність. Використання «спільних ресурсів», ресурсів, які належать багатьом людям (напр.: водойм, лісів, багатоквартирних будинків) завжди було пов'язано зі взаємодією «власників» таких ресурсів. Рибалки створювали кооперативи та регламентували, коли можна ловити рибу, а коли це забороняється. Селяни створювали лісництва задля контролю за використанням лісу. Проблема, яка завжди поставала перед власниками спільного ресурсу - розподіл «прибутку» від такого ресурсу.

Часто спільні ресурси монополізуються одним або кількома власниками. Такі власники використовують ресурс на свій розсуд, і задля отримання максимальної вигоди можуть приводити до його збіднення, або навіть виснаження. Дана проблема визначається у літературі [1] як «трагедія спільного».

Моделювання взаємодії між людьми, що знаходяться в стані управління спільним ресурсом було розпочате ще у 20-і роки ХХ-го століття [2] в рамках математичної теорії ігор і досі є актуальним. На даний момент немає чітких відповідей на запитання про те, як змусити людей діяти у інтересах групи, а не виходити виключно з егоїстичних переконань. Вивчення взаємодії та механізмів,

що скеровуватимуть таку взаємодію у соціально привабливе русло дасть можливість створювати програми грамотного керування спільними ресурсами, що буде корисно як для «ресурсу» так і для усіх його співвласників.

Метою статті виступає огляд ключових напрямків ігрового моделювання взаємодії людей та визначення того, як у рамках кожної пропонується досягати кооперації між учасниками.

У сучасній зарубіжній соціальній психології, соціології та біхевіоральній економіці активно розвиваються три типи моделювання взаємодії, котрі спираються на математичну теорію ігор – це ігри, побудовані за принципом «дилеми в'язня», ігри «на довіру» та ігри зі створенням «спільного блага». Кожен тип моделювання охоплює специфічні ситуації взаємодії.

На поточний момент, в рамках кожного окремого типу моделювання, розроблена система «стратегічних порад», дотримання яких збільшує імовірність появи кооперації між індивідами в рамках взаємодії. Відкриття факторів, які би призводили б до кооперації у 100% випадків взаємодії – це ключова мета подальших досліджень у даній сфері знання.

Модель «дилема в'язня».

Дана модель є найдавнішою з розроблених у теорії ігор. Її специфіка полягає у тому, що двоє учасників взаємодії одночасно приймають рішення чи кооперуватися, чи обманути одне одного і вид вибору кожного буде залежати яким виявиться результат взаємодії: 1) обидва гравці можуть піти на кооперацію і, відповідно, кожен з них отримає невелику винагороду; 2) обидва можуть спробувати обманути одне одного і, як наслідок, обидва програють; 3) один з гравців піде на кооперацію, а інший – на обман, і тоді кооператор програє, а обманщик матиме великий виграш. Третій варіант виглядає найбільш привабливим, завдяки можливості великого виграшу, але його вибір призведе до неможливості нормальної (не ворожої) взаємодії з гравцем якого обдурили.

Даний вид моделювання найкраще вивчений у праці Роберта Аксельрода «Еволюція кооперації» [3]. Дана праця була створення як опис результатів комп'ютерного «чемпіонату» з гри «дилема в'язня», де величезна кількість гравців намагалися створити найбільш виграшну стратегію поведінки у багатоходовій грі. Така стратегія була знайдена, вона називається «Зуб за зуб» («Tit for tat») і полягає у виборі «кооперації» у першому ході гри, а далі у виборі того типу поведінки, який демонстрував партнер у попередньому ході. Ця стратегія є виграшною, оскільки відповідає кільком правилам: 1) Уникання непотрібного конфлікту так довго, скільки інша людина готова кооперуватися; 2) Миттєва відповідь на «зраду» противника; 3) Поблажливість, після відповіді на провокацію; 4) Зрозумілість (передбачуваність) поведінки. Противник може до неї звикнути.

Аксельрод описав ряд стратегічних порад, які варто враховувати, в разі, якщо учасники взаємодії прагнуть включити усіх учасників у кооперацію [4].

Порада один – у ході організації взаємодії за принципом «дилеми в'язня» необхідно збільшувати ефект «тіні майбутнього» - коли від теперішнього ходу будуть залежати стосунки між гравцями в майбутньому. Зростання можливої взаємодії у майбутньому сприятиме кооперації у теперішніх умовах.

Порада два – необхідно змінювати винагороди, тобто можливі виплати за прийняття того чи іншого рішення гравцем. Збільшення винагороди за кооперацію призведе до більш частого її вибору, як стратегії.

Порада третя – необхідно спробувати соціалізувати взаємну кооперацію як суспільну норму у тій групі, у якій відбувається взаємодія. Навчання людей кооперуватися першими призводить до більшої імовірності кооперації у відповідь.

Четверта порада – необхідно покращувати «колективну пам'ять». Бажано, щоб у групи були механізми запам'ятовування попередньої поведінки учасників взаємодії, орієнтуючись на дані спогади можна розуміти на що чекати від свого конкурента по грі.

Базою і основою появи кооперації Аксельрод вважає довготривалі стосунки, що дозволяють учасникам вивчити одне одного, для ведення коопераційної діяльності.

Модель «гра на довіру».

Гра на довіру є альтернативою дилеми в'язня, і відрізняється за своєю механікою. Базова відмінність моделі полягає у тому, що учасники приймають рішення про те як походити не одночасно, як у «дилемі в'язня», а послідовно, маючи можливість оцінити хід власного суперника.

Найпростішою ілюстрацією даної гри може виступати купівля товарів через інтернет, коли існує покупець, що надає довіру продавцю і надсилає йому гроші, і є продавець, який чи вшановує довіру покупця і надсилає товар у відповідь, або нехтує довірою і краде гроші. (Рис.1)

Широка форма «гри з довірою». $T > R > P > S$. Права схема – це цифрове вираження моделі.

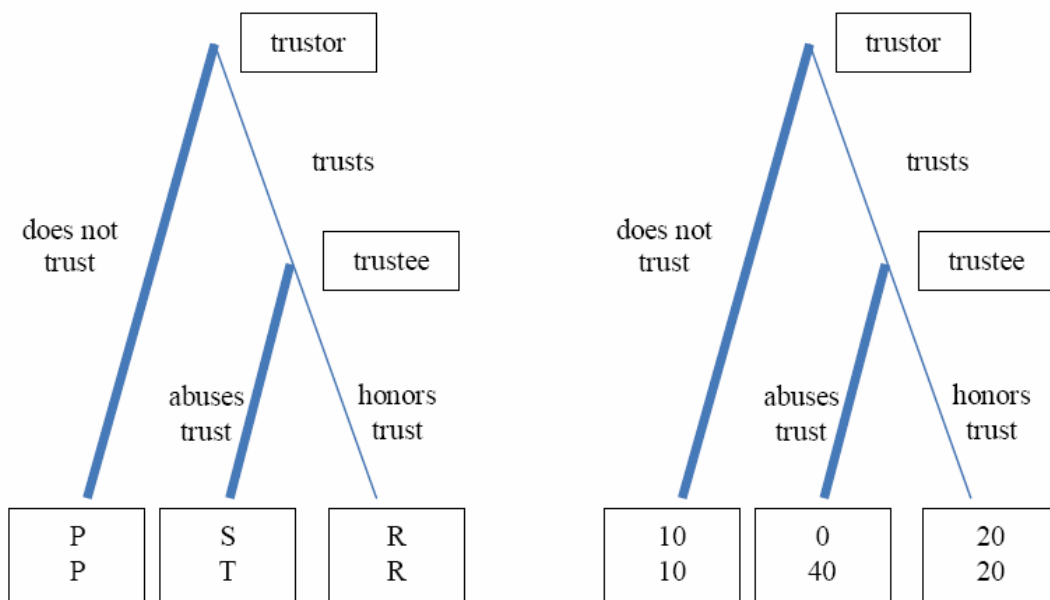


Рисунок 1 - Модель «гра на довіру»

Учасники у моделі називаються Trustor – той, хто надає довіру, та Trustee – той, хто приймає довіру. Між ними і відбувається «гра на довіру» (trustgame).

- Перший крок у цій грі належить тому, хто надає довіру (“Trustor”). Він вирішує, чи варто (і тоді він довіряючий - trustful), чи не варто, надавати свою довіру тому, хто її приймає (“Trustee”). Якщо trustor не надає довіру (не

вірить) на цьому кроці, то гра завершується і обидва гравці отримують виплату “P”.

- Якщо trustor надає довіру, то trustee обирає між вшануванням (і тоді він той, хто вартий довіри - trustworthy) чи зневажанням цією довірою. Якщо trustee вшановує довіру, то обидва гравці отримують виплату $R > P$. Якщо trustee зневажає довірою, то trustor отримує $S < P$, в той час як trustee отримує $T > R$.

В даному випадку розглядається підтримуюча та тривала взаємодія у яку включені гравці. Взаємодія, яка розглядається, може бути діадична – той хто довіряє (trustor) та той кому довіряють (trustee), та мережева – мережа тих, хто довіряє (network of trusters) та одна особа, якій довіряють (trustee).

Баскенс та Рауб [5] розрізняють два механізми за якими діадична та мережева взаємодія можуть впливати на довіру: контроль та навчання.

Механізм контролю полягає в тому, що той, хто довіряє може контролювати поведінку того, кому довіряють шляхом майбутніх санкцій (позитивних або негативних). В разі, якщо майбутня взаємодія важлива для того, кому довіряють – він шанує її на поточному кроці, очікуючи, що той хто довіряє, довірятиме і в подальшому. Відповідно, той кому довіряють повинен зважувати, що для нього важливіше – зневажити довірою, щоб отримати миттєвий високий прибуток, чи вшанувати довіру, заради майбутньої взаємодії.

Механізм навчання. Припустимо, що той хто довіряє не повністю поінформований про те, як той кому довіряють ставиться до майбутньої взаємодії, наскільки вона йому цікава. Відповідно, той, хто довіряє може вивчити патерни поведінки того, кому довіряють, звернувши увагу на його стратегію у системі попередньої взаємодії. У разі, якщо є мережа тих, хто довіряє, то інформацію можна отримати у тих, хто попередньо співпрацював з тим, кому довіряють.

Два механізми	Два типи включеності	
	Діадична	Мережева
Контроль	Можливість санкцій з боку того, хто довіряє, без підключення сторонніх осіб	Можливість санкцій з боку того, хто довіряє, із залученням сторонніх осіб
Навчання	Інформація про попередню поведінку того, кому довіряють, взята з безпосереднього досвіду взаємодії	Інформація про попередню поведінку того, кому довіряють, взята у сторонніх осіб

Модель повторюваної гри з довірою можна перенести на мережевий тип взаємодії. Ті, хто довіряють, можуть контролювати того, кому довіряють, за допомогою передачі інформації про можливість майбутніх санкцій мережею.

Результат – це тонка внутрішня гра між тим, хто довіряє, який намагається передбачити поведінку опонента, вивчаючи її (слідкуючи, як той вибудовує репутацію), і тим, кому довіряють, який балансує між побудовою власної репутації та спокусою зневажити довірою, беручи до уваги, що опонент намагається будувати свої передбачення, базуючись на даному балансі.

Модель «створення спільного блага».

«Створення спільного блага» характеризується тим, що група людей повинна одночасно інвестувати власні кошти у якусь спільну справу. Суть гри

полягає у вивченні появи та способах усунення явища «безбілетництва». «Безбілетники» («free riders») - люди, що намагаються скористатися «вкладами» решти учасників, не інвестуючи при цьому власних коштів.

Те, що до появи кооперації може призводити не лише специфічна стратегія, а й зовнішні умови (обставини) у яких відбувається взаємодія доводять швейцарські вчені Фер і Гачтер [6]. Такими «умовами» у їх дослідженні стала можливість учасників взаємодії карати одне одного за відсутність кооперації.

Дослідники змодельювали гру, суттю якої було інвестувати у «спільну справу». Учасників дослідження було поділено на четвірки. Кожен член четвірки повинен був на власний розсуд «інвестувати» гроші у розвиток спільної для четвірки «справи». Команда могла заробити лише за умови, що кожен учасник інвестує однакову кількість коштів. По завершенні дослідження кожен учасник забирав ту суму, яку він заробляв під час гри. У разі, якщо троє учасників «інвестували» великі суми, а один – невелику, вигравав тільки останній учасник, оскільки він «заробляв» пристойну суму від інвестицій решти команди. Троє ж інших членів отримували на виході менше коштів, ніж «вкладали» у справу на початку. Члени команди могли покарати «безбілетника» заплативши невелику суму з власної кишені.

Цікавим є той факт, що вчені нівелювали у своєму дослідженні фактори появи кооперації, на яких наполягав Аксельрод [3] – довготривала взаємодія учасників між собою (у дослідженні учасники постійно змінювали партнерів по взаємодії) та егоїстичну мотивацію до кооперації (мотивація карати тих хто не кооперується у учасників була альтруїстичною, вони повинні були віддавати зароблені «гроші» за ініціювання покарання).

«Покарані» командою гравці значно підвищували свою кооперативну поведінку на наступних етапах гри у командах із абсолютно незнайомими гравцями. Таким чином даним дослідженням було показано, що не лише стратегія учасника, а й зовнішні обставини можуть впливати на появу кооперації.

Фер і Гатчер пояснюють виникнення кооперації емоційними факторами, що включаються у процес взаємодії. Мотивація «безбілетника» виправитися після покарання пояснюється тиском групи і приведенням власної поведінки до групової норми. Мотивація ж решти членів групи до альтруїстичного покарання – є проявом агресії, яку відчуває група по відношенню до того, хто нічого не вкладаючи користується її ресурсами.

Висновки. Кожен з трьох описаних типів моделей має свою специфіку і моделює різні типи взаємодії. Спостерігаючи за взаємодією людей ми можемо відслідкувати специфічні випадки, коли взаємодія прийняла форму кооперації. Наша задача, як дослідників, визначити фактори, що призводять до кооперації та імплементувати їх у процес реальної, а не змодельованої взаємодії між людьми.

В рамках досліджень, які описані в даній статті не було названо факторів, які би зі 100 % імовірністю призводили б до кооперації. Результатом роботи дослідників на даний момент є лише поради, дотримання яких підвищує шанси на появу кооперації. Дані поради полягають у наступному:

Найбільш дієвий спосіб досягти появи кооперації – це введення санкцій проти тих, хто не кооперується. Поточне «покарання» Фера і Гачтера – це санкції, які учасники групи можуть накладати на тих, хто не кооперується одразу.

Аксельродівський ефект «тіні майбутнього» і «контроль» Рауба і Баскенса – це ніщо інше, як ефекти залякування гравців можливими санкціями у майбутньому, в разі, якщо вони не кооперуватимуться на поточному кроці. За тим же принципом діє «колективна пам'ять» (Аксельрод) та «навчання» (Рауб і Баскенс) – дані ефекти – це страх гравця, що проти нього вживатимуть санкцій, якщо в минулому він не кооперувався.

Серед альтернативних санкціям факторів появи кооперації можемо виділити 2 поради Аксельрода. 1) При організації взаємодії необхідно з самого початку закласти умову за якої вибір кооперації був би більш вигідним ніж вибір іншого варіанту взаємодії (в рамках моделювання це може бути реалізовано як отримання найбільш привабливої «виплати» при виборі кооперації). 2) Спробувати соціалізувати кооперацію, як суспільну норму у групі.

У процесі огляду літератури нами було помічено дивну закономірність – моделюючи взаємодію і шукаючи фактори, що призводять до кооперації вчені діють дуже біхевіористично, змінюючи зовнішні умови взаємодії, збираючи різні вибірки за статтю чи віком, але жодне дослідження не намагалось проаналізувати поведінкову стратегію учасників гри з огляду на їх особистісні психологічні властивості або ціннісні настанови. Моделі, що будуть враховувати особистісний аспект можуть дати багато цікавої інформації щодо готовності до кооперації людей різних психологічних типів. Можливо, з кожним з типів варто застосовувати вузькі, специфічні стратегії у рамках більш широкої взаємодії.

Література

1. Hardin G. The tragedy of commons [Text] / G. Hardin // Science. – 1968. - №162 – P. 1243—1248.
2. Neumann J. Theory of Games and Economic Behavior [Text] / J. Neumann, O. Morgenstern. - Princeton: Princeton University Press, 1944. – 284 p.
3. Axelrod R. The Evolution of Cooperation [Text] / R. Axelrod. - New York: Basic Books, 1984. – 236 p.
4. Axelrod R. More Effective Choice in the Prisoner's Dilemma [Text] / R. Axelrod // Journal of Conflict Resolution. – 1980. - №24 – P. 379-403
5. Raub W. Theory and empirical research in analytical sociology: The case of cooperation in problematic social situations [Text] / W. Raub, V. Buskens // Analyse and critic – 2008. - №30 – с. 689 - 722
6. Fehr E. Altruistic punishment in humans [Text] / E. Fehr, S. Gächter // Nature. – 2002. - №415 – P. 137 – 140

УДК 31. 015. 311.

Емішянц О.Б.

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ТИПУ СІМ'Ї: ПОВНОЇ/НЕПОВНОЇ

У роботі доведена необхідність вивчення самоактуалізації. Визначені психологічні особливості самоактуалізації особистості в залежності від типу сім'ї: повної/неповної. З'ясовано, що рівень самоактуалізації має зв'язок із соціальним інтересом та локусом контролю. Аргументовано необхідність підвищення рівня розвитку самоактуалізації та соціального інтересу особистості.

Ключові слова: самоактуалізація особистості, соціальний інтерес, локус контролю

В работе доказана необходимость изучения самоактуализации. Определены психологические особенности самоактуализации личности в зависимости от типа семьи: полной/неполной. Выяснено, что уровень самоактуализации имеет связь с социальным интересом и локусом контроля. Аргументирована необходимость повышения уровня развития самоактуализации и социального интереса личности.

***Ключевые слова:** самоактуализация личности, социальный интерес, локус контроля*
the necessity of study of self-actualization is In-process well-proven. The psychological features of self-actualization of personality are certain depending on the type of family: complete/incomplete. It is found out that the level of self-actualization has connection with social interest and lokus control. The necessity of increase of level of development of self-actualization and social interest of personality is argued.

Keywords: self-actualization of personality, social interest, lokus control.

Особистість щоденно стикається з певними вимогами з боку суспільства. Ефективність діяльності сучасної особистості значною мірою пов'язана з її індивідуально-психологічними характеристиками та особливостями. Також, її успішність та загальна життєва продуктивність багато в чому залежить від повноти реалізації нею власного потенціалу. Основною умовою високого рівня життєдіяльності особистості можна вважати її самоактуалізацію. Тому велике значення набувають наукові роботи, які надають можливість виявити особливості самоактуалізації сучасної особистості.

Актуальність вивчення самоактуалізації особистості зумовлена, перш за все, особливостями сучасного стану нашого суспільства, в якому зроблений акцент на розвиток особистості. Серед факторів, які впливають на розвиток та взаємодію особистості з дійсністю, особливе місце займає її виховання. Особливості виховання впливають на розвиток особистості протягом онтогенезу, зокрема, на рівень та особливості її самоактуалізації.

Орієнтири, які раніше слугували опорою в розвитку та становленні особистості, зазнають значних змін та трансформацій. Соціальні інститути також істотно змінюються в умовах сьогодення. Повноцінна сім'я скоріше стала вже виключенням, а не правилом. Високий відсоток розлучень, підвищення популярності, так званих, громадянських шлюбів вказують на значну зміну простору в якому народжується, росте та розвивається сучасна особистість.

Метою статті є визначення психологічних особливостей самоактуалізації особистості в залежності від типу сім'ї (повної/неповної).

Поняття «самоактуалізації» було введено в психологію А. Маслоу. Цим терміном А. Маслоу позначав особливість людей, які відрізняються від більшості тим, що вони більш повно реалізують в житті свій потенціал, використовують свої сили і здібності. Синонімами поняття «самоактуалізація» нерідко виступають поняття «розвиток особи», «психологічне здоров'я», «особистісне зростання» [3].

Теорія самоактуалізації є ключовим системоутворюючим елементом гуманістичної психології, що визначала себе «третьою гілкою» психології на ряду з біхевіоризмом і психоаналізом.

Основоположною для гуманістичного напрямку є ідея про те, що усвідомлене прагнення особистості до максимально можливого розкриття свого потенціалу та його реалізації у практичній діяльності на благо суспільства шляхом самоактуалізації є необхідним чинником повноцінного розвитку людини. Самоактуалізація (від лат. actualis – дійсний, справжній) – це процес актуалізації,

використання особистістю власних талантів, потенціалів, здібностей. Актуалізація потенціалів визначається як усвідомлення та прийняття раніше неусвідомлюваних власних можливостей та психічних змістів (думок, почуттів, моделей поведінки, здібностей). В залежності від того, яким чином ці змісти актуалізуються, вони стають психологічними ресурсами, доступними свідомому вольовому контролю та використанню суб'єктом [3].

Процес самоактуалізації тісно переплітається з процесом життєтворчості, виступаючи передумовою, а часом – результатом останньої. У цьому контексті самоактуалізація починає діяти як механізм саморегуляції соціальної поведінки особистості.

У процесі самоактуалізації формується та усвідомлюється специфічна система ціннісних орієнтацій, що визначають характер змісту та засобів досягнення провідних життєвих цілей особистості і тому складають основу саморегуляції її соціальної поведінки.

У процесі самоактуалізації розвивається соціально конструктивна життєва позиція, що передбачає усвідомлення необхідності творчої взаємодії з соціальним середовищем на основі прийняття особистістю відповідальності за побудову власного життя, ставлення до оточуючих як до суб'єктів життя, а не засобів досягнення власних цілей.

У процесі самоактуалізації формується компетентність особистості в часі. Вона передбачає таку єдність часової перспективи у свідомості людини, за якої минуле сприймається лише як джерело досвіду, майбутнє – лише як сфера цілепокладання, а теперішнє – як єдиний доступний активності часовий вимір [2].

Таким чином, одним з результатів самоактуалізації є формування суб'єктивно та об'єктивно узгодженого, такого, що суб'єктивно вдовольняє певну особистість, стилю життя – індивідуально обраної системи засобів взаємодії з соціальним середовищем.

В рамках дослідження А. Маслоу вивчав життя та особливості життєдіяльності вісімнадцяти особистостей, що на його думку можна розглядати як самоактуалізованих – А. Лінкольна, Т. Джефферсона, А. Ейнштейна, Е. Рузвельта, Д. Адамса, У. Джеймса, А. Швейцера, О. Хакслі, Спінози та ін. [3].

А. Маслоу визначив особливості людей, що самоактуалізуються:

- ефективне сприймання реальності
- спонтанність, простота, природність;
- зосередженість на задачах (на відміну від зосередженості на собі);
- потреба в періодичному перебуванні на самоті
- самостійність, незалежність;
- гнучкість в оцінці подій;
- причетності, єднання з іншими;
- глибокі міжособистісні відносини;
- демократичність в характері;
- розрізнення засобів і цілей добра й зла;
- філософське почуття гумору;
- творчий підхід до справи;
- трансцендування культури [3].

Цікавим є те, що у жодного із своїх досліджуваних А. Маслоу не знайшов повного набору цих характеристик. Він відзначає, що поняття самоактуалізуючої особистості описує не самих людей, а ідеальну межу до якої вони наближаються.

А. Маслоу визнає наявність у більшості людей прагнення до самоактуалізації. Але здійсненню самоактуалізації в багатьох випадках перешкоджають присутні у людини регресивні тенденції, в основі яких лежать страх, ворожість або ледарство. Зокрема, А. Маслоу описує так званий «комплекс Іони» – синдром страху перед власними можливостями, перед власною самоактуалізацією, який обмежує можливості власного розвитку. «Ми боїмося як найгіршого в нас, так і найкращого, хоча і по-різному. Часто ми біжимо від відповідальності, яку диктує (або, швидше, пропонує нам) наша природа, доля, часом навіть випадок, подібно тому, як Іона намагався – марно бігти від власної долі» [3].

На думку К. Роджерса, самоактуалізація – це прагнення до зростання, розвитку, самостійності, самовираження, активізації всіх можливостей свого організму. К. Роджерс вважає, що прагнення до повної самореалізації є вродженим для кожного з нас. Так само, як рослини розвиваються, щоб вирости здоровими, а насіння містить в собі прагнення стати деревом, так і людина схиляється до того, щоб знайти цілісність і найбільш повно реалізувати себе. Прагнення до здорового розвитку розглядається як переважна та мотивуюча сила в людині, що діє вільно та не ослаблена ні подіями минулого, ні установками сьогодення [4].

Для здорового організму первинною метою є «формування певного рівня, такого, який зробить можливим подальшувпорядковану діяльність». Самоактуалізація не означає кінець проблем і труднощів, навпаки, особистісне зростання часто може принести певну частку страждань. Здатність людини до самостійного планування своєї діяльності, здійснення своїх планів та аналізу отриманих результатів ведеться з точки зору розвиненості її соціального інтересу.

У кожної людини є природне почуття спільності, або соціальний інтерес – вроджене прагнення вступати у взаємні соціальні відносини співпраці. «Індивідуальна психологія розглядає і досліджує індивідуума включеним у суспільство. Ми відмовляємося розглядати і вивчати людину ізольовано від нього» [1].

Концепція соціального інтересу відображає стійке переконання А. Адлера в тому, що ми, люди, є соціальними створіннями, і якщо ми хочемо глибше зрозуміти себе, то повинні розглядати з точки зору налагодженості міжособистісних взаємовідносин.

На початку свого наукового шляху А. Адлер вважав, що люди мотивовані ненаситним прагненням особистої влади і потребою домінувати над іншими. Ці погляди зустріли широкий суспільний протест. Багато критиків вважали, що позиція А. Адлера є не більше, ніж замаскована версія доктрини Дарвіна про те, що виживає найсильніший. Однак пізніше, коли теоретична система А. Адлера отримала подальший розвиток, в ній було враховано, що люди в значній мірі діють на основі соціальних мотивів. А саме, людей спонукає до тих чи інших дій вроджений соціальний інстинкт, який змушує їх відмовлятися від егоїстичних

цілей заради цілей суспільства. Суть цього погляду, який знайшов своє вираження в концепції соціального інтересу, полягає в тому, що люди підпорядковують свої особисті потреби справі соціальної користі. «Соціальний інтерес» походить від німецького неологізму *Gemeinschaftsgefühl* – терміну, значення якого неможливо повністю передати іншою мовою одним словом або фразою. Це означає щось на зразок «соціального почуття», «почуття спільності».

А. Адлер вважав, що передумови соціального інтересу є вродженими [1]. Оскільки кожна людина є соціальним створінням за своєю природою, а не в результаті утворення звички. Однак, подібно до інших вроджених характеристик, соціальний інтерес не виникає автоматично, але вимагає, щоб його усвідомлено розвивали. Соціальний інтерес розвивається в соціальному оточенні. Референтні особи – перш за все мати, а потім й інші члени сім'ї – сприяють процесу його розвитку.

А. Адлер розглядає материнський внесок у виховання як подвійну працю: заохочення формування зрілого соціального інтересу і допомогу в спрямуванні його за межі сфери материнського впливу. Обидві функції здійснювати нелегко. Завдання полягає у тому, щоб виховувати в дитині відчуття співпраці, прагнення до встановлення взаємозв'язків і товариських відносин – якостей, які А. Адлер вважав тісно взаємопов'язані. Мати виявляє справжню любов до своєї дитини – любов, зосереджену на її добробуті, а не на власному материнському марнославстві. Ця здорова любов виникає з цієї турботи про людей і дає можливість матері виховувати у дитини соціальний інтерес. Її ніжність до чоловіка, до інших дітей і людей в цілому служить рольовою моделлю для дитини, яка засвоює завдяки цьому зразку те, що у світі існують інші значущі люди, не лише члени сім'ї [1].

Багато установок, сформованих в процесі материнського виховання, можуть також і пригнічувати у дитини почуття соціального інтересу. Якщо, наприклад, мати зосереджена виключно на своїх дітях, вона не зможе навчити їх переносити соціальний інтерес на інших людей. Якщо ж вона віддає перевагу виключно своєму чоловіку, уникає дітей і суспільства, її діти будуть відчувати себе небажаними, і потенційні можливості прояву їх соціального інтересу залишаться нереалізованими. Будь-яка поведінка, що зміцнює в дітях почуття, що ними нехтують і не люблять, приводить їх до втрати самостійності і нездатності до співпраці.

А. Адлер розглядав батька як друге за важливістю джерело впливу на розвиток у дитини соціального інтересу. По-перше, у батька повинна бути позитивна установка по відношенню до дружини і суспільства. Додатково до цього, його сформований соціальний інтерес повинен проявлятися у відносинах з дітьми. За А. Адлером, ідеальний батько той, хто відноситься до своїх дітей як до рівних і бере активну участь, разом з дружиною, в їх вихованні. Батько повинен уникати двох помилок: емоційної відгородженості і батьківського авторитаризму, які мають, як не дивно, однакові наслідки. Діти, які відчувають відчуженість батьків, зазвичай переслідують швидше мету досягнення особистої переваги, ніж переваги, заснованої на соціальному інтересі. Батьківський авторитаризм також призводить до помилкового стилю життя. Діти деспотичних батьків теж навчаються боротися за владу й особисту, а не соціальну перевагу [1].

Нарешті, згідно за А. Адлером, величезний вплив на розвиток у дитини соціального почуття мають відносини між батьком і матір'ю. Так, у разі нещасливого шлюбу у дітей мало шансів для розвитку соціального інтересу. Якщо дружина не надає емоційної підтримки чоловіку і свої почуття віддає виключно дітям, вони страждають, оскільки надмірна опіка гасить соціальний інтерес. Якщо чоловік відкрито критикує свою дружину, діти втрачають повагу до обох батьків. Якщо між чоловіком і дружиною розлад, діти починають «грати» з одним з батьків проти іншого. У цій грі в кінці кінців програють діти: вони неминуче багато втрачають, коли їх батьки демонструють відсутність взаємної любові [1].

А. Адлер стверджував, що вираженість соціального інтересу виявляється зручним критерієм оцінки психічного здоров'я індивідуума. Він посилався на нього, як на «барометр нормальності» – показник, який можна використовувати при оцінці якості життя людини [1]. Тобто, з позиції А. Адлера, наше життя цінним є в тій мірі, в якій ми сприяємо підвищенню цінності життя інших людей.

У погано пристосованих людей, навпаки, соціальний інтерес виражений недостатньо. Такі люди егоцентричні, ведуть боротьбу за особисту перевагу і домінування над іншими, не мають соціальних цілей.

Організація та методичне забезпечення дослідження. Гіпотеза дослідження є припущення що психологічні особливості самоактуалізації особистості залежать від типу сім'ї: повної/неповної.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять ідеї гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Ш. Бюлер, Р.Мей) та ідеї індивідуальної психології (А. Адлер, Д. Кренделл).

Ґрунтуючись на теоретичних концепціях та гіпотезі дослідження висунуті наступні завдання:

1. вивчити психологічні особливості самоактуалізації особистості в залежності від типу сім'ї: повної/неповної;
2. з'ясувати зв'язок самоактуалізації з соціальним інтересом;
3. визначити зв'язок самоактуалізації з локусом контролю.

Методики дослідження: самоактуалізаційний тест (САТ), тест на визначення рівня суб'єктивного контролю (РСК) Д. Роттера, шкала соціального інтересу Д. Кренделла.

У дослідженні приймало участь 80 досліджуваних (віком 25-35 років), серед яких – 35 досліджуваних з неповної сім'ї та 45 досліджуваних – з повної сім'ї.

Згідно Закону України «Про охорону дитинства» ВР України від 26.04.2001 (N 2402-III) вважається, що:

- неповна сім'я – це сім'я, що складається з матері або батька і дитини (дітей).
- повна сім'я – це сім'я, в якій є обидва члени подружжя.

За допомогою процедури крос-табуляції в статистичній програмі «SPSS» проведено дослідження самоактуалізації досліджуваних з повних/неповних сімей показало, що у більшості досліджуваних з повних сімей середній або низький рівень самоактуалізації (37,7% та 42,3%), лише 20% досліджуваних мають високий рівень самоактуалізації. Це можна пояснити тим, що покладаючись на підтримку батьків, орієнтуючись на їх погляди, досліджувані з повних сімей повільніше формують власний план самоактуалізації, систему змісту та засобів

досягнення провідних життєвих цілей особистості.

У таких досліджуваних повільніше відбувається становлення соціально-конструктивної життєвої позиції, що передбачає усвідомлення необхідності творчої взаємодії з соціальним середовищем та співпраці, ставлення до оточуючих як до інших значущих суб'єктів життя, а не засобів досягнення власних цілей.

У досліджуваних з повних сімей порушена компетентність у часі. Такі досліджувані орієнтовані на минуле, коли батьки несли повну відповідальність за їх життя та благополуччя. Перспектива сприймати теперішнє – як єдиний доступний активності часовий вимір, минуле – лише як джерело досвіду, а майбутнє – лише як сферу цілепокладання та планів для таких досліджуваних ускладнено.

Результати дослідження свідчать, що у більшості досліджуваних з неповних сімей переважає високий рівень самоактуалізації (54,3%). Не маючи постійної підтримки батьків, покладаючись в більшій мірі на себе, досліджувані з неповних сімей досить швидко формують власну систему ціннісних орієнтацій, що визначає характер змісту та засобів досягнення провідних життєвих цілей особистості, і тому складають основу її соціальної поведінки та самоактуалізації. Вони не чекають, що інші будуть відкладати свої справи та допомагати їм, а розвивають у собі відповідальність за власні цілі та дії.

Досліджувані з неповних сімей компетентні у часі. Вони більш схильні до знаходження в стані активності «Тут і зараз». Ця група досліджуваних при необхідності робить вибір на користь власного розвитку, а не формуванню «зони комфорту».

На долю кожної особистості випадає обирати між розвитком і безпекою, між прогресом і регресом. Кожен вибір має свої позитивні і негативні сторони. Обирати безпечно – означає залишатися у знайомому, але є ризик, що це втратить актуальність, стане застарілим. Обирати зростання – означає відкрити себе новому, несподіваному досвіду, ризикувати зіткнутися зневідомим.

Дослідження показало, що високого рівню самоактуалізації досягли саме досліджувані з неповних сімей (54,3 %) у порівнянні з досліджуваними з повних сімей (20 %).

Досліджувані з неповних сімей більш ефективно сприймають реальність та більш компетентні у часі. Вони приймають інших такими які вони є і не чекають, що оточуючі мають змінюватись в залежності від їх побажань.

Після проведення процедури крос-табуляції визначено, що соціальний інтерес досліджуваних з повних сімей має високий рівень 46,7%, середній рівень – 37,8%. Ці досліджувані в значній мірі прагнуть співпрацювати з іншими людьми для досягнення спільних цілей. Навички співпраці з іншими досліджувані з повних сімей отримували безпосередньо в найближчому оточенні, і в ході соціалізації. Низький рівень соціального інтересу мають всього 15,5% досліджуваних.

Проте лише 22 % досліджуваних з повних сімей мають високий рівень соціального інтересу, 29,5% – середній рівень і 48,5% – низький рівень. Це може бути зумовлено тим, що в повних сім'ях досить часто дитина росте в умовах за яких наявне задоволення її потреб «за першою вимогою». Через такі умови особистість нерідко відчуває певні труднощі із співпрацею з іншими людьми адже

для досягнення суспільних цілей часто необхідно ставити в пріоритет інтереси групи, а не власні бажання.

Ґрунтуючись на результати кореляційного аналізу (за Пірсоном), що проведений на загальній вибірці (80 досліджуваних) з'ясовано, що існує зв'язок самоактуалізації ($r=0,506$, $p\leq 0,001$) з інтернальним локусом контролю. Це дає можливість стверджувати, що особистості, які беруть відповідальність за своє життя, вважають, що вони змогли реалізувати свої плани, і здатні й надалі з успіхом досягати свої цілей і в майбутньому.

Висновки. Ґрунтуючись на результати кількісного та якісного аналізу визначено, що досліджувані з неповної сім'ї мають вищий рівень самоактуалізації у порівнянні з досліджуваними з повної сім'ї. Також встановлено, що досліджувані, які мають високий рівень самоактуалізації мають високий рівень соціального інтересу та інтернальний локус контролю. Гіпотезу дослідження підтверджено, але перед дослідниками постає багато питань для **подальшої перспективи дослідження**, зокрема визначення факторів самоактуалізації та соціального інтересу особистості.

Література

1. Адлер А. Понять природу человека /А. Адлер – СПб.: Академический проспект, 1997. – 157 с.
2. Дерманова И.Б. Некоторые аспекты феномена самореализации /И.Б. Дерманова, Л.А. Коростылева //Психологические проблемы самореализации личности /Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 1997. – С. 20-37.
3. Маслоу А. Мотивация и личность /А. Маслоу. СПб.: Питер, 3-е изд. 2008. – 352 с.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека /К. Роджерс. – Пер. с англ./Общ. ред. и предисл. Исениной Е.И. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

УДК 316.6

Жорнова О.І.

Інститут соціальної та політичної психології, доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник

ЗВИЧАЄВІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ЖИТТЯ ЯК НАУКОВИЙ КОНСТРУКТ СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ (НА ПРИКЛАДІ ДИСКУРСУ КУЛЬТУРОТВОРЧОСТІ)

У статті розглянуто сутність і значення наукового конструкту «звичаєвість соціального життя» для соціальної психології.

Ключові слова: *культуротворчість, звичай, звичаєвість, конструкт «звичаєвість соціального життя»*

В статті рассмотрена сущность и значение научного конструкта «обычность социальной жизни» для социальной психологии.

Ключевые слова: *культуротворчество, обычай, обычность, конструкт «обычность социальной жизни»*

The article describes the nature and significance of the construct will start off "ordinary social life" for social psychology.

Keywords: *cultural creativity, custom, plain, a construct of "ordinary social life"*

З раннього дитинства всі люди досягають повсякденну організованість життя як цілком об'єктивну заданість і неосмислено функціонують в цій заданості впродовж різного за тривалістю часу. При чому ефективність функціонування залежить від впевненості, що цей порядок є доцільним і інші люди сприймають навколишній світ так само.

Актуальність дослідження звичаєвості соціального життя визначаємо через необхідність осмислення низки соціально-психологічних явищ, становлення і функціонування яких пов'язано з тим, що є для соціальної групи, спільноти, суспільства звичним і постійним, але за певних обставин руйнується. Іншими словами, соціально-психологічні явища різної міри давнини – від архаїчних до модерних – можуть бути досліджені через науковий конструкт, який прадавній феномен звичаю і його функцію регулятора соціального життя описує в ситуації їхнього кардинального оновлення. Нині такий конструкт нам невідомий. Отже, виявляється доцільним уведення в науковий обіг такого конструкту.

Мета статті: розкрити сутність і значення наукового конструкту «звичаєвість соціального життя» для соціальної психології.

В цій статті ми використовуємо розроблений нами в межах соціокультурної парадигми дискурс культуротворчості [1-5]. Під дискурсом культуротворчості ми розуміємо упорядковані висловлювання про: а) динаміку культури, б) відступ від непорушності звичаїв як правил; в) формування нових схем соціально-психологічного мислення. Підставою для такого упорядкування слугують уявлення про особливості оновлення культури еволюційним і модернізаційним шляхом.

Суб'єктом оновлення є соціокультурна цілісність. Ми витлумачуємо соціокультурну цілісність (використано термін О. Пігалева) як соціальну групу, спільноту, котрі мають свої звичаї соціокультурного життя, як вербалізовані, так і ті, що можуть бути вичитані з повсякденних практик.

Поняттям культуротворчості в однойменній теорії описуємо своєрідну форму руху ідеї – *соціокультурну*. У відповідності із принципом універсального еволюціонізму, соціальних і культурних закономірностей соціокультурних процесів, керованих соціокультурною цілісністю, відбувається цілеспрямована зміна ідеї. Вона постає неізолюованою неодмінною складовою розвитку й функціонування соціокультурної цілісності в новому форматі, новій якості, в іншому стані, на іншому рівні.

Оскільки нововведення за схемою культуротворчості є малими величинами, то ефект від еволюційного типу оновлення в основному проявлений у менших масштабах, ніж ефект від модернізаційного типу оновлення – істотний розрив у наступності того, що було і тим, що стало.

Культуротворчий процес – це перебіг перетворень, пов'язаних із переминою звичаїв соціального життя на більш ефективні, продуктивні, котрі спроможні піднести, розвинути, реформувати соціокультурну цілісність.

Тоді весь комплекс соціокультурних ситуацій, які усталюють існуючий порядок і тим консервують досвід, інтерпретуємо як практику культуроспоживання, її результат – звичаї, які пропонуються для регулярного застосування, а конфігурація моделей поведінки відповідно до правил – вибори, які надаються в межах соціокультурної цілісності. Ознаки культуроспоживання:

континуум репродуктивної діяльності, адаптація, статика, деперсоналізація, безпека, соціальна і культурна ідентичності, зовнішні стимули, життєва реальність як колективний досвід, соціальний контроль.

У поняттєво-категоріальний апарат дискурсу культуротворчості введено терміносистеми «обмеження перетворювальної активності індивіда», «архетипи соціального життя українців», «позитивний образ майбутнього в українському суспільстві». Також в його межах подальшого теоретичного обґрунтування, конкретизації, розвитку набули ідея соціокультурного балансу (М. Лапін) і поняття позитивного образу майбутнього, соціокультурного і культурного контактів, часопростору, інтеракції на ґрунті підвищення інтеграції різних теоретичних поглядів на їхню сутність.

Провідний задум використання дискурсу культуротворчості для дослідження звичаєвості соціального життя – це дослідити особливості становлення і розвитку соціально-психологічного мислення через соціально-психологічні механізми урівноваження процесів, які постають внаслідок:

- різкої заміни звичного і постійного;
- з'явлення в організованому повсякденні лакун і хаосу;
- репрезентації як легітимного й сакрального того, що до цього часу вважалося нелегітимним і профанним;
- контролю за безумовним дотриманням нововведень у повсякдення;
- адаптації до нововведень;
- подальшої інтеріоризації нововведень соціокультурною цілісністю.

Тоді особливості становлення і розвитку соціально-психологічного мислення розглянемо як результат функціонування системи співвідношень: індивідуального й соціального; автономності й залежності; співучасті й відособленості; підтримки й протидії; розширення та обмеження виборів; гуманності й деспотизму. Точка перетину однієї якості з іншою буде маркувати особливості становлення і розвитку соціально-психологічного мислення.

Ґрунтом для утворення конструкту «звичаєвість соціального життя» є поняття звичаю, зміст якого окреслює чітку організованість спільного існування через:

1. Загальноприйнятий порядок, правила, які здавна існують у громадському житті й побуті якого-небудь народу, суспільної групи, колективу тощо (Що вулиця, то й звичай; що хата, то й закон); уклад суспільного життя нації, народу; культура, побут; узвичаєну організованість відзначення яких-небудь подій, свят і т. ін., пов'язаних із здійсненням певних дій і уживанням належних атрибутів, предметів та ін.

2. Узвичаєні, звиклі способи, дії, моделі поведінки; звички.

3. Ввічливість, пристойність у поведінці, манерах, дії.

4. Правила гідної поведінки, прийняті в конкретному середовищі [6].

Рух від дискретних уявлень про з'явлення елементів нового в соціальному житті до цілісної наукової картини становлення й розвитку соціально-психологічного мислення обіймає:

- фазу рефлексії усталеного дискурсу при описі звичаїв соціального життя;
- фазу демонстрації обмежених можливостей поняття звичаю;
- фазу формулювання антитези звичаю як сталому в соціальному житті;

- фазу обґрунтування конструкту «звичаєвість соціального життя» як антитези звичаю, доповнення його розгорнутими дефініціями, метою котрих є уточнення атрибутів феномену соціально-психологічного мислення;
- фазу введення в дискурс культуротворчості нового конструкту «звичаєвості соціального життя»;
- фазу розробляння синкретичних форм опису феномену соціально-психологічного мислення у понятійній площині конструкту «звичаєвість соціального життя».

Ми розглядаємо конструкти традиційно як біполярні і дихотомічні за своєю природою відповідно до мисленнєвих схем витлумачення світу, детермінованих когнітивними процесами [7].

Через звичай можливо:

- описати соціально-психологічне мислення в ситуації соціального життя в статичі;
- визначити специфіку соціально-психологічного мислення при уявленнях про сакральний зміст соціального життя;
- охарактеризувати становлення й розвиток соціально-психологічного мислення в обставинах усталеного досвіду соціального життя.

Найбільш ефективним поняття «звичай», на наш погляд, є в ситуації дослідження способів створення несуперечливої картини світу через теоретичне осмислення дійсності й практичне освоєння повсякдення в континуумі, заданому архетиповою свідомістю.

Перелічимо найбільш уживані архетипи соціального життя: добро – зло, добрий – злий; краса – потвора, красивий (вродливий) – потворний (негарний); щедрість – жадібність, щедрий – жадібний; працьовитість – ледарство, працьовитий – ледачий тощо. Знайоме коло архетипів соціального життя позначається на апробованих моделях культурних конвенцій. Так, з'являються архетипи справедливості – несправедливості. Вони окреслюють континуум, котрий містить і характеристики особи: несправедливий (точніше – кривдник) та справедливий (краще – праведник).

Але є архетипи, котрі не притаманні українській ментальності, тому, здебільшого, сприймаються з упередженістю. Це архетипи соціального життя західної культури, котрі увійшли в ужиток через політику, ідеологію, науку, освіту. Їх досить чітко класифіковано М. Мертоном: активний – пасивний; конструктивний – деструктивний. На рівні соціальної практики друга пара набуває більш ментального формату: слухняний – неслухняний, керований – некерований, дисциплінований – недисциплінований тощо.

Соціальна практика звертається до архетипового в ситуаціях, котрі потребують чіткого розмежування на "те, що повинно бути" і "те, чого не повинно бути". При характеристиці дій і вчинків застосовують цілу низку психосемантичних опозицій, зокрема, "чоловіче – жіноче", "активність – пасивність", "аномія – норма".

При переході з одного щабля суспільного розвитку на інший нові цінності, котрі запропоновано до привласнення, підлягають осмисленню як потрібні/не потрібні, корисні/не корисні для подальшого життя і професійної діяльності, а самі інновації стають предметом обговорення як здатні/нездатні забезпечити

ефективну життєдіяльність у майбутньому. Так доходять висновку про дотримання/недотримання нових конвенцій, погодження/не погодження із запропонованими правилами. Тут насувається низка нових архетипів: моральне – аморальне, цінне – нікчемне, справжнє – фальсифіковане (квазі), істинне – неправдиве, неминуще – суєтне.

За наслідками аналізу досліджень можемо зробити висновок про витoki національно-культурних особливостей створення несуперечливої картини світу українцями – це архетипи соціального життя як своєрідні інваріанти поведінкових моделей і культурних смислів, котрі можна витлумачувати ґрунтом для сучасних моделей культурних конвенцій у суспільстві загалом. Вони стають підставою для всіх соціально значущих соціокультурних феноменів. Їх сформувавши:

- соціальний досвід, котрий вкрай розбіжний із соціальними досвідами у інших народів;
- соціокультурна еволюція традиційних українських архетипів соціального життя: їхнє оновлення не ускладнює їх, залишаючи простими і зрозумілими;
- еволюція традиційних українських ідентифікацій – незвичні, але не екстравагантні;
- соціальні й культурно-історичні перешкоди для укладання конвенцій у суспільстві.

Поняття звичаю увійшло у різні наукові галузі: етнологію, соціологію, культурологію, філософію, історію, літературознавство та ін. Його використовують, доводячи доцільність організованого повсякдення й прогнозуючи негативні наслідки внесення змін. Поняття звичаю описує звичне в сенсі історичного, значущого, невід'ємного. Все різноманіття індивідуального у соціальному житті, яке пояснюють не схожостями життєвих досвідів, при застосуванні поняття «звичай» підводить його під єдиний «знаменник».

Якщо ж у поле зору дослідника потрапляють маргінальні стани соціального життя, то оперування поняттям звичаю утворює для нього серйозні перешкоди: порушений звичай – це те саме, що фальшиві гроші, штучна шкіра тощо – відповідно не звичай, не гроші, не шкіра. Отже, немає сенсу описувати маргінальні стани через поняття порушеного звичаю.

Зазначимо, що універсальної дефініції терміну звичай, який би набув загального визнання, в соціальній психології не існує. Тому, коли досліджують динамічні аспекти соціально-психологічних явищ через механізми регулювання соціального життя, доречно застосовувати конструкт «звичаєвість соціального життя». Він утримує єдність контексту традиційної національної культури, ментальності, соціокультурного досвіду, особливостей національного характеру, зокрема, українського народу, з одного боку, і їхню динаміку, узгоджену із новими суспільними цінностями, з іншого. Вважаємо цілком логічним введення цього конструкту в соціальну психологію.

На нашу думку, поширенню й теоретичному обґрунтуванню доцільності терміну звичаєвість вітчизняна наука мусить завдячувати Інституту філософії, який за наслідками наукового пошуку філософського неологізму німецьким *Die Sittlichkeit, diesittliche Welt, dassittliche Sein, dersittliche Mens* ввів його в науковий обіг [8; 9].

Як наукове поняття звичаєвість частіше застосовують в етнографії, літературознавстві, культурології, правознавстві [10-12]. Поодинокі звернення до нього ми знаходимо в працях з етнопсихології, фольклористики, мистецтвознавства (О. Барташук, О. Музика, Н. Никончук, П. Смоляк та ін.). Широке впровадження в правознавстві якраз і схарактеризовує його не як цілком нейтральне, а як таке, що відтворює морально визнаний компонент повсякденної практики. Зокрема в цій галузі пізнання існує звичаєве міжнародне гуманітарне право [13].

Конструкт звичаєвості дозволяє:

- відстежити появу зрушень у соціальному житті і описати соціально-психологічне мислення в динаміці;
- встановити вплив знесакральненої природи соціального життя на соціально-психологічне мислення і визначити його особливості при зміні уявлень про неї як профанної;
- розкрити особливості соціально-психологічного мислення при відхиленнях від усталеного порядку і охарактеризувати його через змінюваність досвіду соціального життя.

Конструкт «звичаєвість соціального життя» є прогностичним, оскільки:

- маркує наступ неапробованого і ризикованого, невпорядкованого на організоване повсякдення;
- схарактеризовує відмову від звичаїв у континуумі продуктивної діяльності;
- показує на заміну механізму адаптації на реадaptaції;
- позначає соціально-психологічні аспекти демасифікації соціального життя;
- помічає заміну зовнішніх стимулів щодо індивіда, але внутрішніх – щодо соціокультурної цілісності на зовнішні стимули щодо індивіда і соціокультурної цілісності.

Як науковий конструкт він репрезентує через систему формалізованих наукових знань (ідею, гіпотезу, модель, концепцію, дискурс, тезаурус, ін.), теоретичну й практичну площини результативних організації, взаємодії й реалізації сукупного колективного інтелектуального й креативного ресурсів соціокультурної цілісності для її переходу на новий рівень, у нову якість, в інший стан. Такий перехід відбувається як наскрізний постійний процес за еволюційним типом.

Ми наголошуємо на суттєвих відмінах у витлумаченні звичаю (однина) і звичаєвості (однина) в наукових працях. Звичай витлумачують як одиничне у цілому. Якщо є мова йде не про одиничне, то застосовують множину – звичаї. В межах дослідження повинні фігурувати два поняття – звичай і звичаї.

На нашу думку, звичаєвість може бути інтерпретована в термінах теорії систем. За результатами спеціально проведеного для цього аналізу нами виявлено, що:

- у терміні звичаєвість помітні співвідношення частини з цілим більше, ніж у терміні звичай (окремого звичаю і кількох звичаїв в їхній неподібності);
- звичаєвості притаманні характеристики, відсутні в окремих звичаях, які з'являються як результат «механізму зборки»;

– звичаєвість показує на зв'язки між звичаями як на цілком природні.

Ми вважаємо, що під звичаєвістю соціального життя належить розуміти історично сформований, загальновизнаний доцільним уклад повсякдення, який:

а) зреалізовує легітимні інтереси соціокультурної цілісності;

б) втілений у правилах, нормах поведінки, дії і діяльності, які є елементом суспільної свідомості і механізмом регуляції соціальних відносин;

в) визнаний в межах соціокультурної цілісності як культурна, соціальна, релігійна або будь-яка інша рушійна сила соціального життя;

г) перебуває в фазі оновлення.

Соціально-психологічні характеристики звичаю соціального життя: всебічно схвалений, формує позитивно забарвлений образ майбутнього, дозволений соціокультурною цілісністю як суб'єктом його створення, має піднесену соціальну значущість, йому приписана внутрішня сила, зумовлює чуттєво-емоційне забарвлення повсякдення.

Соціально-психологічні характеристики звичаєвості соціального життя: вносить елементи невизначеності в картину світу, спричинює неоднакові культурні значення і розбіжні образи майбутнього, соціальна значущість неоднозначна.

Звичаєвість утворюється як сплав стійких масовидних психічних явищ, що постають результатом соціальної взаємодії великої кількості людей, а також перемини соціальної і культурної ідентичностей, спілкування в невизначених обставинах руйнування організованого повсякдення, соціалізації і ресоціалізації, незбіжних соціальних настроїв і соціальних думок, соціального оптимізму/песимізму тощо, які запущені, зокрема, дією механізмів психічного зараження, наслідування, навіювання.

Звичаєвість – це регламентована конфігурація повсякдення, яка виникла як штучно прискорена соціокультурна форма руху сакральної ідеї. Вона жодної мірою не суперечить новим священним/квазісвященним текстам. Нині українська звичаєвість – це слабо регламентована конфігурація повсякдення, яка продовжує функціонування відповідно до трансформованої соціокультурної форми руху сакральної ідеї в трьох найбільш чітких формах: як мутація ідей християнства/язичництва, як рештка ідей атеїзму, як ремавзолізація ідей національної соборності.

Отже, не викликає жодного сумніву, що пізнання світу індивідом опосередковано звичаєвістю соціального життя, яка є результатом трансформаційних процесів у суспільному розвитку.

Дотримання звичаєвості як динамічного утворення в соціальному житті обумовлює звичаєву поведінку. Остання витлумачена науковцями як така, що заснована звичкою і тому індивід переконаний в доцільності і правильності цих звичаїв, не відчуває боротьби мотивів, не вдається до роздумів, не аналізує і не критикує звичаї як засади соціально-правомірних дій, здійснює більшість їх автоматично [14].

Висновки. Звичаєвість соціального життя – це варіант операціоналізації ідеї культуротворчості як цілеспрямованого утримання соціального життя в стані рівноваги. Відмова від існуючих звичаїв через маніпуляцію із правилами й укладання конвенцій утворює підґрунтя для неконфліктного перетину різних

світів: Я і Вони, Я і Ми, внутрішнього і зовнішнього, індивідуального і соціального, духовного і буттєвого.

Поняття «звичай» доцільне при дослідженні проблем, породжених усталеністю, а конструкт «звичаєвість соціального життя» варто застосовувати, коли вивченню підлягають:

- збережені архаїчні домішки у нових шарах архетипів соціального життя;
- автентичні залишки народних прадавніх традицій, актуалізовані в особливостях становлення і розвитку соціально-психологічного мислення;
- релігійні, світські або сурогатні уявлення, соціальні стереотипи в стані змінювання;
- дії натовпу і їхній вплив на індивіда через психологічне зараження, наслідування, навіювання в маргінальному стані;
- стійкі явища масової психіки, утворені масою людей в процесі їхньої взаємодії, при їхній видозміні;
- імперативні вимоги соціокультурної цілісності в ситуаціях їх скасування;
- засоби тиску соціокультурної цілісності в умовах заміни цінностей соціального життя.

Також конструкт звичаєвості соціального життя досить перспективний з точки зору того, наскільки більш доступними для вивчення постають такі соціально-психологічні явища, як соціалізація, ідентифікація, соціальні взаємодії, внутрішньогрупова згуртованість, соціально-психологічне мислення тощо.

У подальших розвідках доцільно розглянути роль конструкту звичаєвості соціального життя для формування заданих ззовні параметрів мислення, мовлення, поведінки, вчинків, мотивації, ідентифікації через структурування повсякдення.

Література

1. Жорнова О. Соціокультурна парадигма та її значення для соціогуманітарних наук [Текст] / Ольга Жорнова // Вища освіта України. – 2011. - №3 (Додаток 1.- Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т.1. – С. 148-155.
2. Жорнова О. Культуротворчість: історія терміну та еволюція поняття [Електронний ресурс] / Ольга Жорнова // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 : Режим доступу : www.es.rae.ru/mino/158-1090
3. Жорнова О. Соціально-психологічні абрисы задуму культуротворчості: сьогочасні дискусії й досвід наукового осмислення [Текст] / Ольга Жорнова // Психологічні перспективи : 36. нацк. праць. – К. – Луцьк, 2013. – Вип. 21. – С.28-39.
4. Жорнова О. Замисел культуротворчості та його відбиття на соціальній психології [Текст] / Усвідомлення культури – запорука відновлення суспільства. Аспекти розвитку методів виховання і освіти : матеріали XIII міжнар. наук.-практ. конф., Севастополь, 13-14 квітня 2012 р. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Севаст. нац. техн. ун-т; наук. ред. Головін В.В. – Севастополь: Рибэст, 2012. – С.112-116.
5. Жорнова О. Соціокультурні проєкти «хорошого суспільства» як розгортання ідеї культуротворчості [Текст] // Особистість, суспільство, держава: розуміння свободи і відповідальності : Матеріали XII науково-практичної конференції. – К. : ВНЗ «Національна академія управління», 2012. – С. 146-148.
6. Звичай // Словник української мови: в 11 томах [Текст] / І. Білодід та ін.; НАН України, Інститут мовознавства ім. О.О.Потебні. – К. : Наукова думка, 1970-1980. – Том 3, 1972. – 744 с.
7. Жорнова О. Науково-педагогічне пізнання вітчизняної вищої освіти: стан і тенденції : монографія : монографія [Тест] / Ольга Жорнова, Олена Жорнова. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2013. - 207 с

8. Інститут філософії щодо пошуку філософського неологізму німецьким DieSittlichkeit, diesittlicheWelt, dassittlicheSein, dersittlicheMens [Електронний ресурс] : Режим доступу : http://community.livejournal.com/ua_etymology/15573.html
9. [http://pereklad.kiev.ua/uploads/files/zvedena tablycia.htm](http://pereklad.kiev.ua/uploads/files/zvedena_tablycia.htm)
10. Івановська О. Вивчення звичаєвості як сегмента фольклорної культури [Текст] / О.Івановська // Вісник КНУ Шевченка: Сер. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика. – 2004. – № 15. – С. 56-57.
11. Сав'як О. В. Конституційно-правовий звичай, конституційна звичаєвість та конституційна традиція: проблеми ідентифікації категорій : громадсько-політична література [Текст] / Олексій Вікторович Сав'як // Держава і право. – 2007. – Вип. 37. — С. 240-246.
12. Барташук О. Ю. Процеси трансформації календарної звичаєвості українців Східного Поділля (20-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) [Текст] / Автореф. канд. іст. наук, спец.: 07.00.05 – етнологія / О.Ю. Барташук. – К. : НАН Укр. Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського, 2011. – 20 с.
13. Генкертс М. Дослідження звичаєвого міжнародного гуманітарного права : Внесок у розуміння та дотримання верховенства права у збройному конфлікті [Електронний ресурс] / Марі Генкертс // Міжнародний журнал Червоного Хреста. – 2005. – Березень : Режим доступу : http://www.icrc.org/eng/assets/files/other/ukr-irrc_857_henckaerts.pdf.
14. Оксамытний В.В. Правомерное поведение личности [Текст] / В.В. Оксамытний / Отв. ред.: Козюбра Н.И. - К. : Наук. думка, 1985. – 175 с.

УДК 159.942

Кириленко Т.С.

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

Льошенко О.А.

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

САМОАНАЛІЗ ЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ЯК ВИЯВ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена дослідженню емоційної компетентності як психологічного явища, а саме вияву особливостей самоаналізу емоційних переживань як прояву ознаки емоційної компетентності особистості.

Ключові слова: емоційна компетентність, емоційний інтелект, емоційні переживання, емоційне реагування, емоційне самопізнання

Стаття посвящена исследованию эмоциональной компетентности как психологического явления, а именно выявлению особенностей самоанализа эмоциональных переживаний как проявление признака эмоциональной компетентности личности.

Ключевые слова: эмоциональная компетентность, эмоциональный интеллект, эмоциональные переживания, эмоциональное реагирование, эмоциональное самопознание

The article is devoted to research of emotional competence as the psychological phenomenon, namely to the exposure of features of self-examination of the emotional experiencing as a display of sign of emotional competence of personality.

Keywords: emotional competence, emotional intellect, emotional experiencing, emotional reacting, emotional self-knowledge

Актуальність дослідження пов'язана з проблемою емоційного аспекту функціонування людини як суб'єкта життєдіяльності, а саме аспекту емоційної компетентності особистості, її ознак та проявів, невизначеність яких ускладнює розуміння факторів, що регулюють поведінку людини, сприяють правильній поведінці та прийняттю рішень в різних життєвих ситуаціях.

Проблема співвідношення інтелекту та афекту, яка існувала і в історії психологічного знання, і в сучасному її тлумаченні, підкреслює як єдність (цілісність) психічної активності людини так і існування диференціації її різних аспектів (І. М. Сеченов, С. Л. Рубінштейн, Е. Торндайк та ін.). Конструкти "емоції" і "інтелект" розмежовувались як протилежні один одному, де емоції можуть виконувати роль руйнівника діяльності і, водночас, інтенсивні емоції можуть поліпшувати перебіг когнітивних процесів. Це дало поштовх для спроби пов'язати емоції з інтелектом в традиційному значенні останнього як впливу на успішність життєдіяльності людини.

В 1893 році в монографії Г. Гарднера був представлений перелік підвидів інтелекту, серед яких було названо і "емоційний інтелект", який в пізніших працях набув дві форми репрезентації: міжособистісний та внутрішньоособистісний. Уточнюючи дані поняття, автор додав до внутрішньоособистісного інтелекту здатність людини розуміти власні почуття, їх витoki для регулювання власної поведінки [1]. Здатність людини розуміти власні почуття вважається провідною в емоційному інтелекті, визначає його розвиненість і вказує на можливість специфічного визначення цієї здатності в структурі компонентів емоційного інтелекту, що пов'язується з поняттям досягнення і компетенції.

Саме таке розуміння підкреслює важливий аспект емоційного реагування, а саме оцінювання суб'єктом самих різних аспектів власної життєдіяльності, ставлення до себе як суб'єкта життєдіяльності, який має власні емоційні компетенції, що визначає його яскраву індивідуальність. Питання ж про те, за якими ознаками визначити емоційні компетенції особистості залишається відкритим, хоча це є важливою складовою розумних дій з погляду регулювання власних емоцій, застосування емоцій власних і чужих для успішного виконання необхідних дій в структурі своєї поведінки і діяльності.

Інформацію про свій власний емоційний світ особистість отримує на основі емоційного самопізнання за висловленням Т. С. Кириленко [3]. Емоційне самопізнання – це пізнання власних емоцій і почуттів, які розкривають особистість їй самій і для неї з метою її самозміни. Емоційне самопізнання може розглядатись як шлях взаємодії людини зі світом, по суті, і як процес, і як констатація результату такої взаємодії, і, тобто, як зовнішній аспект самопізнання. У такому разі внутрішній аспект емоційного самопізнання пов'язаний не стільки з оціночною функцією, скільки з актуалізацією резервів у напрямку самозміни особистості.

Тобто, можна зазначити, що емоційне самопізнання це є шлях до емоційного самовдосконалення, що передбачає наявність знань про свій емоційний світ та ставлення до свого емоційного світу.

За словником іншомовних слів, компетентність (від латинської *competens*) це є поінформованість, обізнаність. Тоді, емоційна компетентність буде розглядатись ніщо інше як "обізнаність в емоційному світі власному та інших

людей". Така обізнаність вимагає наявності певних властивостей, чи скоріше здібностей, необхідних для успішної діяльності особистості та її розвитку [5].

Ціль емоційної компетентності – це використання обізнаності в емоціях для перетворення та прогресивного розвитку емоційної сфери суб'єкта шляхом спонукання до емоційного самопізнання з метою самовдосконалення, самореалізації.

Теоретичний аналіз понять емоційного інтелекту та емоційної компетентності привів нас до наступних висновків. У широкому трактуванні, емоційний інтелект, визначається як здатність людини диференціювати позитивні та негативні почуття, а також вміння змінити свій емоційний стан із гіршого на кращий. В структурі емоційного інтелекту слід виокремлювати два аспекти: внутрішньоособистісний та міжособистісний. Емоційна компетентність розуміється як сукупність знань, вмінь та навичок, які дозволяють приймати адекватні рішення та діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої та внутрішньої емоційної інформації.

Недостатня операціоналізація понять "емоційного інтелекту" та "емоційної компетентності" спричинила виникнення методологічної невизначеності. Разом з тим, проаналізувавши матеріали по даній проблемі, ми дійшли висновку, що емоційна компетентність – це обізнаність як в своєму ставленні до значимого для особистості, так і в ставленні інших, тоді як емоційний інтелект – це процес обробки емоційної інформації, тобто превалює дієвість когнітивної сфери.

Безперечно, подальше дослідження емоційної компетентності дасть нам можливість прогнозувати особистий розвиток людини у єдності із соціальним контекстом, а ідея тренуваності даного конструкту стане новою віхою в історії психології. Таким чином, соціальна значимість подальшого теоретичного та емпіричного дослідження емоційної компетентності безперечна. Дана інтегральна властивість особистості дасть нам можливість розуміти емоції, узагальнювати їх зміст, вміти виокремлювати емоційний підтекст під час взаємодії з іншими, регулювати емоції та, головне, формувати самоставлення до власного багатого емоційного світу.

Самоставлення до власного емоційного світу передбачає зосередженість на ньому, на власних емоційних переживаннях, їх характеристиках і проявах, їх ознаках, що дозволить розвивати обізнаність як з власним емоційним світом, так і з емоційним світом інших людей [4].

Мета нашого дослідження – виявити особливості самоаналізу емоційних переживань як вияву ознаки емоційної компетентності.

Об'єктом дослідження виступає емоційна компетентність як психологічне явище.

Предметом – зв'язок самоаналізу емоційних переживань особистості з виявами її емоційної компетентності.

Завдання емпіричного дослідження:

1. Виявити особливості самоаналізу емоційних переживань особистості в буденному житті.
2. Визначити особливості прояву емоційної компетентності особистості.
3. Розкрити зв'язок самоаналізу емоційних переживань особистості з виявами її емоційної компетентності.

Гіпотеза дослідження: існує зв'язок між особливостями самоаналізу емоційних переживань з проявами емоційної компетентності, що може позначатись на рівні розвитку останньої.

В дослідженні прийняли участь 100 осіб, чоловіків і жінок порівну, віком від 18 до 22 років.

Обґрунтування методичного забезпечення дослідження.

- Для визначення особливостей самоаналізу емоційних переживань використовували методикау "емоційний щоденник", яка базується на самоспостереженні за реальними переживаннями у різних ситуаціях життєдіяльності. Результати самооцінювання емоційних переживань фіксувались у емоційному щоденнику. Досліджувані записували перелік актуальних емоцій, які вони реально переживали в певних ситуаціях життєдіяльності, використовуючи спеціальну бланкову форму щоденника. Фіксувались модальність емоційних переживань, знак, інтенсивність, вид діяльності або ситуації, в яких дані переживання виникли. Згідно з методикою досліджуваним потрібно було також фіксувати час, коли вони спостерігали появу тих чи інших переживань і тривалість емоційних переживань різної модальності. За допомогою щоденника ми отримали результати двотижневих самоспостережень досліджуваними за тими емоціями, які у них виникали в процесі навчання та позааудиторного спілкування.

- Для визначення емоційної компетентності була використана спеціально розроблена дослідницька анкета-опитувальник, за результатами якої, ґрунтуючись на виділенні п'яти шкал, ми пропонуємо говорити про особливість самоприйняття, емоційного самопізнання, здатності розпізнавати емоції інших людей, емоційне самовдосконалення, саморегуляцію як прояви емоційної компетентності. Вираженість показників оцінювалась за 10-ти бальною шкалою. Високий рівень інтегрального показника емоційної компетентності буде свідчити про відсутність чи незначну відмінність у ієрархічній залежності окремих компонентів, всі складові інтегративно проявляються на всіх рівнях. Низький рівень свідчить про низький рівень розуміння власного емоційного світу, та емоційного світу інших, невисокий рівень самоконтролю, закритість до нових вражень та переживань.

Питання про діагностику рівня емоційної компетентності – одне з найважливіших. Воно є логічним та наступним після окреслення конструктів емоційного інтелекту та емоційної компетентності. Про рівень сформованості емоційної компетентності судити досить важко. Її розвиток відбувається стихійно протягом життя, а остаточним її продуктом – не є надбання у матеріалізованій формі. Таким чином, відслідкувати зрушення у розвитку емоційної сфери особистості відносно складно. Нині вже з'явилося чимало методик за допомогою яких ми можемо оцінити рівень емоційного інтелекту особистості, проте більшість із них представлені в зарубіжних працях. В основному – це вербальні багатощкальні тести, адекватність відповідей яких досить важко оцінити, що і є основним їх недоліком. Більшість із них носить комерційний характер і використовується у ході тренінгів та програм із підвищення рівня емоційного інтелекту. Нині, на жаль, має місце обговорення лише методик емоційного інтелекту, необхідного ж спеціального психологічного інструментарію для виявлення рівня емоційної компетентності не існує. Саме цим визначена

розробка дослідницької анкети опитувальника, що дозволить говорити про особливості обізнаності особистості в своєму емоційному світі.

В ході проведення емпіричного дослідження отримано наступні результати.

За показниками самоаналізу емоційних переживань методом самооцінювання в цілому по групі виявилось домінування позитивних емоцій (64%), розмах емоційних переживань виявився в межах від 1 до 10. Серед домінуючих модальностей виступають емоції радості, спокою, тривоги, смутку, середня інтенсивність переживань становить 3,28, домінуючі ситуації життєдіяльності – навчання, спілкування, прогулянки. Відмітили, що тривалість переживання позитивних емоцій в середньому становить 3 години. Тривалість переживання емоцій з негативним знаком в середньому становить 1,5 години.

Щодо статевих відмінностей, то слід зазначити, що середнє значення розмаху емоційних переживань у жінок становить 6,5, тоді як у чоловіків – 3,8, що майже вдвічі менше. Інтенсивність емоційних переживань і у жінок, і у чоловіків однакова, становить 3,2.

Використовуючи інтегральний показник емоційної компетентності було виявлено три рівні прояву вираженості емоційної компетентності: низький (1-4), середній (5-6), високий (7-10). Високий рівень емоційної компетентності спостерігаємо у 59,3 %, середній рівень – у 32 %, низький – у 8,8 %.

Виявлені прояви мають свої особливості у чоловіків і жінок (див.табл. 1).

Як видно, виявлені значимі відмінності серед чоловіків та жінок на рівні значимості 0,05 лише у показниках емоційного самовдосконалення.

Таблиця 1 - Середні значення показників емоційної компетентності серед чоловіків та жінок

Шкали	Стать	Середні
Самоприйняття	Чоловіки	2,1
	Жінки	2,3
Емоційне самопізнання	Чоловіки	2,8
	Жінки	2,6
Розпізнання емоцій інших	Чоловіки	2,3
	Жінки	2,3
Емоційне самовдосконалення	Чоловіки	1,8*
	Жінки	2,5*
Саморегуляція	Чоловіки	1,8
	Жінки	2,0
Рівень ЕК	Чоловіки	10,8
	Жінки	11,7

Рівень значимості $p \leq 0,05$

Для пошуку зв'язку між результатами самоаналізу емоційних переживань особистості і особливостей проявів її емоційної компетентності був проведений кореляційний аналіз.

Нас цікавить чи співвідносяться, і як, самоаналіз емоційних переживань з запропонованими нами шкалами-ознаками емоційної компетентності на різних рівнях вираженості: низькому, середньому, високому. (див.табл.2)

Як бачимо, виявлені зв'язки показників інтенсивності та розмаху самоаналізу емоційних переживань з окремими шкалами опитувальника особливостей емоційної компетентності особистості. Це є негативний значимий

зв'язок інтенсивності зі шкалою емоційного самовдосконалення та високий позитивний зі шкалою саморегуляції. Тобто, чим вища інтенсивність емоційних переживань, тим менш виражений показник емоційного самовдосконалення, що вказує на напрям роботи по підвищенню емоційної компетентності і водночас констатує збільшення діапазону вираженості емоційних переживань при більшій виразності шкали емоційного самовдосконалення, що підтверджується високим рівнем зв'язку інтенсивності переживань з саморегуляцією, яка негативно пов'язується з розмахом емоційних переживань.

Таблиця 2 - Зв'язок низького рівня вираженості шкал опитувальника з показниками емоційного щоденника

Шкали	Інтенсивність	Розмах
Емоційне самовдосконалення	-0,840	0,876
Саморегуляція	0,964	-0,988

Рівень значимості $p \leq 0,05$

Що стосується середнього рівня вираженості показників анкети, то виявлено, що показник саморегуляції має лише один значимий зв'язок, а саме негативний зв'язок з інтенсивністю емоційних переживань (див.табл.3).

Цікаві результати ми маємо при аналізі зв'язку самоаналізу емоційних переживань з високим рівнем емоційної компетентності за опитувальником. Інтенсивність емоційних переживань значимо позитивно пов'язана зі шкалою емоційноо самовдосконалення, тобто самоаналіз виразності переживань тим вище, чим вища виразність шкали "емоційне самовдосконалення". Проте, слід відмітити, що при високому рівні емоційної компетентності за опитувальником, його шкали "самоприйняття", "розпізнавання емоцій інших людей", а також інтегральний показник мають від'ємний зв'язок з розмахом емоційних переживань (див.табл.4).

Таблиця 3 - Зв'язок середнього рівня вираженості шкал опитувальника з показниками емоційного щоденника

Шкали	Інтенсивність
Саморегуляція	-0,558

Рівень значимості $p \leq 0,05$

Таблиця 4 - Зв'язок високого рівня вираженості шкал опитувальника з показниками емоційного щоденника

Шкали	Інтенсивність	Розмах
Самоприйняття	_____	-0,349
Розпізнавання емоцій інших людей	_____	-0,332
Емоційне самовдосконалення	0,420	_____
Інтегральний показник ЕК	_____	-0,374

Рівень значимості $p \leq 0,05$

Викликає інтерес той факт, що передбачуваний нами такий прояв емоційної компетентності як саморегуляція не має значимого зв'язку з показником самоаналізу інтенсивності переживань на відміну від груп низького та середнього

рівня. Тобто, можна припустити, що з ростом рівня емоційної компетентності знижується необхідність такого її прояву як саморегуляція.

Як бачимо, представлені результати свідчать, що прояви емоційної компетентності, незалежно від рівня вираженості, пов'язуються з таким показником самоаналізу емоційних переживань як інтенсивність.

Підводячи підсумки дослідження, можна зробити наступні **висновки** щодо зв'язку особливостей самооцінювання емоційних переживань з проявами емоційної компетентності:

- незалежно від рівня прояву емоційної компетентності особистості існують кореляційні зв'язки, як позитивні так і негативні, окремих шкал запропонованого конструкту емоційної компетентності з таким показником самоаналізу емоційних переживань як інтенсивність.

- такі шкали конструкту емоційної компетентності як саморегуляція і емоційне самовдосконалення, неодносторонньо пов'язані з інтенсивністю емоційних переживань, а саме: зв'язок з саморегуляцією характерний лише для низького та середнього рівня вираженості емоційної компетентності, причому для останнього він представлений з негативним знаком. Емоційне самовдосконалення пов'язане з інтенсивністю емоційних переживань при високому рівні вираженості емоційної компетентності та низькому, причому для останнього цей зв'язок носить негативний характер.

Отримані результати носять констатуючий характер і потребують подальшого поглибленого аналізу.

Як перспективні напрями дослідження слід відмітити необхідність пошуку індивідуальних відмінностей такого зв'язку з метою виявлення ролі самооцінювання емоційних переживань в конструкті емоційної компетентності.

Література

1. Гарднер Г. Структура розуму: теорія множественного інтелекту / Г. Гарднер. – М.: ООО "І. Д. Вільямс", 2007. – 512 с.
2. Гоулман Д. Емоціональне лідерство: Искусство управління людьми на основі емоціонального інтелекту / Д. Гоулман. – М.: Альпіна Бізнес Букс, 2005. – 301 с.
3. Кириленко Т. С. Пошук гармонії: емоційні переживання та стани особистості (вчинково-орієнтований підхід) / Т. С. Кириленко. – К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2004. – 100 с.
4. Кириленко Т.С. Аналіз емоційного світу особистості: теоретичні положення, прояви та методичні прийоми // Вісник Київського національного університету Тараса Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 2007. - № 27-28. – С. 30-32.
5. Льошенко О. А. Емпіричне дослідження "емоційної компетентності" // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2011. – Т. XIII. – ч. 6. – С. 155-162.

УДК 159. 9:371.13

Періус Н.В.

Педагогічний коледж Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, викладач

РОЗВИТОК КОМПОНЕНТІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Розглядається структура соціально-психологічної компетентності студентів педагогічного коледжу, яка містить особистісний, когнітивний та операційний компоненти. Показано відмінності у розвитку соціально-психологічної компетентності у студентів першого курсу та випускників, а також тих випускників, що мають додаткову підготовку за спеціальністю «психологія».

Ключові слова: соціально-психологічна компетентність, особистісний компонент, когнітивний компонент, операційний компонент

Рассматривается структура социально-психологической компетентности студентов педагогического колледжа, содержащей личностный, когнитивный и операционный компоненты. Показано различия в развитии социально-психологической компетентности у студентов первого курса и выпускников, а также тех выпускников, имеющих дополнительную подготовку по специальности «психология»

Ключевые слова: социально-психологическая компетентность, личностный компонент, когнитивный компонент, операционный компонент

The structure of psycho-social competence of students of pedagogical college, containing personal, cognitive and operational components. Shown differences in the development of socio-psychological competence of the students first course and graduates as well as those graduates with additional training in "psychology."

Keywords: socio-psychological competence, personal component, cognitive component, operational component

Актуальність. Професія педагога є надзвичайно важливою для суспільства, оскільки саме від професійної компетентності, особистісних якостей та досвіду вчителя залежить успішність виховання підростаючого покоління. Початкова освіта – важливий етап формування особистості, адже саме в цей період відбувається розвиток навчальної діяльності молодшого школяра. Тому проблема підготовки вчителя початкових класів наразі є актуальною та нагальною для психолого-педагогічних досліджень. Особливо важливою у діяльності педагога є соціально-психологічна компетентність, оскільки вона є одним з важливих компонентів професіоналізму педагога.

Теоретичний аналіз проблеми соціально-психологічної компетентності показує складність та неоднозначність тлумачення як самого поняття, так і підходів до її структури і механізмів формування. Соціально-психологічна компетентність, її сутність та шляхи її формування і розвитку представлені у працях Т.Ю. Базарова, І.В. Бачкова, О.О.Бодальова, А. А. Деркача, Е.Ф. Зеєра, Ю.П. Зінченка, В.Н. Карандашева, Є.О. Клімова, А.К. Маркової, Ю.П. Поваренкова, Н.С. Пряжнікова, Ю.М.Швалба та ін. Разом з тим існує нагальна необхідність емпіричного вивчення цієї проблеми у ракурсі підготовки майбутніх педагогів початкових класах протягом навчання у коледжі.

Метою нашого дослідження є емпіричне вивчення компонентів соціально-психологічної компетентності у майбутніх педагогів.

Для реалізації мети нами проводилося емпіричне дослідження на базі Педагогічного коледжу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича протягом 2011-2013 рр. У дослідженні взяли участь 180 студентів, що навчаються за спеціальністю «початкова освіта».

Дослідження проводилося в кілька етапів.

1. Розробка на підставі аналізу наукової літератури структури і моделі соціально-психологічної компетентності майбутнього педагога.
2. Дослідження рівня розвитку соціально-психологічної компетентності студентів, що навчаються за спеціальністю «початкова освіта» на 1 курсі.
3. Вивчення рівня розвитку соціально-психологічної компетентності студентів, що навчаються за спеціальністю «початкова освіта» на 4 курсі.
4. Дослідження рівня розвитку соціально-психологічної компетентності студентів, що навчаються на 4 курсі за спеціальністю «початкова освіта» з додатковою спеціалізацією «Учитель початкових класів з додатковою підготовкою в області психології».
5. Оцінка ефективності становлення соціально-психологічної компетентності майбутнього педагога в процесі навчання у вузі: порівняльний аналіз даних психодіагностики, одержаних на етапі проведення дослідження і після його завершення - перевірка статистичної значущості досягнутих результатів за допомогою t-критерію Стюдента.

Методи та конкретні методики дослідження підбиралися відповідно до компонентів структури соціально-психологічної компетентності.

1. Особистісний компонент:

- 1) методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р.Даймонда (СПА) (адаптований Т.В.Снегирьовою);
- 2) експрес-діагностика рівня самооцінки (І.І. Соковня);
- 3) тест «Готовність до саморозвитку» (Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта);
- 4) діагностика емоційного інтелекту (опитувальник EQ Н. Холла);
- 5) опитувальник початкової соціально-психологічної компетентності (С.А. Баринов, А.Н. Орехов) для визначення рівня початкової соціально-психологічної компетентності.

2. Когнітивний компонент:

- 1) тест із загальної психології;
- 2) тест із соціальної психології;
- 3) тест з вікової психології;
- 4) аналіз успішності студентів, що навчаються за спеціальністю «початкова освіта».

3. Операціональний компонент:

- 1) методика діагностики стратегії поведінки особистості у конфліктній ситуації (К. Томас, адаптована Н.В. Гришиною);
- 2) діагностика комунікативної толерантності (В.В. Бойко, адаптований А.А. Васищевим).

Використання комплексу методів і методик дозволило нам не тільки зібрати достатньо повну інформацію про особливості соціально-психологічної компетентності майбутнього спеціаліста, але й встановити, які компоненти

соціально-психологічної компетентності є значущими для самих студентів, що навчаються за спеціальністю «початкова освіта».

З цією метою ми охопили дослідженням відомості 180 студентів, що навчаються за спеціальністю «початкова освіта». З них: група 1 - 60 студентів, що навчаються за спеціальністю «початкова освіта» і є студентами 1 курсу; група 2 - 60 студентів, що навчаються за спеціальністю «початкова освіта» і є студентами випускного курсу; група 3 - 60 студентів, що навчаються за спеціальністю «Учитель початкових класів з додатковою підготовкою в області психології» і є студентами випускного курсу.

Математико-статистична обробка даних стосувалась аналізу описової статистики за всіма досліджуваними критеріями, кореляційного і факторного аналізу і аналізу відмінностей за t-критерієм Стьюдента і U-критерію Манна-Уїтні.

У ході дослідження проводилось вимірювання таких показників: соціально-психологічна адаптація; самооцінка; готовність до саморозвитку; емоційний інтелект; психологічні знання; успішність; опис поведінки; комунікативна толерантність.

Для виявлення відмінностей у рівні соціально-психологічної компетентності за допомогою опитувальника С.А.Барінова-А.Н.Орехова визначався рівень початкової соціально-психологічної компетентності (таблиця 1).

Таблиця 1 - Рівень початкової соціально-психологічної компетентності (у %)

Рівень	Група 1	Група 2	Група 3
високий	4,8	6,3	38,9
середній	30,4	47,2	57,7
низький	74,8	46,5	3,4

Як видно з таблиці 1, досліджувані групи 1 мають найнижчий рівень початкової соціально-психологічної компетентності. Це пов'язано з тим, що досліджувані нещодавно вступили до коледжу і ще недостатньо долучилися до засвоєння навчальної програми, проходження практики і, відповідно, розвитку соціально-психологічної компетентності. Результати, одержані у групі 3, значуще відрізняються не тільки від показників групи 1, але й групи 2, члени якої також є випускниками та незабаром працюватимуть вчителями початкових класів.

Наступною методикою дослідження виступала методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда (СПА). Одержані результати наочно представлені в таблиці 2.

Таблиця 2 - Показники соціально-психологічної адаптації (у %)

Показники	Група 1	Група 2	Група 3
Адаптивність	61	64	70
Самоприйняття	70	75	81
прийняття інших	62	66	72
емоційний комфорт	59	63	68
інтернальність	66	68	71
прагнення до домінування	48	50	55
ескапізм	15	15	13

Очевидні відмінності в показниках СПА між досліджуваними трьох груп дають змогу зробити висновок про наявність різниці у розвитку соціально-

психологічної компетентності у студентів групи 1, групи 2 та групи 3. Особливо ці відмінності виявляються за показником «адаптація» (61% у групи 1, 64% у групи 2 і 70% у групи 3), «самоприйняття» (70%, 75% і 81% відповідно), «прийняття інших» (62%, 66% і 72%), «емоційний комфорт» (59%, 63% і 68%), «домінування» (48%, 50% і 55%).

Відмінності у показниках соціально-психологічної адаптації свідчать про позитивну динаміку, що відбувається протягом навчання у коледжі. Це дає змогу досліджуваним легше адаптуватися в оточуючому середовищі, адекватно сприймати себе та інших. Використання t-критерію Стьюдента також показало значущість відмінностей між показниками груп 1 і 3 за показником «адаптація» ($t=3,744$, $p=0,000$), «самоприйняття» ($t=3,008$, $p=0,004$), «прийняття інших» ($t=3,194$, $p=0,002$), «емоційний комфорт» ($t=3,816$, $p=0,000$), «домінування» ($t=2,885$, $p=0,005$), та між показниками груп 2 і 3 за показником «адаптація» ($t=2,650$, $p=0,010$), «прийняття інших» ($t=2,934$, $p=0,005$), «емоційний комфорт» ($t=3,044$, $p=0,003$).

Наступний важливий особистісний показник, одержаний емпіричним шляхом - рівень самооцінки досліджуваних (таблиця 3).

Таблиця 3 - Рівень самооцінки досліджуваних (у %)

Рівень	Група 1	Група 2	Група 3
високий	8,1	26,2	13,1
середній	33,9	0	81,6
низький	57,0	73,8	5,3

Одержані результати свідчать про те, що у досліджуваних групи 3 найбільшою мірою представлена адекватна самооцінка (81,6% мають середній рівень). Існують значущі відмінності між показниками груп 1 і 3 ($t= - 4,844$, $p=0,000$), між групами 1 і 2 ($t= - 2,533$, $p=0,014$), між групами 2 і 3 ($t= - 3,553$, $p=0,001$).

Досліджуючи такий компонент як «готовність до саморозвитку», ми намагалися з'ясувати 4 ступені готовності до саморозвитку (таблиця 4).

Таблиця 4 - Показник «готовність до саморозвитку» (у %)

Ступені готовності	Група 1	Група 2	Група 3
можу удосконалюватися, але не хочу себе знати	1,9	0	0
хочу себе знати і можу змінитися: рівень наближення до педагогічної майстерності	75,3	83,1	98,3
не хочу знати себе і не хочу змінюватися	13,2	11,2	1,7
хочу знати себе, але не можу себе змінити	9,5	5,8	0

З таблиці 4 видно, що для більшості досліджуваних ближчою є категорія «Б», тобто вони хочуть себе знати і готові змінюватися (75,3% групи 1, 83,1% осіб - з другої і 98,3% осіб з групи 3). Статистична обробка одержаних даних за показником «готовність до саморозвитку» за допомогою t-критерію Стьюдента показала наявність значущих відмінностей між групами 1 і 3 ($t= - 3,543$, $p=0,001$), між групами 2 і 3 ($t= - 2,836$, $p=0,006$). Це свідчить про те, що досвід навчання у коледжі позитивно впливає на розвиток цього показника. Ці дані також показують, що готовність до саморозвитку у випускників коледжу та у тих, хто проходить навчання за додатковою спеціальністю «психологія» має суттєві відмінності на користь останніх.

Для становлення соціально-психологічної компетентності важливу роль відіграє «емоційний інтелект». Для діагностики емоційного інтелекту ми використовували методику Н. Холла з поділом на інтегральний рівень емоційного інтелекту і рівні парціального емоційного інтелекту.

Таблиця 5. - Інтегральний показник емоційного інтелекту

Рівень	Група 1	Група 2	Група 3
високий	3,1	0	14,2
середній	5,3	45,2	38,1
низький	91,6	54,8	47,7

Результати дослідження емоційного інтелекту свідчать про те, що рівень його розвитку у студентів всіх курсів не є достатнім. Звертає увагу той факт, що 91,6% студентів першого курсу мають низький рівень розвитку емоційного інтелекту, а 54,8 % студентів-випускників знаходяться на низькому рівні розвитку емоційного інтелекту. Виявлено значущі відмінності між показниками групи 1 і 2 ($p \leq 0,01$) та між показниками груп 2 і 3 ($p \leq 0,05$).

Таблиця 6. - Парціальні рівні емоційного інтелекту (у %)

Рівень	Група 1	Група 2	Група 3
Емоційна обізнаність	38,4	59,6	66,9
Управління своїми емоціями	9,4	12,8	53,1
Самомотивація	32,4	36,5	70,8
Емпатія	29,6	49,5	68,9
Розпізнавання емоцій інших	38,8	44,5	67,8

Аналіз результатів дослідження парціальних рівнів емоційного інтелекту дав змогу виявити відмінності між результатами досліджуваних трьох груп, що свідчить про динаміку емоційного інтелекту протягом навчання у коледжі. Ці відмінності стосуються всіх показників емоційного інтелекту. Меншою мірою виявляються відмінності за показником «емоційна обізнаність» (38,4%, 59,6% і 66,9% відповідно по групах). За всіма іншими показниками відмінності між групою 1 та групами 2 і 3 досить суттєві. Особливо яскраво виражені відмінності за показником «управління своїми емоціями» (9,4%, 12,8% і 53,1% у групах 1, 2 і 3 відповідно) і «самомотивація» (32,4%, 36,5% і 70,8% відповідно). За допомогою використання t-критерію Стьюдента підтверджено наявність значущих відмінностей між групами 1 та 3 за показниками «інтегральний рівень емоційного інтелекту» ($t=1,459$, $p=0,000$), «емоційна обізнаність» ($t=9,682$, $p=0,000$), «управління своїми емоціями» ($t=7,044$, $p=0,000$), «самомотивація» ($t=8,455$, $p=0,000$), «емпатія» ($t=10,899$, $p=0,000$), «розпізнавання емоцій інших людей» ($t=7,423$, $p=0,000$), між групами 1 і 2 за показниками «інтегральний рівень емоційного інтелекту» ($t=4,147$, $p=0,000$), «емоційна поінформованість» ($t=7,569$, $p=0,000$), «емпатія» ($t=5,134$, $p=0,000$), і між групами 2 і 3 за показниками «інтегральний рівень емоційного інтелекту» ($t=7,556$, $p=0,000$), «управління своїми емоціями» ($t=5,936$, $p=0,000$), «самомотивація» ($t=7,354$, $p=0,000$), «емпатія» ($t=6,005$, $p=0,000$), «розпізнавання емоцій інших людей» ($t=6,087$, $p=0,000$). Виявлені відмінності підтверджуються при використанні U-критерію Манна-Вітні.

На нашу думку, на розвиток соціально-психологічної компетентності значний вплив мають знання з психологічних дисциплін. Тому ми з'ясували рівень теоретичних психологічних знань, одержаних у ході навчання за допомогою тесту з психологічних дисциплін. Одержані результати відображені у таблиці 7.

Таблиця 7 - Вираженість показників рівня знань (%)

Показники рівня знань	Група 1	Група 2	Група 3
Загальна психологія	37,5	56,3	71,7
Вікова психологія	17,5	63,0	71,1
Соціальна психологія	26,3	56,3	67,3
Середній	22,4	54,3	68,2

Дані таблиці 7 свідчать про те, що за всіма показниками група 3 показала найвищий рівень знань, що безпосередньо пов'язано з одержанням знань із психології.

Порівняємо одержані дані з рівнем успішності досліджуваних (таблиця 8).

Таблиця 8 - Вираженість показника «успішність» (у балах)

Група досліджуваних	успішність
Група 1	4,12
Група 2	4,34
Група 3	4,56

При співставленні даних таблиць 7 і 8 видно, що загальний рівень вираженості показників «успішність» і показників рівня знань знаходяться в прямій залежності - при збільшенні рівня знань зростає успішність навчання досліджуваних і навпаки. Статистична обробка даних за допомогою t-критерію Стьюдента також показала значущість відмінностей між групами 1 і 3 за показниками «середній показник рівня знань» ($t=30,151$, $p=0,000$), «рівень знань із загальної психології» ($t=14,209$, $p=0,000$), «рівень знань з соціальної психології» ($t=23,268$, $p=0,000$), «рівень знань з вікової психології» ($t=28,165$, $p=0,000$), «успішність навчання» ($t=9,033$, $p=0,000$), між групами 1 і 2 за показниками «середній показник рівня знань» ($t=21,361$, $p=0,000$), «рівень знань із загальної психології» ($t=6,406$, $p=0,000$), «рівень знань із соціальної психології» ($t=16,067$, $p=0,000$), «рівень знань з вікової психології» ($t=19,612$, $p=0,000$), «успішність навчання» ($t=5,912$, $p=0,000$), і між групами 2 і 3 за показником «середній показник рівня знань» ($t=18,291$, $p=0,000$), «рівень знань із загальної психології» ($t=7,044$, $p=0,000$), «рівень знань із соціальної психології» ($t=7,792$, $p=0,000$), «рівень знань з вікової психології» ($t=9,619$, $p=0,000$), «успішність навчання» ($t=4,178$, $p=0,000$). Використання U-критерію Манна-Вітні виявила, що вираженість ознак у групі 3 в кілька разів вища, ніж у досліджуваних груп 1 і 2.

Таблиця 9. - Вираженість стратегій поведінки в конфліктній ситуації (у %)

Стратегії	Група 1	Група 2	Група 3
Співробітництво	3,3	10,0	53,3
Суперництво	9,4	4,6	2,3
Уникнення	40,0	18,2	12,8
Пристосування	18,2	50,0	14,7
Компроміс	29,1	17,2	16,9

Після цього ми вважали за доцільне вивчити стратегії поведінки досліджуваних у конфліктній ситуації (тест К. Томаса) (таблиця 9).

Дані таблиці 9 свідчать про те, що у досліджуваних групи 3 найбільш виражена така форма поведінки як співробітництво (53,33% проти 3,33% і 10% у першій і другій групах відповідно). У групі 1 яскравіше виражене прагнення до уникнення конфліктних ситуацій (40%), а у групі 2 - до пристосування (50%).

Використання t-критерію Стюдента показало наявність значущих відмінностей між групою 1 і групою 3 за показниками стратегій «суперництво» ($t = -4,642$, $p = 0,000$), «співробітництво» ($t = 5,666$, $p = 0,000$), «компроміс» ($t = -3,918$, $p = 0,000$), «уникнення» ($t = -7,953$, $p = 0,000$), між групами 1 і 2 за показниками стратегій «суперництво» ($t = -3,029$, $p = 0,004$), «компроміс» ($f = -2,483$, $p = 0,016$), «уникнення» ($t = -4,847$, $p = 0,000$), між групами 2 і 3 за показниками стратегій «співробітництво» ($t = 3,734$, $p = 0,000$), «уникнення» ($t = -2,754$, $p = 0,000$), «пристосування» ($t = -3,028$, $p = 0,004$). Перевірка за допомогою U-критерію Манна-Уїтні виявила, що вираженість стратегії «співробітництво» у групі 3 вища, ніж у групи 1 (53,3 проти 3,3) і групи 2 (53,3 проти 10,0), а вираженість всіх інших стратегій нижча, ніж у груп 1 та 2.

Для виявлення основних характеристик соціально-психологічної компетентності ми вивчали комунікативну толерантність. Діагностика цього показника проводилася за допомогою методики В.В. Бойка (таблиця 10).

Таблиця 10 - Вираженість рівня загальної комунікативної толерантності (у%)

Рівні	Група 1	Група 2	Група 3
Високий	26,7	33,3	76,7
Середній	44,3	45,0	21,2
Низький	39,0	21,7	2,1

Досліджувані групи 3 продемонстрували найвищий рівень загальної комунікативної толерантності (76,66%), водночас як у груп 1 і 2 - 26,66% і 33,33%. Це свідчить про те, що досліджувані групи 3 виявляють більше терпіння до оточуючих їх людей. Дана позиція необхідна в професії вчителя початкових класів для проведення навчально-виховної роботи з молодшими школярами.

Виявлено значущі відмінності між показниками комунікативної толерантності між групами 1 і 3 ($t = -21,688$, $p = 0,000$), між групами 1 і 2 ($t = -6,585$, $p = 0,000$) і між групами 2 і 3 ($t = -23,865$, $p = 0,000$).

Висновки. Виявлено значущі відмінності між компонентами соціально-психологічної компетентності у студентів першого, четвертого курсів, що навчаються за спеціальністю «початкова освіта» та студентів четвертого курсу, що навчаються за спеціальністю «учитель початкових класів з додатковою підготовкою в області психології». Становлення соціально-психологічної компетентності протягом навчання у коледжі у майбутніх вчителів початкових класів та тих, хто здобуває додаткову підготовку з психології, має суттєві відмінності за всіма компонентами.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з пошуком засобів формування соціально-психологічної компетентності майбутніх вчителів початкових класів.

УДК 159.9:316.6.

Радчук В.М.

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО РОЗУМІННЯ ТА ТЛУМАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШЛЮБНО-СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ

У статті представлено теоретичний аналіз головних наукових підходів до вивчення і тлумачення поняття психологічної готовності до шлюбно-сімейних відносин. Проаналізовані різні визначення і тлумачення поняття психологічної готовності до шлюбно-сімейних взаємин. Зроблено висновок про те, що психологічна готовність до шлюбно-сімейних стосунків має власний структурований психологічний зміст.

Ключові слова: психологічна готовність, психологічна готовність до шлюбно-сімейних стосунків, теоцентричний, натуроцентричний, антропоцентричний, соціоцентричний, підходи до готовності до шлюбно-сімейних взаємин

В статье представлен теоретический анализ главных научных подходов к изучению и толкованию понятия психологической готовности к брачно-семейным отношениям. Проанализированы разные определения и толкования понятия психологической готовности к брачно-семейным отношениям. Сделан вывод о том, что психологическая готовность к брачно-семейным отношениям имеет собственный структурированный психологический смысл.

Ключевые слова: психологическая готовность, психологическая готовность к брачно-семейным отношениям, теоцентрический, натуроцентрический, антропоцентрический, соціоцентрический подходы к готовности к брачно-семейным отношениям

In the article the theoretical analysis of the scientific going is presented near a study and interpretation of concept of psychological readiness to marriage. Different determinations and interpretations of concept of psychological readiness are analysed to marriage. Drawn conclusion that psychological readiness to marriage has own psychological maintenance.

Keywords: psychological readiness, psychological readiness to marriage, теоцентрична, натуроцентрична, anthropocentric, соціоцентрична for соціо to readiness to the entry at marriage

Актуальність. Поняття готовності до виконання будь-якої діяльності, незважаючи на його широку поширеність, не має однозначного трактування. У психологічних роботах, теоретичне та емпіричне дослідження готовності особистості до певного роду діяльності у даний час ускладнене тим, що немає загально визнаної точки зору на питання, що таке готовність і які, власне, характеристики чи стани особистості можуть розглядатися як готовність, тим більше в такій складній і багатогранній діяльності, як здійснення ролі сім'янина.

У даному контексті, насамперед, варто було б уточнити чи можна роль сім'янина вважати діяльністю. Згідно трактування, прийнятого у психології, діяльність - активна взаємодія з навколишньою дійсністю, у ході якої людина виступає як суб'єкт, цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє таким чином свої потреби. У визначенні поняття «діяльність» ми спираємося на визначення, дане О.Леонтьєвим. На наш погляд, філософсько-психологічний аспект діяльності особливо докладно представлений саме в його роботах. Відповідно до його концепції, діяльність - це специфічно людська (притаманна лише людині)

форма активності. Специфіка цієї активності полягає в її свідомому регулюванні, зокрема відображеним у свідомості образом результату - метою. Одночасно діяльність породжується потребами, які, потрапляючи в поле реалізації діяльності, стають мотивами - тобто спонуканням до діяльності [8].

Різноманітність підходів до розгляду поняття «діяльність» і тлумачення самого терміну сприяють появі безлічі підстав для класифікації різних форм і типів діяльності. Зокрема, в основу класифікації часто кладеться об'єкт діяльності. Виходячи з цього, можна говорити і про сімейну діяльність, тобто прояву особливої активності в рамках сім'ї. Таким чином, виконання ролі сім'янина передбачає діяльність суб'єкта (сім'янина) щодо створення умов для реалізації своїх потреб, а також потреб інших членів сім'ї.

Аналіз останніх наукових праць. Аналіз наявної літератури показує, що робіт, зосереджених на вивченні психологічної готовності до сімейного життя, вкрай недостатньо. Умовно можна було б позначити певні напрямки цих досліджень. Звичайно ж, найбільш часто питання про готовність виникає в рамках проблеми підготовки молоді до шлюбу (І.Гребенников, І.Дубровіна, С.Ковальов, М.Козлов, Т.Разуміхіна, В.Торохтій, Л.Шнейдер та ін). Іншим напрямком можна вважати дослідження проблем вікового розвитку особистості (Г. С. Абрамова, Г. Крайг, А. О. Реан, Е. Еріксон та ін). Третій напрям - це дослідження різних проблем сімейного життя, наприклад періодизації сімейного життя, умов «правильного» вибору партнера, умов благополуччя подружжя, а також причин і особливостей подружніх конфліктів (І. Гребенников, О.Обозов, В.Сисенко, Б.Шапіро). При цьому, варто звернути увагу на те, що тільки в ракурсі підготовки молоді до шлюбу питання про психологічну готовність ставиться безпосередньо як проблема, в інших напрямках до цієї проблеми підходять лише опосередковано.

Метою статті є теоретичний аналіз наукових підходів до проблеми готовності молоді до шлюбно-сімейних стосунків, а також аналіз психологічних тлумачень поняття психологічної готовності до подружнього життя.

Виклад основного матеріалу. У дослідницьких роботах С.Пітеліна, Т.Сорокіної, С.Жолудевої, М. Сьоміної ми виявили підходи до проблеми визначення готовності до сімейного життя, які були виокремлені Л.Беляєвою. Автор виділяє чотири основних підходи: 1) теоцентричний, 2) натуроцентричний, 3) антропоцентричний, 4) соціоцентричний [2]. Розглянемо дані підходи, розкриваючи і доповнюючи сутність кожного:

Теоцентричним підхід до готовності склався в середньовіччі, в роботах ідеологів раннього християнства Василя Великого, Святого Ієропіма, Іоанна Златоуста, Блаженного Августина. У підготовці молоді до шлюбу та сім'ї затверджується важлива роль взаємин між батьками, успіх виховання ставиться в пряму залежність від створення близьких і міцних взаємин між подружжям. У системі цінностей християнського виховання важливе місце займає твердження, що право і обов'язок підготовки підростаючого покоління до шлюбу належать батькам. Шлюб і сім'я - це святе, «це спосіб життя, посланий Богом» [2, С.68].

Таким чином, при теоцентричному підході до підготовки молоді до шлюбу та сім'ї затверджується важлива роль взаємин між батьками, успіх виховання ставиться у пряму залежність від створення близьких і міцних відносин між

подружжям.

Натуроцентричний підхід до проблеми готовності до шлюбу та сім'ї заснований на визнанні важливості біологічних основ особистості. Головне тут «створення умов для росту і розвитку здібностей, закладених в людині від народження» [2,с.72]. Представниками даного підходу є А.Гелен, Г.Плесснера, М.Шелер. Е.Торндайк, З.Фрейд та ін. А.Гелен основою всіх відносин між людьми в суспільстві вважає інстинкт взаємності, а такі соціальні інститути, як шлюб і сім'я, на його думку, є формами реалізації цього інстинкту [2,с.76]. А.Шопенгауер обгрунтував теорію, яка стверджує, що «світова воля» використовує сім'ю для відтворення потомства. Інтереси роду переважають у нашому житті. Ваблення чоловіка до жінки пояснюється прагненням зберегти свій родовий тип. А.Шопенгауер запропонував власну теорію життя з жінкою, названу ним самим тетрогоамією, згідно з якою чоловікам слід об'єднуватися в пари і жити з однією лише жінкою. Такий потрібний шлюб, на думку філософа, має тривати лише до тих пір, поки жінка здатна народжувати нащадків [14с. 11]. В межах натуроцентричного підходу здійснював свою наукову діяльність З.Фрейд, який вважав, що «протікання психічних процесів автоматично регулюється принципом задоволення» [16,с.395]. Фрейд велику увагу приділяв дитячим переживанням, які мають великий вплив на діяльність людини в майбутньому. Фрейду належить теорія вибору шлюбного партнера, заснована на припущенні про потяг, який діти відчувають до батьків протилежної статі. Фрейд пише, що «статевий потяг дорослого утворюється завдяки по'єднанню багатьох душевних рухів дитячого життя воедино» [16с.104], і тому при виборі партнера людина керується дитячими спогадами: «Особливо чоловік шукає об'єкт під впливом спогадів про матір, оскільки вони володіють ним з раннього дитинства ..».

Сучасні представники даного підходу вважають, що психологічний клімат у сім'ї найчастіше залежить від того, як складаються інтимні стосунки між подружжям.

Визнання активної, творчої природи індивіда лежить в основі антропоцентричного підходу до проблеми соціальної сутності людини. Ідеї даного підходу вперше з'явилися в роботах античних мислителів: Сократа, Епікура, пізніше вони були представлені в творах І.Канта, І. Фіхте, М.Хайдегера та інших. Виховання спрямоване на розвиток індивідуальності і розуміється як процес, в основі якого лежить внутрішня активність особистості [17].

Концепції К.Роджерса і Т.Гордона доводять роль чуттєвої комунікації в підготовці молоді до шлюбу та сім'ї.

Важливе місце в цій концепції відводиться стосункам індивіда і його оточення. К.Роджерс вважав, що сімейні взаємини будуть успішними, якщо людина зможе задовільнити дві свої потреби: перша - потреба позитивного ставлення, яка задовільняється, коли людина відчуває підтримку і любов з боку оточуючих; друга - потреба в самоствердженні, яка розвивається в міру задоволення першої потреби.

У антропоцентричній моделі підготовки молоді до шлюбу та сім'ї знаходить відображення основний принцип Роджерської терапії: людина відповідальна за свій вибір і може змінити себе. Тепла, відкрита атмосфера в родині сприяє вільному самовираженню особистості, виховує уміння самостійно вирішувати

життєві проблеми, розвиває у дорослих членів сім'ї відчуття задоволеності сімейним життям і потреба самовдосконалення.

Соціоцентричний підхід розглядає людину як продукт соціального середовища, бачить призначення людини в служінні суспільству і державі. Одним з перших думку про те, що виховання повинно відповідати потребам держави, висловив Платон. В ідеальній моделі сім'ї Платон припускав, що дружини і діти повинні бути спільними. Філософ вважав, що кожен чоловік зобов'язаний одружитися до 35 років. Відмова від одруження повинна розцінюватися як злочин: ті, хто нехтували цим обов'язком повинні щорічно сплачувати податок. Головне призначення громадян - це народження здорових дітей. Платон говорив, що народжувати дітей жінці краще у віці від 20 до 40 років від чоловіків не старше 55 років. Платон висловлювався проти дискримінації жінок, які поряд з чоловіками можуть бути «вправні і у військовій, і у державній службі» [11, с 38-65]. Аристотель вважав, що соціальні відносини виводяться із сімейних. Філософ говорив про необхідність спеціального закону про шлюб, згідно з яким заборонялося мати дітей чоловікам до 37, а жінкам - до 18 років.

Представники даного підходу Е.Дюркгейм, М.Вебер, М.Мід, Е.Фромм, А.Фрейд, Е.Еріксон, А.Адлер, Д.Уотсона і Б.Скіннер вважають, що природа особистості похідна від природи суспільства. Дослідники широко використовують у своїй науковій діяльності етнографічний, антропологічний, історичний матеріал [13].

Своєрідний підхід до готовності молоді до шлюбу і сім'ї в руслі трансактного аналізу - психологічної теорії, яка стосується взаємовпливу і взаємин між людьми і розглядає розвиток особистості в соціальному оточенні (Е. Берн, М. Джеймс, Д. Джонгвард, Т. Харріс). Готовність молоді до шлюбу і сім'ї, яка базується на моделі трансактного аналізу, можна визначити так: активне володіння поняттями трансактного аналізу при розгляді своєї поведінки або взаємин у родині. Це має допомогти юнакам і дівчатам аналізувати і краще розуміти проблеми, пов'язані із соціальними зв'язками в сім'ї, спілкуванням між окремими її членами. Модель вчить молодих людей знаходити спільну мову з іншими членами сім'ї та один з одним, використовуючи три основні типи комунікації - доповнюючі, перехресні та приховані. Основні поняття і техніку застосування моделі, на думку вчених, може освоїти і дитина, що дає можливість всією сім'єю пізнавати і розуміти себе творчо і весело. Основним показником готовності молоді до шлюбу та сім'ї - є вміння молодих людей йти на компроміс і вміння користуватись ними в різних соціальних сферах [18,с.57].

Можна припустити, що готовність до шлюбу і сімейного життя - складне, структурне утворення взаємопов'язаних, скріплених переконаннями морально-вольових якостей особистості, особистісно значущих мотивів, способів поведінки, знань про особливості функціонування сім'ї, практичних умінь і навичок.

На думку Е.Еріксона, готовність людини до сімейного життя проявляється саме з того моменту, коли вона усвідомлює, що готова до особливих інтимних почуттів, під якими розуміють об'єднання двох людей без побоювань певної втрати себе [12, с.427].

Цю ж думку розвиває і Б.Круглов, який говорить про психологічну готовність до створення сім'ї як про перехід в новий соціальний статус сім'янина і до

виконання пов'язаних з ним нових обов'язків [7, С.24-40].

Б.Паригін в контексті соціальної психології підходить до визначення психологічної готовності до сімейного життя через розуміння соціально-психологічних особливостей шлюбу і сім'ї як мікросередовища і соціально-психологічних чинників формування і стабільності шлюбу. Б.Паригін пропонує визначати психологічну готовність до шлюбу як готовність до адекватного уявлення і діяльності в реальному, а не уявному середовищі сім'ї, до адекватного ставлення один до одного, до самого вибору супутника життя, до спільного подолання труднощів, кризових ситуацій, конфліктів, які неминуче виникають на життєвому шляху. Основний акцент автор робить на готовності до адекватної реальності сприйняття і розуміння шлюбу [9].

В.Торохтій відзначав, що для людей, які перебувають у шлюбі, дуже важливо бути зрілими в соціально-психологічному відношенні особистостями. Така зрілість не досягається одномоментно і залежить від багатьох факторів. У якості першого фактора виділяється потреба у психологічній готовності і здатності до виконання ролі чоловіка і дружини, а потім батька і матері. Крім психологічної готовності, важливою складовою сім'ї є функціонально-рольові зв'язки між чоловіком і жінкою. Крім того, функціонально-рольова узгодженість у структурі взаємодії подружжя припускає дошлюбне навчально-операційну підготовку молодого покоління. Окремі групи молоді, будучи фізіологічно і соціально-психологічно (на рівні міжособистісних взаємин) готовими до шлюбу, тим не менш, не повністю досягають необхідного для цього рівня обсягу знань, умінь і навичок, тобто інструментальної підготовки. В.Торохтій виділяє ряд аспектів, необхідних для психологічної готовності до шлюбу:

1) готовність прийняти на себе нову систему обов'язків стосовно свого шлюбного партнера, майбутніх дітей та відповідальності за їх поведінку;

2) розуміння прав і гідності інших членів сімейного союзу, визнання принципів рівності в людських відносинах;

3) прагнення до повсякденного спілкування та співпраці, узгодження взаємодій з представником протилежної статі, що в свою чергу передбачає високу моральну культуру;

4) уміння пристосуватися до звичок і рис характеру іншої людини і розуміння її психічних станів [20,с.127].

В.Торохтій, розглядаючи проблему підготовки до шлюбу, вводить поняття «здібність до шлюбу», яке включає в себе здібність піклуватися про іншу людину, самовіддано служити йому, діяльно робити добро [20,с.128].

Важливим елементом психологічної готовності, на думку В.Торохтій та М.Земської, є психологічна зрілість. До неї автори відносять відсутність надмірного егоїзму, агресивності і навпаки - наявність здатності визнавати власні помилки і прагнення до постійного самовдосконалення у подружніх стосунках. М.Земська запропонувала поняття емоційної зрілості – такого рівня розвитку соціальних почуттів, який дозволяє людині відчувати щастя від спілкування з партнером по шлюбу і дітьми, від можливості дарувати їм тепло своєї душі, від спільної участі в суспільному житті [4.].

С.Ковальов вважає вихідним моментом психологічної готовності людини до шлюбу і сім'ї діяльнісне розуміння ним суспільної значущості своїх дій,

визначених зобов'язань перед собою та іншим, а також відповідальність за сім'ю і дітей, добровільне прийняття неминучих у сімейному житті клопоту і обмежень особистої свободи [6]. Крім того, С.Ковальов підкреслює важливий показник психологічної готовності до сімейного життя - наявність проекту, образу майбутнього сімейного життя. «Потреба бачити себе в майбутньому самореалізованим, коханим і щасливим - природна і закономірна, але будь-яка мрія досяжна тільки у тих випадках, коли підкріплюється реальним планом дій, який включає крім бажаної мети ще й шляхи і способи їх досягнень» [6, с. 6].

Розмірковуючи про готовність молоді до шлюбу і сімейного життя, І.Гребенніков вказує на наступні складові даного поняття: взаємна згода на шлюб, досягнення шлюбного віку, фізичної та соціальної зрілості, сформованість ідеалу сім'ї, розвинена мотивація до шлюбу, вміння спроектувати оптимальну і реалістичну модель своєї майбутньої родини, розуміння основ морально-психологічного клімату сім'ї, усвідомлення необхідності поєднання сімейних і громадських обов'язків. [3.].

В.Сисенко узагальнив результати аналізу проблеми готовності до сімейного життя. На його думку, морально-психологічна готовність особистості до шлюбу означає сприйняття (точніше, засвоєння) цілого комплексу вимог, обов'язків і соціальних стандартів поведінки, якими регулюється подружнє життя. Ці вимоги реалізуються в різних родинах у по-різному. Цей факт дозволив В.Сисенко ввести поняття здатності до шлюбу, передбачають кілька складових: 1) здатність піклуватися про іншу людину, самовіддано служити їй, активно робити добро; 2) здатність співчувати, проявляти емпатійність, розуміти його радості і труднощі, переживання і невдачі, поразки і перемоги; 3) здатність до кооперації, міжособистісного спілкування, наявність побутових навичок і умінь, організації домашнього побуту; 4) висока естетична культура, яка передбачає вміння бути терпимим, великодушним, розуміти іншу людини з усіма її дивацтвами і недоліками, стримувати особистий егоїзм [15].

Під готовністю до шлюбу Б.Шапіро, крім особистісних характеристик потенційного подружжя включає: відповідальність за сім'ю - один за одного і майбутніх дітей; знання комплексу вимог і соціальних нормативів сімейного життя, а також специфіки спілкування у родині; готовність до свідомого самообмеження. Психолог додає, що оскільки такі здібності допомагають особистості пристосовуватися до будь-якої соціальної групи (в тому числі, до шлюбу і сім'ї) їх можна назвати адаптаційними[19].

З позиції вікової психології Г.Абрамова стверджує, що людина в період дорослішання (23-30 років) вирішує найважливіше завдання особистісного розвитку - будівництво життя у новій родині. Психологічними передумовами вирішення цього завдання є результати розвитку когнітивної, мотиваційної, емоційно-вольової сфер особистості, її самосвідомості.

К.Калмикова говорить про психологічну готовність до шлюбу як інтегральну категорію, що включає комплекс аспектів [5,с.83-89]: формування певного морального комплексу – готовність особистості прийняти на себе нову систему обов'язків по відношенню до свого шлюбного партнера, майбутніх дітей; підготовленість до міжособистісного спілкування і співпраці; здатність до самовідданості по відношенню до партнера; наявність якостей, пов'язаних з

проникненням у внутрішній світ людини (здатність до емпатії); висока естетична культура почуттів і поведінки особистості; вміння вирішувати конфлікти конструктивним способом, здатність до саморегуляції власної психіки та поведінки. [5].

Готовність - не тільки стан особистості, але й динамічна і в той же час стійка характеристика майбутнього сім'янина, вважає С.Пітелін. Під психологічною готовністю до шлюбу і сім'ї педагог, розуміє інтегративну якість особистості, засновану на адекватному сприйнятті молодого людиною сукупності вимог, обов'язків, соціальних стандартів поведінки, якими регламентується сімейне життя і творчому ставленні до них[10].

Н.Яригіна визначає психологічну готовність до сімейного життя як цілісне інтегративне психологічне утворення, яке забезпечує особистості успішне входження і здійснення сімейного життя (в його основі лежить певний рівень зрілості особистості), який має власну структуру з функціональними зв'язками між компонентами[21].

І.Гребенніков[3] у поняття готовності до шлюбу включає фізичну і соціальну зрілість, етико-психологічну готовність і сексуальну підготовку. Під фізичною зрілістю розуміється статевая зрілість. Соціальна зрілість найбільш переконливе свідчення вступу молодих людей у пору дорослості. Юнака чи дівчину не можна вважати підготовленими до шлюбу, якщо у них не сформований образ сучасної сім'ї, якщо вони не мають чіткого уявлення про те, навіщо вступають у шлюб, чого чекають від сім'ї, які сімейні відносини хочуть побудувати, які обов'язки на них накладає шлюб, батьківство. Важливим показником етико-психологічної готовності до сімейного життя є усвідомлення мотивів вступу в шлюб. Сексуальна підготовленість припускає наявність відповідних знань.

Висновки. У цілому в позиціях дослідників знайшли відображення три основні ідеї: психологічна готовність особистості до створення та здійснення сімейного життя - це певний рівень особистісної зрілості; психологічна готовність особистості до сімейного життя - це інтегративне утворення, що включає в себе багато складових частин; психологічна готовність є найважливішою умовою успішності вирішення різних проблем, які виникають у процесі сімейного життя як діяльності.

Таким чином, аналіз літератури з проблеми психологічної готовності до сімейного дозволяє визначити психологічну готовність до сімейного життя як цілісне інтегративне психологічне утворення, що забезпечує особистості успішне входження в сімейне життя та її реалізацію, що має власну структуру з функціональними зв'язками між компонентами.

Література

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. Вузов - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999.-672 с.
2. Беляева Л. А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности: Учебное пособие к спецкурсу / Л.А. Беляева. - Екатеринбург, 1993.
3. Гребенников И. В. Основы семейной жизни. - М.: Просвещение, 1991. -158 с., с. 59-65
4. Земская М. Семья и личность Пер, с пол. - М.: Прогресс, 1986, -200 с.
5. Калмыкова Е. С. Психологические проблемы первых лет супружеской жизни: Вопросы психологии. 1999. №3. - с.83-89.
6. Ковалев С. В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни. - М.: Просвещение, 1991. - 143

7. Круглов В.С. Формирование понимания социальной сущности брака и семьи как основы психологической готовности молодежи к семейной жизни. - В сборнике: Психолого-педагогические проблемы воспитания детей в семье и подготовки молодежи к семейной жизни. -М.: АПН, 1980. С. 24-40.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — М. : Изд-во политич. литературы, 1977. - 304 с.
9. Парыгин Б. Д. Социальная психология. - СПб.: ИГУП, 2003. - 616 с
10. Пителин С.М. Формирование готовности студентов к созданию семьи: Дис.канд. пед. наук : 13.00.08 .-М.: РГБ, 2005- 158с.
11. Платон Государство / Платон. - М.: Мысль. 1998. - 798 с., с 38-65
12. Психология человека от рождения до смерти // Под ред. А. А. Реана. - СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. - 656 с., с. 427
13. Реан А.А. Социализация личности. Хрестоматия: Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб., 2000. — С. 360 — 364.
14. Социология семьи: учебное пособие для студентов вузов / Е.И. Зритнева. -М: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2006. -150 с.с. 11
15. Сысенко В.А Психодиагностика супружеских взаимоотношений: Научно-методическое пособие. - М.: НИИ семьи, 1998. - 112 с., с. 28
16. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности / З. Фрейд. - Мн.: ООО «Попурри», 1997. - 480 с., с. 104
17. Хайдегер М. Работы и размышления различных лет [Текст]: М. 1983. -332 с
18. Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей: концепции, направления и перспективы: Кн. для воспитателей дет. сада и родителей / Пер, с фин. — М., 1993. - 112 с.С. 57
19. Шапиро Б. Ю. От знакомства к браку: М., 1990. - 64с. -с.43-44.
20. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: Учебное пособие для вузов / Л.Б. Шнейдер - М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2005. -786с., с. 127
21. Ярыгина Н.Ю. Мотивационно-смысловая готовность к семейной жизни дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13.- Москва-2007г.

УДК 159.923:378.147-057.875

Спіцина Л.В.

Запорізький національний університет, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВНЗ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена дослідженню організаційної культури ВНЗ як інтегрального феномена, що має системний вплив на розвиток майбутнього професіонала. На наш погляд, створення адекватних умов для набуття освіти, відповідної сучасним критеріям якості, лежить в площині формування організаційної культури вищого навчального закладу, спрямованої на формування цінності самовдосконалення, розвитку, самореалізації особистості, тобто на розвиток її акмеологічної культури.

Ключові слова: організаційна культура, професіонал, професійне становлення, самореалізація, акмеологічна культура

Статья посвящена исследованию организационной культуры ВНЗ как интегрального феномена, который оказывает системное влияние на развитие будущего профессионала. На наш взгляд, создание адекватных условий для получения образования, соответствующего современным критериям качества, лежит в плоскости формирования организационной культуры высшего учебного заведения, направленной на формирование ценности самосовершенствования, развития, самореализации личности, то есть на развитие ее акмеологической культуры.

Ключевые слова: организационная культура, профессионал, профессиональное становление, самореализация, акмеологическая культура

The article is devoted research of organizational culture of higher educational establishment as the integral phenomenon which has a system influence on development of future professional. In our view, conditioning for acquisition of education, proper modern criteria, lies inplane, value of self-perfection, development, self-realization of personality directed on forming forming of organizational culture of higher educational establishment, that on development of it akmeological cultures.

Keywords: organizational culture, professional, socialization, higher educational establishment, professional becoming, self-realization, acmeological culture

Актуальність. Кожне покоління людей стикається зі своїми проблемами, ризиками, небезпеками. На початку ХХІ століття серед глобальних проблем сучасного світу вчені називають економічну кризу, демографічний вибух, виснаження ресурсів, соціальні й національні конфлікти, глобальну екологічну кризу, ядерну небезпеку тощо. Але існує ще одна криза, яка зовсім нещодавно викликала сплеск наукового інтересу, – і з якою може бути пов'язана, на думку ряду вчених, найбільша небезпека нинішнього сторіччя - це криза компетентності людини. За оцінками фахівців США, щорічно оновлюються 5% теоретичних і 20% спеціальних професійних знань, якими володіють інженери, лікарі, біологи, педагоги та представники цілої низки інших спеціальностей [6].

За багатьма експертними оцінками, період істотного оновлення знань в сучасній науці і практиці на початку ХХ століття складав 20 років, в даний час цей цикл складає всього 5-8 років. Прискорене зростання об'ємів інформації сьогодні породило низку проблем, в першу чергу, в системі освіти. Так, за даними 1993г., період «напіврозпаду» компетентності медиків, біологів, вчителів, менеджерів складає всього 4 роки, тобто багаж знань фахівця повинен оновлюватися практично безперервно, навіть якщо він працює в одній і тій же галузі. Отже, в сьогоденні суспільстві не можна один раз здобути навіть дуже хорошу освіту, достатню для всього життя. Сьогодні вимагає від сучасного фахівця постійного оновлення знань, підвищення кваліфікації, невпинного вдосконалення професійних навичок та оволодіння новими технологіями та, навіть, новими видами діяльності.

Відповідно, істотно змінюються вимоги до якості вищої освіти, яку отримують студенти, майбутні фахівці, у вишах. Ця проблема стосується не тільки Європейської вищої освіти як такої, а ще в більшій мірі, вищої освіти України, яка нещодавно приєдналася до умов європейського освітнього простору. Ключовим словом у Болонському процесі є конкурентоздатність, і це абсолютно природньо, з огляду на сам факт виникнення європейського освітнього співтовариства у відповідь на виклик США в сфері вищої освіти [3, с. 3]. Отже, вітчизняна вища освіта має запит на конкурентоздатного, високопрофесійного фахівця, здатного легко пристосовуватися до невпинно змінних умов ринкового середовища, фахівця, компетентність якого відповідає сучасним критеріям якості вищої освіти.

На думку автора статті, пошуки джерел вирішення поставленої проблеми доцільно спрямувати на дослідження організаційної культури вищого навчального закладу, як основного соціального інституту, що формує сучасну й майбутню інтелектуальну еліту країни, виробляє сучасні стандарти суспільства. Саме звернення до організаційної культури, як інтегрального виміру вишу, дає

можливість системно дослідити його ресурси в пошуках вирішення поставлених завдань.

Дослідженню організаційної культури присвячені роботи багатьох зарубіжних і вітчизняних - Е.Шейна, К.Шольца, К.Камерона, Р.Куїнн, М.И. Магури, В.А.Співака, Т.О.Соломанідіної, Г.Л.Хаєта, ін.; в тому числі, визначенню структурних рівнів та компонентів організаційної культури - підходи Е.Шейна, Ф.Харіса, Р.Морана, А.Н.Занковського, С.А.Ліпатова, Г.Л. Хаєта, Р.І.Фролова; висвітленню психологічних проблем організаційної культури - роботи Ф.Харріса і Р.Моран, Ч.Ханді, Е.Шейна, Л.Н Аксеновської, Т.Ю.Базарова, Б.Л.Єрьоміна, А.Н.Занковського, С.А.Ліпатова, А.Н.Пригожина, В.А. Співак, В.В.Скуратова та ін.

У сучасній психологічній науці окреслені також основні підходи до вивчення закономірностей процесу підготовки фахівців в роботах Е.А.Клімова, Н.В.Кузьміної, Т.В.Кудрявцева, А.О.Деркача, Е.Ф.Зєєра, Н.Д.Левітова, Б.Ф.Ломова, А.Л.Маркової, Н.С.Пряжникова, В.Д.Шадрікова, Р.Х.Шакурова, Н.Ф.Шевченко, Ю.М.Швалба та інших авторів. Значна кількість досліджень присвячена розвитку акмеологічного підходу в дослідженні проблем професійного самовизначення, становлення, самореалізації особистості, стратегії її життєдіяльності, професійної свідомості і самовдосконалення: К.А.Абульханової, А.А.Бодальова, В.Г.Асєєва, А.А.Деркача, С.Л.Кандибович, А.К.Маркової, Ю.В.Синягіна, Н.Т.Селезньової, Н.С.Пряжникова та ін.

В останнє десятиріччя почали також достатньо інтенсивно з'являтися роботи, присвячені дослідженню різних аспектів проблеми якості освіти та її виміру – це роботи В.А. Болотова, Б. Батуріна та Т. Єлісєєвої, Є.Ю.Владимирської, В. Воротілова та Г. Шапоренкова, Г.В. Степенко, К.В.Корсак , В. Є. Сафонова та інших авторів.

В той самий час, як показав аналіз джерел, сьогодні ми не маємо робіт, в яких би здійснювалось системне дослідження цих дуже важливих для вирішення завдань сучасної вищої школи та сьогоденного суспільства, проблемних областей, було б розроблено цілісний та системний підхід до виявлення та застосування ресурсів організаційної культури в вирішенні ключового питання сучасного освітнього менеджменту – забезпечення якості вищої освіти.

Саме тому доцільним є досягнення мети даної статті, яка полягає в виявленні психологічних ресурсів організаційної культури вищого навчального закладу в забезпеченні якості вищої освіти.

У Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI століття підкреслюється значення освіти у відтворенні знання, що є підставою, гарантом і стимулом стійкого економічного, соціального і культурного розвитку. За допомогою освіти здійснюється трансляція і розширене відтворення «культурних норм, цінностей, ідей, як простір генерування суспільної ідеології, яка разом з її носіями «вростає» і «проростає» в культурі, як спосіб підготовки людини до оптимального існування в соціумі і культурі» [1, с.15]. В цьому контексті наше звернення до організаційної культури вишу не є випадковим – за нашим переконанням, саме організаційна культура являє собою освітній механізм трансляції не тільки знань, вмінь, навичок, якими повинен оволодіти майбутній спеціаліст, але й цінностей, переконань, культурних норм, які стають базою як для професіоналізму, так і для мироприйняття фахівця в цілому.

На питання, яким чином це відбувається, можемо відповісти, звернувшись до дослідження психологічного виміру організаційної культури. Природньо, що визначити ресурси і можливості, які криються в організаційній культурі вищого навчального закладу для формування майбутнього професіонала, адекватного запитам сучасного освітнього менеджменту і сьогоденного суспільства, неможливо без визначення сутності самого феномену організаційної культури.

Як і багато інших понять організаційно-управлінських дисциплін, концепція організаційної або корпоративної культури не має єдино "вірного" тлумачення. Навпаки, поняття організаційна культура має безліч різноманітних варіантів тлумачення і відповідних їм способів визначення. Враховуючи, що поняття організації так само насилу піддається однозначному визначенню, Е.Шейн, засновник теорії організаційної культури, вважає природними концептуальні і семантичні труднощі, що виникають при визначенні терміну «організаційна культура».

Найчастіше організаційну культуру визначають за Едгаром Шейном як: «патерн (або систему) колективних базових переконань - сформованих організацією при вирішенні проблем адаптації до змін зовнішнього середовища і внутрішньої інтеграції, ефективність якого виявляється достатньою для того, щоб вважати його цінним і передавати новим членам групи як правильну систему сприйняття і розгляду названих проблем» [7, с. 28]. Але незайвим є відмітити, що в наукових джерелах, присвячених дослідженню організаційної культури ми знаходимо понад 50 дефініцій, кожна з яких акцентує якісь певні сторони цього феномену.

До складових організаційної культури (підходи Е.Шейна, Ф.Харіса, Р. Морана, А.Н. Занковського, С.А.Ліпатова, Г.Л. Хаєта, Р.І. Фролова та ін.) різні автори в різноманітних комбінаціях відносять найчастіше організаційну філософію, організаційні цінності, норми, переконання й стилі поведінки, звички, традиції, ритуали, психологічний клімат, стиль керівництва, комунікаційну систему, особливості регуляції конфліктів, міжособистісних відносин, мотивацію, критерії успішної діяльності, розвиток і самореалізацію співробітників.

Проведений нами аналіз визначень організаційної культури в основних наукових концепціях дозволяє виокремити дві групи, або дві підсистеми організаційних явищ, що включаються дослідниками в область її визначення. Першу з них складають ментальні, когнітивні або нормативно-семіотичні феномени – когнітивні уявлення, схеми, колективна свідомість, системи знань, норм, вірувань, цінностей та ідей, які об'єднують людей в організації в єдине ціле. Друга підсистема включає зовнішні, поведінкові, діяльнісні прояви членів організації - особливості спілкування і взаємодії, загальноприйняті поведінкові стереотипи, дії, традиції, ритуали.

Очевидним є також те, що саме існуючі системи уявлень, встановлень, норм, вірувань, цінностей першої підсистеми організаційної культури задають напрям і орієнтири для здійснення й регуляції всіх форм поведінкової і діяльнісної активності, що складають другу підсистему. Тобто, по суті, є первинними і визначальними в регуляції життєдіяльності системи процесів і явищ організаційної культури.

З огляду на поставлену мету, найбільш важливим для нас є те, що організаційна культура являє собою певним чином організований соціально-

психологічний простір (В.П.Казміренко), або єдиний ціннісно-нормативний простір (Т.Ю. Базаров), у якому існує організація у взаємодії з іншими організаційними структурами, з персоналом, студентами. І, враховуючи, що організаційна культура є інтегральним феноменом, вона пов'язує місію освіти, філософію організації, відображену через мету діяльності освітнього закладу, та ціннісно-смысловий аспект професійного становлення, існування та розвитку як майбутніх спеціалістів, так і викладачів вишів. Таким чином, організаційна культура є, з одного боку, результатом внутрішньо- і зовнішньоорганізаційної взаємодії вишу як організації, з другого – динамічною системою, що визначає напрямки розвитку як для організації в цілому, так і для всіх включених в неї суб'єктів.

Отже, проаналізуємо тепер ті орієнтири, на які повинна спрямовувати професійний розвиток особистості організаційна культура вишу, з урахуванням сучасних критеріїв якості освіти. Для цього, насамперед, визначимось з сутністю поняття «якість освіти». І в цьому плані слід відмітити, що науковці, в першу чергу, відзначають його багатоаспектність, багатовимірність, багатомодельність та відносність, тобто як поняття, якому неможливо дати єдине визначення. Підкреслюється також, що якість сучасної вищої освіти - це якість освіти періоду становлення нового інформаційного суспільства, що, в свою чергу, потребує нового розуміння суті освіти, чи навіть, нової філософії освіти [3, с. 203].

Виділяється декілька основних аспектів (контекстів) «прикладання» поняття якості до освіти: 1) якість освіти як соціального інституту, 2) якість освіти як педагогічного явища, 3) якість освіти як суспільного процесу, 4) якість освіти як процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії, 5) якість освіти як загальноцивілізаційного феномену, 6) якість освіти як соціокультурної системи, 7) якість освіти як єдності соціального, культурного, економічного та наукового середовища. Усі названі аспекти можуть стати окремими складовими наукового аналізу якості вищої освіти [3, с. 12]. Багато дослідників відзначають складність однозначної інтерпретації поняття «якості» через його динамічність, а також властиву йому здатність означати одночасно щось абсолютне і щось відносне. Абсолютність якості освіти виражається в якості інтелектуальних ресурсів країни, воно «ідентифікується з якістю прогнозування, якістю майбутнетворіння», якістю вирішення актуальних суспільних проблем. Відносність якості освіти відображає відносність соціальних норм якості освіти, що виражаються в стандарті і де вирішальною є роль доктрини освіти, орієнтирів освітньої політики [4, с. 201].

Якість освіти як поняття відносне має два аспекти: (1) внутрішній (його ще називають виразником точки зору «виробника»), - відповідність нормі, стандарту, детальніше - зміст освіти, рівень підготовки студента, викладача, інформаційно-методичний супровід, матеріально-технічне забезпечення якості підготовки, освітні технології, наукова діяльність; (2) зовнішній - відповідність запитам споживача. Якісною в цьому контексті вважається така освіта, яка є адекватною певним актуальним вимогам: стандартам освіти, які виступають формалізаторами соціальної норми якості освіти; потребі постійного зростання ефективності роботи кожного елементу освітньої системи, кожного працівника, який дбає про мінімізацію втрат, пов'язаних з неякісною роботою; завданню виконання освітою «ролі головного засобу нарощування людського капіталу нації, гарантування збільшення валового національного продукту та успіху країни на

відкритому світовому ринку товарів і послуг» [3, с. 16]. Другий аспект якості освіти передбачає відповідність вимогам споживача - сьогодні це в першу чергу означає надавати молоді професії, що відповідають потребам суспільства, дають можливість особистісної реалізації, «орієнтовані на інноваційну економіку суспільства знань, яка в усіх своїх секторах спирається на нано- і фемтотехнології, а не на технології індустріальної епохи» [3, с. 17] .

Існують різноманітні підходи до визначення якості освіти. Розуміючи якість освіти як сукупність характеристик соціально-педагогічного процесу, В. Воротілов та Г. Шапоренкова виділяють тринадцять підходів до визначення якості освіти: «інтуїтивно-емпіричний (досвід та інтуїція людини); формально-підзвітний (рівень успішності тих, хто навчається); психологічний (рівень вихованості та навченості); процесуальний (оцінка стану навчального процесу); результуючий (оцінка результату педагогічної діяльності освітнього закладу); комплексний (зовнішня експертиза матеріальної бази, кадрового складу, програм, форм і методів роботи і таке інше); багатопараметричний (оцінка діяльності закладу на основі внутрішньосистемних параметрів); методологічний (співвідношення результату з заданими цілями); інтегрований (введення категорій, що носять інтегрований характер - компетентність, грамотність, освіченість); особистісно-орієнтований (розвиток особи того, хто навчається); соціальний (ступінь задоволення індивідуального і суспільного споживача); кваліметричний (вимірювання показників за параметрами)» [2, с. 51].

Серед найбільш поширених в літературі трактувань якості освіти зустрічаємо такі: «відповідність навчально-дисциплінарної динаміки формам культурної інституційної практики» (Коваленко Н.В., Онюшкіна А.В.); поняття, яке охоплює три важливі складові: якість учбово-методичної бази, якість педагогічних кадрів та професорсько-викладацького складу, якість об'єкта навчання (тобто рівень підготовки фахівців, здатних до ефективної професійної діяльності) (Панченко Л. М., Гальперіна В, О.); складна філософська, економічна і соціальна категорія, на основі якої формується освітня політика, що здійснюється керівництвом вищого навчального закладу у відповідності з накресленими цілями і завданнями. Вона включає якість навчальної, виховної, наукової, фінансово-економічної, господарчої, зовнішньої, управлінської діяльності вищих закладів освіти» (Сафонова В. Є.). І, нарешті, найбільш вдале, і відповідне поглядам автора статті, - це визначення якості освіти як «інтегральної характеристики системи освіти, що відображає ступінь відповідності реальних освітніх результатів, що досягаються, нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням» (Болотов В.А.) [3, с. 17].

Яким же чином можуть бути пов'язані такі різноспрямовані за змістом і настільки різнорівневі характеристики якості освіти, як нормативні вимоги, соціальні очікування суспільства, та особистісні очікування студента як отримувача вищої освіти?

Сьогодні є достатньо обгрунтованим положення, що провідними принципами, на яких базується підготовка спеціалістів західної школи в моделі, свого роду, «американізованого» університету, є прагматизм та вузький професіоналізм, які позбавляють студентів можливості опанувати всю сукупність знань щодо обраного напрямку підготовки. В той самий час,

загальновідомо, що спеціалістів вітчизняної школи на Заході цінують, насамперед, за здатність сприймати проблему широко, у системі всіх її складових, і досить часто знаходити рішення навіть за межами своєї спеціальності. І ця відмінна риса нашої вищої освіти дуже добре узгоджується з тенденціями так би мовити традиційної європейської освіти, яка з часів античності трактується не стільки як отримання суми знань, скільки як зміна суті людини, усвідомлення своєї духовності, її гуманізація і всебічний розвиток. І це є риса, яка, на жаль, може бути втрачена вітчизняною вищою освітою у зв'язку з підсиленням тенденції до інструментально-операціональної орієнтації.

Запобігти цій негативній тенденції, спрямувати студента не на фрагментарне, а на цілісне сприйняття дійсності, зробити для нього значущою цінність вдосконалення своїх знань та саморозвитку можливо, при формуванні і розвитку у нього такої особистісної властивості, як акмеологічна культура (А.А.Деркач, О.В.Селезньова, 2006). Сутність акмеологічної культури як особистісної якості і як процесу творчої самореалізації сутнісних сил та здібностей людини, була виявлена і досконально проаналізована О.В.Селезньовою і А.А.Деркачем в результаті розгляду основних підходів: антропологічного, екзистенціального, аксіологічного, системно-структурного, культурологічного, синергетичного, особистісного та акмеологічного [5, с. 143].

В якості інтегруючого по відношенню до решти методологічних підходів виступає власне акмеологічний підхід, в основі якого лежить ідея творення або відновлення цілісності людини і який дає стратегію перетворення наявного рівня розвитку акмеологічної культури у вищий, оптимальний (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодальов, А. А. Деркач, Н. В. Кузьміна та ін.). Базуючись на основних принципах акмеології, цей підхід показує співвідношення понять «саморозвиток», «самоактуалізація», «самовдосконалення», «самореалізація», «самоздійснення» з поняттями «акме» і «культура». А саме, акме як результат і одночасно як процес саморозвитку, самореалізації людини виражається в його культурі. І, отже, акмеологічна культура, в свою чергу, виступає як інтегральний показник саморозвитку і одночасно як особистісна якість, що забезпечує ефективність цього процесу.

Розвиток акмеологічної культури як особистісної якості приводить до постановки нових завдань, що відкривають можливості для нових життєвих виборів особистості, для нових кроків у досягненні акме і самореалізації. Досягнення високого рівня акмеологічної культури дозволяє людині осмислювати процес саморозвитку як життєву цінність, створювати умови для самовдосконалення і самореалізації в ході життєдіяльності, пізнавати, актуалізувати, творчо проявляти свою індивідуальність, як в особистісній сфері, так і в професійній.

Згадаємо, що, згідно з думкою багатьох дослідників (Н.В.Кузьміної, А.П. Сітнікова, А.А.Бодальова, А.К.Маркової, Ю.В.Синягіна та ін.), цілісний підхід до формування особистості професіонала передбачає розвиток його мотиваційно-сміслової сфери; оволодіння певним рівнем професійних знань, умінь і навичок (операційної сфери); вироблення і вдосконалення індивідуального стилю професійної діяльності. Звичайно, третя з відмічених підсистем вдосконалюється переважно вже в процесі самостійної професійної діяльності, після закінчення ВНЗ. Та саме в період навчання у вишах, в межах певних

організаційних культур вищих навчальних закладів, формуються перші дві підсистеми особистості майбутнього професіонала. І, відповідно, саме цінності і базові переконання організаційної культури ВНЗ задають основні орієнтири і напрями розвитку випускників на майбутнє.

Саме цінності, базові переконання і норми організаційної культури ВНЗ інтерналізуються студентами як основні, вихідні у процесах професійного самовизначення, як такі, що формують їх професійну, і впливають на особистісну ідентичність, і, відповідно, задають основні орієнтири і напрями розвитку випускників на майбутнє. І саме ці психологічні механізми повинні враховуватись, на наш погляд, в першу чергу, менеджментом освіти, при визначенні векторів розвитку сучасної вищої освіти.

Отже, розглянуті психологічні механізми, і є по суті, психологічними ресурсами організаційної культури вишів в забезпеченні адекватних умов для набуття вищої освіти, що відповідає сучасним критеріям якості. Відповідь на виклик сьогодення до сучасного фахівця у постійному оновленні знань, вдосконаленні професійних навичок, невпинному саморозвитку, можлива саме в площині формування відповідної організаційної культури вишів. А саме, - організаційної культури, спрямованої на формування особистості, здатної адаптуватися до змінних умов сьогоденного суспільства, для якою є цінністю самовдосконалення, розвиток, самореалізація, тобто високий рівень акмеологічної культури. В такому разі ми можемо говорити про акмеологічну культуру ВНЗ, яка і може розглядатися як головний ресурс, засіб, і, в той самий час, як результат розв'язання основного завдання, що вирішує сучасний освітній менеджмент – забезпечення якості вищої освіти.

Висновки. Проведений в статті аналіз обґрунтував необхідність і можливість використання соціально - психологічних ресурсів організаційної культури вишів в забезпеченні якості сучасної вищої освіти. Враховуючи нові реалії сьогодення і відповідні нові критерії якості, які повинні забезпечувати, насамперед, конкурентоспроможність фахівців, їх здатність легко адаптуватися до невпинно змінних умов ринкового середовища, доцільно шукати рішення саме в площині формування відповідної організаційної культури вишів. На думку автора статті, формування цінності самовдосконалення, розвитку, самореалізації особистості, і, відповідно, її акмеологічної культури, на рівні організаційної культури вищих навчальних закладів може розглядатися як засіб розв'язання нових завдань, які вирішує сучасний освітній менеджмент. Спрямованість організаційної культури на формування акмеологічної культури студентів, майбутніх професіоналів, тобто акмеологічна культура вишу, може служити критерієм ефективності його діяльності як організації і показником якості освіти, яку отримують студенти у ВНЗ .

Література

1. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры: Материалы конференции по высшему образованию. ЮНЕСКО. Париж. 5-9 октября 1998г.
2. Воротилов В., Шапоренкова Г. Анализ основных подходов к определению качества образования / В. Воротилов // Высшее образование в России. - 2006, №11. - С. 49-51.
3. Кісіль М. Деякі термінологічні та методологічні засади філософського аналізу якості вищої освіти / М. Кісіль // Наукові дослідження та методика викладання гуманітарних дисциплін. Збірка матеріалів науково-методичної конференції. - Івано-Франківськ: Видавництво «Факел», - 2007. - С. 11- 18.

4. Панченко Л.М., Гальперіна В.О. Проблема управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) / Л.М. Панченко // Вища освіта України - Додаток 3 (т. 3) - 2006. - С. 200-206.
5. Спицына Л.В. Организационная культура высшего учебного заведения как фактор формирования акмеологической культуры будущего профессионала/ Л.В. Спицына // Организационная среда XXI века/ Под ред. П.Ю. Федорова, А.Н. Занковского. – М.: МЭСИ, 2010. – С. 140-145
6. Шиморина Е.Ф. Воспроизводство и обновление знания в современных российских условиях : Дис. ... д-ра социол. наук. Москва, 2005.
7. Шейн Е. Организационная культура и лидерство./ Едгар Шейн - СПб.: Питер.- 2002. – 335с.

УДК 316.6

Фадєєва І.О.

Дніпропетровський національний університет ім.О.Гончара, факультет суспільних наук і міжнародних відносин, кафедра соціології, викладач

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ТВОРЧОСТІ В СУЧАСНИХ ПРАКТИКАХ ПРОТЕСТУ

У статті розглянуто проблеми реалізації соціальної творчості в сучасних практиках протесту в українському суспільстві, запропонований авторський підхід до визначення поняття «соціальна творчість», дана характеристика протесту як формі соціальної творчості, описані класичні та новітні практики протестування в Україні.

Робота є корисним матеріалом для вирішення проблем реалізації соціальної творчості в Україні. Вона може використовуватися соціологами, політологами, представляти інтерес для зацікавлених у проблемах соціальної творчості та креативності

Ключові слова: соціальна творчість, протест, практики протестування, дери́вація, ціннісні експектації

В статье рассмотрено проблемы реализации социального творчества в современных практиках протеста в украинском обществе, предложен авторский подход к определению понятия «социальное творчество», дана характеристика протесту как форме социального творчества, описаны классические и новейшие практики протестования в Украине.

Работа есть полезным материалом для решения проблем реализации социального творчества в Украине. Она может использоваться социологами, политологами, представлять интерес для заинтересованных в проблемах социального творчества и креативности.

Ключевые слова: социальное творчество, протест, практики протестования, депривация, ценностные экспектации

The article deals with the problems of realization of social creation in the modern protest's practices in the Ukrainian society, the author proposed an approach to the definition of "social creation" done, characterization of protest as a form of social creation was given, classical and modern practices of protest in Ukraine was described.

The work is a useful material for solving problems of social creation in Ukraine. It can be used by sociologists, politologists and all, who interested in the problems of social creative and creativity

Key words: social creation, protest, protest's practices, deprivation, value expectation

Актуальність. Повсякденне життя сучасної людини наповнене безліччю проблем, які потребують негайного вирішення саме тут і зараз. Стрімкий розвиток науки та техніки, нестабільна політична ситуація і гострі соціально-економічні питання змушують нас до миттєвих відповідей, що, в свою чергу, вимагає нестандартного, креативного підходу до новостворених ситуацій. Це стало

причиною появи нового індивіда сучасності зі своїм особливим набором характеристик. На думку П.Штомпки, однією з головних особливостей сучасної особистості є відкритість до інновацій, експериментів та змін [1;109]. Така прихильність до «нового» може виражатися в різних формах: у готовності прийняти нові ліки або новий метод оздоровлення, скористатися новим засобом пересування чи засобом інформації, прийняти нову форму шлюбної церемонії або новий тип навчання молоді [3;327]. Згідно цьому, людина сучасності – це активний актор соціальних подій та активний споживач соціальних продуктів, який, завдяки гнучкості свого світосприйняття, готовий до перетворень у житті соціуму і може бути їхнім ініціатором. Проте, на думку критично налаштованих дослідників, сучасний індивід, хоч і має в наявності, але не використовує свої креативні здібності для створення чогось високого, гуманного, вічного, що зумовило появу і поширення в нашій країні явища «мікролюдина», яка здатна до швидкого перевтілення, схильна до популістської мімікрії, а також миттєво може приєднатися до будь-якої домінуючої ідеології [3;206]. Цьому сприяє розповсюдження викривлених цінностей «західного зразка», головна ідея яких полягає в перевазі індивідуального над соціальним, і в нашому суспільстві виражається в соціальному одобренні вчинків, які ведуть до збагачення, підвищення статусу, збільшення повноважень, насолоди та ін., навіть якщо вони в деякій мірі протизаконні. Американський соціолог Д.Лернер, досліджуючи наслідки демонстрацій західних зразків культури незахідним народам, прийшов до висновку, що це може стати джерелом «революції зростаючих фрустрацій», коли в масах починає спостерігатись зростаюче прагнення до красиво продемонстрованого західного життя, яке не підкріплене особистими досягненнями [4;331]. Т.Гарр називає такий стан відносною деривацією, коли ціннісні можливості не співпадають з ціннісними експектаціями – благами та умовами життя, на які люди, за їхніми переконаннями, мають повне право претендувати [5;51]. Це націлює людину на задоволення особистих проблем саме тут і зараз та на мрії про реальність моментального збагачення задарма. Таким чином, соціетальні умови сучасного українського життя спонукають більшість населення до заклопотаності особистими вигодами, вирішення дріб'язкових проблем повсякденності, що повторюються раз у раз, і спричиняють майже повну байдужість до глобальних суспільних проблем. Проте, якщо події, що відбуваються на суспільному рівні, починають різко впливати на індивідуальне життя, то окремі особистості, а частіше – групи людей, котрих це торкається в першу чергу, починають свою активну перетворюючу діяльність, яка виражається в формі протесту. Саме тому окремі випадки прояву соціальної творчості в сучасних протестних практиках у суспільстві вимагають особливої уваги соціологів, адже розвиток суспільства неможливий без творчого внеску суспільно активної особистості.

Особливості реалізації соціальної творчості у практиках протесту досліджуються вперше, проте фундаментом нашої наукової роботи є вчення про соціальні практики у теорії структурації Е.Гіденса та в структуралістському конструктивізмі П.Бурд'є, роздуми про сучасну інноваційну особистість у теорії соціальних змін П.Штомпки, а також монографія американського соціолога Т.Р.Гарра «Чому люди бунтують?»[6,7,1,5]. Цікавими науковими працями, які

частково розкривають нашу проблему, є статті Р.Абрамова та І.Болотової «Иновативные социальные практики повседневности и потребления в контексте новой культуры заботы о себе: на примере московских фитнес-клубов», А.Ульянова «Совок для мусора. Вандализм как экзорцизм»[8,9]. В роботі також використовуються дані українського Центру дослідження суспільства [10].

Розглядаючи роль соціальної творчості у русі суспільних перетворень, слід зазначити, що головною характеристикою, що відрізняє дане явище від явищ соціальних змін, є активна участь креативної, творчої особистості у процесах створення «нового». Явище соціальної творчості не є незалежним від джерела її виникнення, і найчастіше причиною її появи виступають гострі соціальні конфлікти, які, через осмислення автором, викликають яскраві активні дії для їх владнання. Соціальна творчість, у нашому розумінні, це результат індивідуальних або колективних зусиль, спрямований на зміни та перетворення у соціальному житті людства: політиці, економіці, культурі. Саме тому нам цікаво окреслити шлях здійснення соціальної творчості від виникнення гострої суспільної проблеми до її вирішення у повсякденному житті за допомогою креативних здібностей людини або групи людей. Соціальна творчість – це активна діяльність актора, яку викликали соціальні проблеми і яка спрямована на їх вирішення. Однією із форм прояву соціальної творчості є протест, як активна участь громадян у творенні політичного, економічного та культурного життя суспільства. Через протест людина може реалізувати свої креативні здібності для вирішення гострих суспільних протиріч. Протестування, як практика здійснення своїх громадянських прав, покликане звернути увагу правлячих структур на громадську думку суспільства та прислухатися до неї; протестування, як практика соціальної творчості, покликане розв'язувати суспільні проблеми за допомогою творчого, нестандартного підходу. Класичними різновидами протесту є мітинги, страйки, пікети, путчі, голодування, скандування, демонстрація плакатів, прапорів чи інших атрибутів, що підкреслюють волевиявлення народу. Сьогодні поруч із ними ми спостерігаємо всплеск таких явищ як наметові містечка, флешмоби, графітті, різку епатажну поведінку. Зрозуміло, що класичні способи протестування сьогодні важко назвати соціальною творчістю, бо вони вже втратили свою новизну та актуальність, проте активні групи сучасного українського населення продовжують використовувати їх для досягнення своєї мети. Наприклад, такий спосіб протестування як спорудження наметового містечка в 2004 році викликав яскраву реакцію представників політичних сил і простого народу, а сьогодні до таких акцій ставляться як до звичайного явища, чому свідчать чисельні нехтування недавніх протестів [10]. У період з 1 жовтня 2011 по 11 листопада 2011 український Центр дослідження суспільства провів моніторинг актів волевиявлення народу. Дана організація у впродовж п'яти періодів (1-7 жовтня, 8-14 жовтня, 15-21 жовтня, 22-28 жовтня, 29 жовтня-11 листопада) здійснювала облік та опис протестів українських громадян по всій території нашої держави. За цей проміжок часу в нашому суспільстві відбулось 131 випадок протестних дій. Протестували у вигляді мітингів, пікетів, демонстрацій, страйків, наметових містечок, голодування. Деяко деструктивними способами впливу на владні структури були захоплення установ, зруйнування багатостраждального паркану довкола Верховної ради, невдоволення через капличку УПЦ (МП), яку спорудили

на місці руїн Десятинної церкви: громадяни встановили макет каплички, а її стіни розмалювали карикатурами на священників. Цікавим був спосіб вплинути на роботу правоохоронних органів та влади: 20 жовтня активісти групи «Чорний комітет» розвісили дорожні знаки із написами «Міліція вбиває», «Обережно, чиновники на дорогах», «Досить терпіти владну гниль!», «ЯНК ПНХ!» тощо. Новітнім способом впливу став протест 21-24 жовтня в Полтаві у вигляді «пластикового бунту» - шуму за допомогою пластикових пляшок з наповнювачем. Причинами, які спонукали людей до здійснення активних протестних дій, були: скасування пільг деяким категоріям населення, фінансові, будівельні та земельні махінації, обмеження доступу до державних та громадських послуг, заборгованість, загальні політичні, ідеологічні та соціально-економічні проблеми. Незважаючи на широку протестну активність нашого народу, всього на 19 протестів була позитивна реакція (переважно – обіцянки), на 53 – негативна, а інші були проігноровані [10]. Це свідчить про неефективність здійснення волевиявлення населення в протестних практиках та про низькі можливості реалізації активної перетворюючої діяльності. Можливо, протест як форма соціальної творчості, сьогодні не відповідає вимогам часу і для того, щоб уряд позитивно реагував на нього, потрібно приділити більше уваги нестандартним методам його втілення. Випадки нестандартного протестування здійснюються в різних країнах та у різний спосіб. Наприклад, протести проти існування радянських пам'ятників у пострадянських країнах виражалися так: 16 грудня 2010 року українська націоналістка з право-радикального угруповання «Братство» підсмажила яєчню на могилі невідомого солдата в Києві, а 18 червня 2011 року невідомий вуличний художник розмалював пам'ятник радянської армії в Софії: перетворив химери червоноармійців у супергероїв американської поп-культури, і підписав це коментарем «В ногу з часом»[9]. Описані явища в повній мірі задовольняють визначенню соціальної творчості в формі протесту, проте, існують думки, що в наш час, протестування – це симулятивна дія, яка тільки показує здатність особистості вплинути на соціальний процес за допомогою активної перетворюючої діяльності, але не реалізовує його у конструктивному будівництві майбутнього. Це вказує на проблеми в можливостях реалізації соціальної творчості в протестних практиках сучасного суспільства. Однією з таких проблем є авторство соціальної творчості в формі протесту: з одного боку безпосередніми виконавцями активних дій є громадяни, з іншого - замовником таких дій, або їх ініціатором, часто є певна партія або громадсько-політичне об'єднання, що ставить під питання сам факт волевиявлення народу і його творчий внесок у протест. Протести, які відбуваються за замовленням, сплановані спеціалістами PR-технологій, і мають чітку структуру та механізм реалізації. В такому випадку, саме такі спеціалісти вносять свої креативні здібності у план реалізації соціальної творчості у формі протесту, але наглядно ми бачимо тільки виконавців цього плану, які можуть не усвідомлювати до кінця суть своїх дій. Іншою проблемою є підміна цінностей та головної ідеї протесту – адже часто година проведена на мітингу чи в наметовому містечку має свою конкретну вартість, виражену в грошовому еквіваленті, а це означає, що протестуючі просто заробляють гроші, а не висловлюють своє власне незадоволення існуючим станом. Ще однією проблемою реалізації соціальної творчості в практиках протесту є ігнорування та

заборона активних дій громадян при певних обставинах. Це поширює громадську думку про неспроможність простих людей реалізувати своє волевиявлення та підкреслює марність спроб однієї людини або невеликої кількості протестуючих вплинути на владні структури.

Отже, роблячи **висновок**, можна сказати, що в сучасному українському суспільстві реалізація соціальної творчості в практиках протесту характеризується такими особливостями: 1) викликана гострими політичними, ідеологічними та соціально-економічними проблемами; 2) реалізується широким спектром протестних практик: від звичних мітингів та демонстрацій до радикальних карикатур, гасел та гротескного вандалізму; 3) обмежується в своїх масштабах через ігнорування владних структур та особисту байдужість більшості громадян; 4) часто є замовленою існуючими політичними та громадськими об'єднаннями; 5) не відповідає вимогам часу і сприймається як симуляція активних протестних дій. Також слід зазначити про вплив соціетальних умов на здійснення соціальної творчості в суспільстві, які виражаються в деривації ціннісних експектацій та ціннісних можливостей і утворюють конфлікт особистих та суспільних інтересів.

Література

1. Штомпка П. Социология социальных изменений; М., 1996. 416 с.200.
2. Inkeles, Alex 1976. 'A model of the modern man: theoretical and methodological issues', in: Black, pp. 320-48
3. Городяненко В.Г. Публичная социология: сборник научно-публицистических статей и интервью (1990-2010) – Д.: Вид-во ДНУ, 2011. -372с.
4. D.Lerner The Passing of traditional society//New York The Free Press 1958 с. 330-335
5. Гарт Т. Почему люди бунтуют. – СПб:Питер, 2005. -461 с.:ил. – Серия «Мастера социологии»
6. Гидденс Э. Устройство общества: Очерк теории структуризации.— 2-е изд. — М.: Академический Проект, 2005. — 528 с.
7. Бурдьё П. Социальное пространство: поля и практики / Пер. с франц.; Отв. ред. перевода, сост. и послесл. Н. А.Шматко. — М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2005. — 576 с.
8. Р. Абрамов (ГУ-ВШЭ, ФОМ), И. Болотова (ГУ-ВШЭ) Инновативные социальные практики повседневности и потребления в контексте новой культуры заботы о себе: на примере московских фитнес-клубов Вестник Омского университета. Серия «Социология», 2008, №1-2. Режим доступа:<http://soc.hse.ru/socinst/publications/15807275.html>
9. А.Ульянов Совок для мусора. Вандализм как экзорцизм Режим доступа: // <http://www.looo.ch/2011-06/632-sovok#comments>
10. Дані Центру дослідження суспільства. Режим доступу // <http://cedos.org.ua/en/main>

УДК 159.9(05)

Чаплінська Ю. С.

Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, факультету психології, аспірант

ВПЛИВ ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ БАТЬКІВСЬКОЇ СІМ'Ї

В статті висвітлюються емпіричні результати дослідження впливу життєвих цінностей на формування образу батьківської сім'ї. Розглянуто родинно-психологічні компоненти образу сім'ї та виділено основні цінності, що формують образ батьківської сім'ї.

Ключові слова: Образ сім'ї, життєві цінності особистості, батьківська сім'я, образ матері, образ батька

В статье освещают эмпирические результаты исследования влияния жизненных ценностей на формирование образа родительской семьи. Рассмотрено семейно-психологические компоненты образа семьи и выделены основные ценности, которые формируют образ родительской семьи.

Ключевые слова: *Образ семьи, жизненные ценности личности, родительская семья, образ матери, образ отца*

In the article light up the empiric results of research of influence of vital values on forming the family image. It was considered domestic-psychological komponenty of the family image and selected basic values which are form the parent's family image.

Keywords: *The family image, vital values of personality, parent's family, image of the mother, image of the father*

Актуальність. Ціннісні орієнтації, визначають життєві цілі людини, виражають відповідно те, що являється для неї найбільш важливим і має особистісний смисл. Життєві цінності є одним із основних компонентів в структурі особистості. Вступаючи до шлюбу, молоді сім'ї мають певні психологічні труднощі в адаптаційний період перших років. Це може бути пов'язано з неузгодженістю життєвих цінностей між членами подружньої пари не лише на особистісному рівні, а й на рівні образу сім'ї. Батьківська сім'я виступає основною моделлю наслідування поведінки молодими людьми, які вступили до шлюбу. У зв'язку з цим дослідження життєвих цінностей пов'язаних з образом батьківської та прабатьківських сімей є актуальним на сучасному етапі розвитку інституту сім'ї, в період зменшення ролі сімейних стосунків для молодих людей і виходу на перші місця цінностей, пов'язаних з професійним розвитком, соціальним статусом та матеріальним становищем.

Метою даної статті є аналіз емпіричних результатів дослідження впливу життєвих цінностей на формування елементів образу сім'ї.

Поняття образ сім'ї вперше було використане Т.М. Мішиною. Вона визначала образ сім'ї як своєрідну сімейну самосвідомість, найважливішою функцією якої є регуляція поведінки сім'ї на основі узгодження позицій окремих її членів[2].

Вивченням образу сім'ї займалися наступні сучасні дослідники: О.Г. Куліш, Е.Ю. Макарова[1], Н.А. Круглова[3], Рижкова А.В.[5], А.А. Нестерова, Н.В. Панкова[4], Л.Г. Попова.

У наших попередніх дослідженнях було детально розглянуто поняття образу сім'ї, його компонентів[7] та рівнів [6], тому на теоретичному рівні у даній статті ми розглянемо лише структурні складові образу сім'ї, які, на нашу думку, можна поділити на три групи:

- *Індивідуально-психологічна* до якої входить Образ Я (реальний, ідеальний) та Образ Партнера (реальний, ідеальний).
- *Партнерсько-стосункова* до якої входить Образ емоційних стосунків в парі та Сімейні цінності.
- *Родинно-психологічна* до якої входить Образ батьківської сім'ї (образ батька та образ матері), Конфліктність в дитячо-батьківських стосунках та Культ предків (трансгенераційні передачі емоційного досвіду).

В основу емпіричного дослідження було покладено гіпотезу про те, що в кожному елементі образу сім'ї формуються певні життєві цінності особистості.

Для адекватного відображення всіх структурних елементів образу сім'ї був розроблений комплекс методик: Методика діагностики міжособистісних стосунків – ДМО (Т. Лірі); Методика «Спілкування в сім'ї» (Ю.Е. Альошина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовська); Модифікація методики «Дитяче-батьківські стосунки підлітків» (П. Троянівська); Методика «Визначення узгодженості сімейних цінностей та рольових установок в сімейній парі» (А.Н. Волкова); «Морфологічний тест цінностей» (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина).

Перелік життєвих цінностей за В.Ф. Соповим та Л.В. Карпушиною включає в себе: *Розвиток себе*, тобто пізнання своїх індивідуальних особливостей, постійний розвиток своїх здібностей і інших особових характеристик; *Духовне задоволення*, тобто керівництво морально-етичними принципами, переважання духовних потреб над матеріальними; *Креативність*, тобто реалізація своїх творчих можливостей, прагнення змінювати навколишню дійсність; *Активні соціальні контакти*, тобто встановлення сприятливих стосунків в різних сферах соціальної взаємодії, реалізація своєї соціальної ролі; *Власний престиж*, як завоювання свого визнання в суспільстві шляхом наслідування певних соціальних вимог; *Високе матеріальне становище* – звернення до чинників матеріального благополуччя як головного сенсу існування; *Досягнення*, тобто постановка і рішення певних життєвих завдань як головних життєвих чинників; *Збереження власної індивідуальності* – переважання власних думок, поглядів, переконань над загальноприйнятими, захист своєї неповторності і незалежності. Цінності реалізуються у таких сферах життя: сфера професійного життя, сфера освіти, сфера сімейного життя, сфера громадської активності, сфера захоплень та сфера фізичної активності.

У дослідженні прийняло участь 200 людей, у віці від 17 до 31 років: 50 сімейних пар та 100 респондентів без постійних партнерів. 70% вибірки складають респонденти з неповних сімей.

Результати дослідження. За допомогою регресійного аналізу, ми визначали які саме життєві цінності формують елементи образу сім'ї. Для визначення наповненість того чи іншого елемента образу сім'ї життєвими цінностями респондентів, ми використовували рівняння дисперсії в загальному вигляді:

$$X_1 - X_n$$

$Y = a + ax_1 + ax_2 + ax_3 + \dots + ax_n$, де:

y – елемент образу сім'ї; a – константа; x – життєві цінності респондента.

Основою для побудови образу батьківської сім'ї виступає *Культ предків*, під яким ми розуміємо найстарше покоління сім'ї (дідусі та бабусь, прадідусів та прабабусь), яке ще живе та тих, хто вже померли, але лишили родині певне трансгенераційне насліддя. Основною функцією цього елемента образу сім'ї є збереження та передача культури і традицій, сімейних міфів та легенд, укладу та цінностей саме цього роду. За збереження та передачу трансгенераційного досвіду завжди відповідають старші жінки родини (чоловіки цієї функції не мають).

Елемент «*Культ предків*» образу сім'ї формується з життєвих цінностей особистості у відповідності з даною формулою:

Y (Культ предків) = $0,268 x_1 - 0,457 x_2 + 0,338 x_3 + 0,326 x_4 - 0,336 x_5 - 0,275 x_6 - 0,400 x_7 - 0,471 x_8 - 0,430 x_9 + 0,339 x_{10}$, де:

x_1 - розвиток себе в професійній сфері; x_2 - духовне задоволення в сфері навчання; x_3 - духовне задоволення в сфері захоплень; x_4 - креативність у сфері сім'ї; x_5 - креативність в сфері фізичної активності; x_6 - активні соціальні контакти у сфері навчання; x_7 - активні соціальні контакти у сфері захоплень; x_8 - досягнення у сфері фізичної активності; x_9 - збереження власної індивідуальності у сфері суспільної активності; x_{10} - збереження власної індивідуальності у сфері фізичної активності.

Найбільш виражений вплив на елемент образу сім'ї культ предків має життєва цінність – досягнення у сфері фізичної активності. Оскільки дана цінність має зворотній вплив, то це може бути пов'язано з неможливістю отримувати досягнення у сфері фізичної активності для старшого покоління в родині. Оскільки з віком фізичні можливості, а отже і різноманіття проведення дозвілля, зменшуються.

Прямий вплив (тобто чим більш виражена змінна, тим значимішою є інша) на культ предків мають такі цінності, як духовне задоволення в сфері захоплень, розвиток себе в професійній сфері, креативність у сфері сім'ї, збереження власної індивідуальності у сфері фізичної активності. Оскільки старше покоління має певні обмеження в силу свого віку, цінностями даного елемента образу сім'ї виступає активний спосіб життя, а саме реалізація себе як у активному способі життя (в фізичному плані), у професійному плані (розвиток себе у професії), збереження власних уподобань та хобі, якими ще можна займатися (духовне задоволення у сфері захоплень) і що є найважливішим – урізноманітнювати сімейне життя (креативність в сфері сім'ї). Дані цінності тісно пов'язані з волею, оскільки в похилому віці, їх можна реалізувати зазвичай завдяки вольовим зусиллям та особливостям характеру. Але даними цінностями більш характеризуються молодше покоління, тобто для того, щоб культ предків був виражений, старше покоління має приймати цінності молодшого і вести активний спосіб життя, що має індивідуальну спрямованість на самореалізацію.

Зворотній вплив (тобто чим більш виражена одна змінна, тим менш значимою є інша) на культ предків мають такі цінності, як духовне задоволення в сфері навчання, креативність в сфері фізичної активності, активні соціальні контакти у сфері навчання, активні соціальні контакти у сфері захоплень, досягнення у сфері фізичної активності, збереження власної індивідуальності у сфері суспільної активності. Цінності, що мають зворотній вплив, зменшують значимість культу предків в образі сім'ї. Наприклад, цінності пов'язані зі сферою навчання. Старше покоління у свідомості молодого асоціюється з реалізацією, певними традиціями сімейними, укладом життя, а якщо старше покоління присвячує себе навчанню, це може свідчити про їх нереалізованість у житті та пошук можливості самореалізації. Також чинником, що зменшує важливість культу предків є суспільна активність та збільшення соціальних контактів старшого покоління. Це може бути пов'язано з неможливістю приділяти увагу власне молодшому поколінню та зсув вектору їх уваги з сімейних проблем на більш широкий – суспільні проблеми. У такому випадку старше покоління починає

приймати активну участь у різних суспільних та політичних організаціях і вести теж активних образ життя, але поза сім'єю.

Формуючими для елементу образу сім'ї *культ предків* є цінності активного та наповненого способу життя старшого покоління, що має індивідуальну направленість. А цінності, що *зменшують важливість* культу предків у свідомості молодого покоління, пов'язані з діяльністю старшого покоління, що має суспільний характер та характеризується великою кількістю соціальних контактів.

На основі Культу предків будується на формується Образ батьківської сім'ї. Елемент «*Образ батьківської сім'ї*» образу сім'ї, складається з двох компонентів: образу батька та образу матері. Елемент «*Образ батька*» формується з життєвих цінностей особистості у відповідності з даною формулою:

Y (Образ батька) = $0,319 x_1 - 0,321 x_2$, де:

x_1 - власний престиж у сфері суспільної активності; x_2 - духовне задоволення у сфері суспільної активності.

У свідомості респондентів цінності елементу образу сім'ї *образ батька* визначають лише дві цінності. Чим більш вираженим є власний престиж у сфері суспільної активності, тим більш значимим є образ батька. Для підтримання власного престижу в очах суспільства, зазвичай батьки використовують норми поведінки по відношенню до своїх дітей, чітко визначають межі дозволеного, пояснюють законність тих чи інших дій, активно долучаються до виховного процесу дитини. Чим більш вираженою є цінність духовного задоволення у сфері суспільної активності, тим менш значимим є образ батька. Духовне ж задоволення, на відміну від власного престижу, пов'язано з особистісним залучення у сферу суспільної активності, а також залучення родини, або активним обговорення в колі сім'ї питань пов'язаних з даною діяльністю. Зануреність батька в суспільні питання може негативно впливати на його стосунки з дітьми.

Формуючими для елементу образу сім'ї *образ батька* є цінності пов'язані з визначенням норм та правил суспільного життя.

Елемент «*Образ матері*» формується з життєвих цінностей особистості у відповідності з даною формулою:

Y (Образ матері) = $0,311 x_1 - 0,335 x_2 + 0,341 x_3$, де:

x_1 - розвиток себе в професійній сфері; x_2 - досягнення у професійній сфері; x_3 - збереження власної індивідуальності у сфері фізичної активності.

У свідомості респондентів елемент образу сім'ї *образ матері* визначають три цінності, дві з яких пов'язані із професійним становленням. Найбільш значимою для образу матері є цінність збереження власної індивідуальності у сфері фізичної активності. Це може бути пов'язано з активною діяльністю деяких жінок на присадибних ділянках, ремонтних питаннях та притиральної активності. Цінність досягнення у сфері професійної активності має *зворотній вплив* (тобто чим більш виражена одна змінна, тим менш значимим є образ матері), оскільки чим більше жінки-матері *досягають* на професійній ниві, тим менше часу вони приділяють сім'ї та дітям. І відповідно образ матері у свідомості респондентів може вимальовуватись досить розпливчасто або у деяких крайніх випадках обезцінюватися. І на протигагу цьому респонденти вважають актуальним для матерів *розвивати себе* у професійній сфері (дана цінність має *прямий вплив*).

Це може бути пов'язано як з саморозвитком, широтою та збагаченням матері поглядів на життя та виховання дітей, так і з тим, що деякі матері зосереджують всю свою увагу на родині, займатися тільки сім'єю і можуть «душити» близьких своєю любов'ю. Жінка-мати повинна розвиватися у різних напрямках, що і в неї був вільний простір для розвитку, тоді вона з легкістю може давати його своїм близьким.

Формуючими для елемента образу сім'ї *образ матері* є цінності пов'язані з професійною активністю та саморозвитком.

Мета виховання - сприяти розвитку дитини, що відрізняється своєю мудрістю, самостійністю, художньою продуктивністю і любов'ю. Але у сучасному суспільстві, батьки часто мету виховання вбачають у тому, що підкорити дитину власній волі і заставити її діяти так, як вони вважають буде правильно. На цій основі будуються *образ конфліктності дитячо-батьківських стосунків* в образі сім'ї. Більшість конфліктів за результатами дослідження у респондентів виникає саме з матір'ю, з чого ми можемо заключити, що вона переймає на себе виховну функцію у родині.

Елемент *«Конфліктність в дитячо-батьківській стосунках»* образу сім'ї формується з життєвих цінностей особистості у відповідності з даною формулою:

Y (Конфліктність в дитячо-батьківській стосунках) = $0,261 x_1 - 0,305 x_2 + 0,434 x_3 - 0,269 x_4 - 0,425 x_5 + 0,296 x_6 - 0,351 x_7 + 0,249 x_8 - 0,351 x_9$, де:

x_1 - розвиток себе в професійній сфері; x_2 - креативність у професійній сфері; x_3 - активні соціальні контакти у сфері навчання; x_4 - активні соціальні контакти у суспільній сфері; x_5 - власний престиж у навчанні; x_6 - високе матеріальне положення у суспільній сфері; x_7 - досягнення у сфері захоплень; x_8 - збереження власної індивідуальності у сфері суспільної активності; x_9 - збереження власної індивідуальності у сфері фізичної активності.

Найбільш виражений вплив елемента образу сім'ї конфліктність в дитячо-батьківських стосунках має життєва цінність активні соціальні контакти у сфері навчання. Це може бути пов'язано з успішною в батьківських очах соціалізацією власної дитини. Оскільки навчання – це не лише середовище, де здобувають знання та професію, а й місце, де людина соціалізується, отримує навички спілкування та безліч корисних знайомств.

Прямий вплив (тобто чим більш виражена змінна, тим частішою є конфліктність) на конфліктність в дитячо-батьківських стосунках мають такі цінності, як розвиток себе в професійній сфері, високе матеріальне положення у суспільній сфері, збереження власної індивідуальності у сфері суспільної активності та власне активні соціальні контакти у сфері навчання. Найчастіше основою батьківсько-дитячих конфліктів виступає бачення майбутнього, а саме навчання та професія молодшого покоління в сім'ї. Батьки бажають, щоб діти розвивали себе у професії, старанно вчилися, а не проводили вільний час з друзями (активні соціальні контакти в сфері навчання). А оскільки дітям для самоствердження необхідно «вливатися» у колектив однолітків, для цього вони використовують певні аксесуари, які мають високу матеріальну цінність (брендів одяг, телефоні, планшети, аудіоплеєри). Звідси виникають конфлікти на основі матеріального статусу сім'ї (високе матеріальне положення у суспільній сфері).

Зворотній вплив (тобто чим більш виражена одна змінна, тим меншою є конфліктність) на конфліктність в дитячо-батьківських стосунках мають такі цінності, як власний престиж у навчанні, креативність у професійній сфері, активні соціальні контакти у суспільній сфері, досягнення у сфері захоплення та збереження власної індивідуальності у сфері фізичної активності. Якщо людина усвідомлює важливість навчання, підтримуючи власний престиж у цій сфері, креативно підходить до виконання роботи, має не одну, а кілька робіт і встигає їх виконувати; має широкий спектр знайомств у різних суспільних сферах та конкретні досягнення в області своїх хобі (велоспорт, література, музика) – в батьківських очах такі люди виступають як особи за яких не потрібно хвилюватися, вони успішні, гарно заробляють, можуть вижити у «ворожому» світі – це успішні люди. І відповідно конфліктність дитячо-батьківська в образі сім'ї таких респондентів знижена.

Формуючими для елементу образу сім'ї *конфліктність в дитячо-батьківських стосунках* є цінності пов'язані з навчанням та професією.

Висновок. У свідомості особистості образ сім'ї виступає як своєрідна сімейна самосвідомість, найважливішою функцією якої є регуляція поведінки сім'ї на основі узгодження позицій окремих її членів. Молоді люди, які вступають до шлюбу, за основу сімейного укладу беруть образ батьківської сім'ї. У нашому дослідженні висвітлювалися результати емпіричного дослідження впливу життєвих цінностей на формування образу батьківської сім'ї (до якого входять образ батька та образ матері, конфліктність в дитячо-батьківських стосунках та культ предків) і було виявлено формуючі елементи для кожного з компонентів образу батьківської сім'ї:

- Формуючими для елементу образу сім'ї *культ предків* є цінності активного та наповненого способу життя старшого покоління, що має індивідуальну направленість.
- Формуючим для елементу образу сім'ї *образ батьків* є цінності пов'язані з вихованням дітей (освоєнням ними соціальних, громадських, моральних, людських та родинних законів і правил).
- Формуючим елементом для образу сім'ї *конфліктність в дитячо-батьківських стосунках* є цінності пов'язані з навчанням та професією.

Література

1. Макарова Е. Ю. Семейные мифы как отражение проблемы созависимости в семье: материалы Всерос. науч. конф. // Психологические проблемы современной российской семьи : в 2-х ч. – М., 2003. – Ч. 2. – С.50-51.
2. Мишина Т. М. Семейная психотерапия и динамика «образа семьи» // Психогигиена и психопрофилактика: Сб. науч. тр. / Под ред. В. К. Мягер, В. П. Козлова, Н. В. Семенович-Тянь-Шанской. - Л., 1983. - С. 21-26.
3. Круглова Н. А. Трансляция образа идеальной семьи от матери к ребенку как условие развития просоциального поведения: материалы Всерос. науч. конф // Психологические проблемы современной российской семьи : в 2-х ч. – М., 2003. – Ч. 1. – С. 234 — 238.
4. Панкова Н. В. Образ семьи у детей-дошкольников из семей «группы риска» / Н. В. Панкова // Семейная психология и семейная терапия. – 2002. – № 2. – С. 17-22
5. Рыжкова А. В. «Образ семьи» у родителей, имеющих детей дошкольного возраста / А. В. Рыжкова // Практическая психология: от фундаментальных исследований до инноваций : материалы междунар. науч.-практ. конф. 29 нояб. 2006 г. – Тамбов : 2007. – С. 217 – 220.

6. Чаплінська Ю.С. Образ сім'ї в системі життєвих цінностей особистості // Актуальні проблеми психології: Психологічна допомога особистості/за ред.. С.Д. Максимента, М.В. Папучі. – Київ, 2011. – Том 11. – Вип. 5. – 616с
7. Чаплінська Ю. С. Соціально-психологічні компоненти образу сім'ї// Розвиток особистості в умовах трансформаційного суспільства: матер. Міжнарод. Наук-практ. Конф., 13 груд. 2012 р./м-во осв. і науки, молоді та спорту України, Київ ун-т ім. Б. Грінченка.– К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – С. 440-447.

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК 378.11

Гладченко М.М.

Національний університет біоресурсів і природокористування України, кандидат педагогічних наук, доцент

ЗБАЛАНСОВАНА СИСТЕМА ПОКАЗНИКІВ ЯК СКЛАДНИК ПРОЦЕСУ СТРАТЕГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ (АВСТРІЯ, НІМЕЧЧИНА)

Обґрунтовано теоретичні і методологічні засади збалансованої системи показників як складової стратегічного управління вищими навчальними закладами. Проаналізовано досвід і перспективи використання збалансованої системи показників в управлінні вищою освітою країн Європейського Союзу (Австрія, Німеччина). Визначено основні функції збалансованої системи показників.

Ключові слова. Збалансована система показників, академічна (університетська) система показників

Охарактеризовано теоретические и методологические основы сбалансированной системы показателей. Проанализировано опыт и перспективы использования сбалансированной системы показателей в управление высшим образованием стран Европейского Союза (Австрия, Германия). Определены основные функции сбалансированной системы показателей.

Ключевые слова. Сбалансированная система показателей, академическая (университетская) система показателей

The author defines the theoretical and methodological basics of Balanced Scorecard as a component of the strategic management of higher education institutions. The author analyses the experience and perspectives of the use of the Balanced Scorecard in management of the higher education in EU (Austria, Germany). The main functions of the Balanced Scorecard are defined.

Key words. Balanced Scorecard, Academic Scorecard

Актуальність дослідження. Стратегічний менеджмент вищої освіти потребує ефективних методик не лише планування, а й впровадження і контролю стратегії. Одним з таких методів, який довів свою ефективність у секторі прибуткових підприємств і набуває популярності у сфері управління вищими навчальними закладами, є збалансована система показників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перспективи впровадження і досвід використання збалансованої системи показників як методу стратегічного менеджменту вищих навчальних закладів країн Європейського Союзу досліджують науковці Австрії і Федеративної Республіки Німеччини: Б.Бем (B.Behm) [1], К.Бертольд (Ch.Berthold) [1], Й.Ботті (J.Botti) [2], (S.Nickel) [7], Х.Рьобкен (H.Röbken) [9], М.Руф (M.Ruf) [10], Т.Шейт (T.Scheytt) [12].

Мета статті – дослідити особливості використання збалансованої системи показників як складника стратегічного менеджменту вищих навчальних закладів країн Європейського Союзу.

Виклад основного матеріалу. Концепція збалансованої системи показників (Balanced Scorecard) була розроблена Р.Каплан (R.Kaplan) і Д.Нортон

(D.Norton) на основі дослідження діяльності дванадцяти приватних підприємств щодо формування інформаційної системи та системи контролю. Основна мета методу полягає у заміні традиційної системи оцінювання продуктивності на оцінюванні лише одного фінансового показника більш відповідною моделлю оцінювання продуктивності з урахуванням різних перспектив діяльності. «У межах збалансованої системи показників оцінювання продуктивності діяльності організації відбувається на основі стратегічних заходів, що поєднуються з традиційними, фінансовими» [5, с. 44].

Модель збалансованої системи показників успішно використовується для прибуткових і неприбуткових організацій. «Збалансована система показників – система стратегічного планування й менеджменту, яка поєднує діяльність організації з її баченням і стратегією, дозволяє проводити моніторинг продуктивності діяльності організації відповідно до її стратегічних цілей» [5, с.44]. Збалансована система показників трансформує місію і стратегію університету в сукупність заходів, що є «основою для оцінювання і контролю за впровадженням стратегії» [3, с.2]. На думку Р.Каплан (R.Kaplan) і Д.Нортон (D.Norton), організація повинна формувати набір заходів на основі наступних перспектив: фінанси, клієнти, внутрішній процес, навчання і зростання [3]. «У кожній з цих перспектив необхідно визначити заходи, які є ключовими для продуктивності діяльності університету. Система збалансованих показників пропонує моніторинг основних елементів стратегії організації» [5, с.44].

Збалансована система показників – це не лише система управління і методика оцінювання продуктивності, а й засіб комунікації. Крім того, збалансована система показників – це ретельно підібраний набір заходів, які можна виміряти кількісними показниками. «Заходи, обрані для системи збалансованих показників, є методикою, яку керівництво може використовувати у процесі спілкування з персоналом і представниками зовнішніх зацікавлених сторін з метою повідомлення про продуктивність і результати діяльності організації, які планується досягти на основі місії і стратегічних цілей» [6, с. 14-15]

Збалансована система показників не лише система вимірювання і оцінювання, це – система управління, спрямована на підвищення мотивації конкурентоспроможної продуктивності і її використання є найефективнішим за умови впровадження змін. Збалансована система показників була розроблена для приватного сектору економіки, проте цей метод ефективно використовується закладами вищої освіти в контексті стратегічного менеджменту. «Збалансована система показників спрямована на впровадження стратегії на основі менеджменту, орієнтованого на продуктивність і ефективність діяльності вищого навчального закладу» [4, с.22].

У секторі вищої освіти використання методу збалансованої системи показників більше спрямовано на академічні заходи, ніж на фінансову прибутковість і продуктивність вищого навчального закладу. «Зазвичай ці заходи формуються з врахуванням таких аспектів діяльності вищого навчального закладу, як кількість студентів в університеті і на факультеті, відсоток студентів, що закінчили університет, відсоток випускників, що є працевлаштованим; навантаження викладачів і їх наукові публікації, статистичні дані щодо забезпечення ресурсами» [8, с.3]

Збалансована система показників презентує стратегічні цілі університету і можливості щодо впровадження різних перспектив. Відповідно до цієї методики необхідно розробити не лише заходи, а й показники та індикатори з метою оцінювання ступеня досягнення стратегічних цілей. Рівновага (баланс) між перспективами забезпечує використання усіх можливих варіантів для впровадження стратегії.

Концептуальні засади збалансованої системи показників у вищій освіті висвітлені такими вченими, як М.Доерфель (M.Doerfel), В.Дорвейле (V.Dorweiler), К.Гадад (K.Haddad), Дж.Карпентер-Хубін (J.Carpenter-Hubin), С.Лоренс (S.Lawrence), К.Наташаа (K.Natashaа), С.Пінгл (S.Pingle), Б.Рубен (B.Ruben), Е.Стюард (A.Stewart), Г.Шарма (H.Sharma), М.Яхоу (M.Yakhou).

Е.Стюард (A.Stewart) і Дж.Карпентер-Хубін (J.Carpenter-Hubin) проаналізували досвід впровадження збалансованої системи показників в Університеті Огайо для забезпечення інтегрованих перспектив щодо цілей і завдань з метою вимірювання ефективності діяльності університету.

Емпіричні дослідження впровадження збалансованої системи показників проаналізовані у роботах О.Чанг (O.Chang), С.-Г. Чен (S.-H. Chen), К.Чоу (C. Chow), Дж.-Я. Шлау (J.-Y. Shlau), К.-К.Янг (C.-C. Yang),

М.Бродбент (M.Broadbent), Т.Гесен (T.Hassall), Дж.Джойс (J.Joyce), Дж.Кулен (J.Cullen) запропонували використовувати збалансовану систему показників у вищих навчальних закладах з метою посилення управління, а не моніторингу контролю. Г.О'Ніл (H.O'Neil) досліджував використання збалансованої системи показників в Університеті Південної Каліфорнії (University of Southern California), модель була сформована з метою задоволення потреб адміністрації.

Д.Амаратунга (D.Amaratunga) і Д.Болді (D.Baldry) використовували збалансовану систему показників для вимірювання і оцінювання продуктивності сектору вищої освіти і довели, що взаємозв'язок між вимірюванням продуктивності і якістю продуктивності ґрунтується на моделі збалансованих показників системи. Ф.Азаза (F.Azizi) аналізує результати практичного досвіду впровадження збалансованої системи показників у різних країнах.

Е.Стюард (A.Stewart) і Дж.Карпентер-Хубін (J.Carpenter-Hubin) провели детальний аналіз щодо використання збалансованої системи показників дослідницьким університетом. Вони наголошують на наступних перевагах використання цього методу у вищих навчальних закладах:

- оцінювання якісного і ефективного використання ресурсів кожної навчальної програми;
- сприяння намаганням університету сформувати культуру навчальної якості;
- забезпечення спрямування і пріоритетів щодо потреб, оцінювання, розподілу ресурсів і планування;
- документування того, наскільки заходи сприяють виконанню місії університету щодо забезпечення навчального середовища, що сприяє особистісному і професійному зростанню [13].

Збалансована система показників створює сприятливі можливості для керівництва організації щодо прийняття ефективних рішень і допомагає їм

спрямувати дії у напрямку загальної стратегії. Університети успішно використовують цю методику, тому що отримують можливість оцінювати продуктивність і успішність діяльності щодо досягнення стратегічних цілей і завдань. Крім того, метод збалансованої системи показників створює основу для формування плану стратегічних дій, сприяє адаптації вищого навчального закладу до змін в операційному середовищі, надає можливості контролювати майбутнє [11].

Серед німецьких і австрійських вчених перспективи і досвід використання збалансованої системи показників у вищій освіті досліджують Б.Бем (B.Behm), К.Бертольд (Ch.Berthold), Й.Боті (J.Botti), (S.Nickel), Х.Рьобкен (H.Röbken), М.Руф (M.Ruf), Т.Шейт (T.Scheytt).

На думку Х.Рьобкен (H.Röbken), збалансована система показників як інструмент управління формує багатовимірну систему, яка легко адаптується до особливостей вищого навчального закладу. Впровадження цього методу потребує визначення не лише стратегічних цілей, а й індикаторів продуктивності і конкретних завдань на період планування із зазначенням заходів, що необхідні для реалізації цих завдань. Впровадження стратегічної управлінської концепції в німецьких університетах, на відміну від американських, має свої відмінності, зокрема це стосується процедури погодження. Відповідно до німецького законодавства у сфері вищої освіти «питання, які стосуються впровадження стратегічних інструментів управління, повинні бути погоджені Сенатом вищого навчального закладу» [9, с.117].

М.Руф (M.Ruf) аналізує досвід впровадження збалансованої системи показників в німецькому Університеті Консанц (Universität Kongsanz). На думку вченого, збалансована система показників в першу чергу є методикою контролю. «Беручи до уваги той факт, що університет розглядається як підприємство, що не є орієнтованим на прибуток, тому що продукт, який він виробляє є нематеріальним, тому фінансові показники є недостатніми для вимірювання продуктивності діяльності вищого навчального закладу. Зважаючи на це, концепція збалансованої системи показників цілком відповідає специфіці діяльності вищого навчального закладу, проте повинна враховувати специфічні завдання і особливості кожного окремо взятого університету» [10, с.5]. Університет Консанц обрав наступні перспективи для збалансованої системи показників: 1) дослідницька діяльність і навчальний процес (перспектива потенціалу); 2) клієнти; 3) внутрішній процес; 4) фінанси 5) персонал і співробітники. На думку вченого, після визначення перспектив, заходів і показників необхідно розпланувати збалансовану систему показників щодо різних рівнів. Успішне впровадження стратегічних цілей за допомогою заходів потребує «розбиття» збалансованої системи показників на різних рівнях організації, трансформації у декілька децентралізованих «збалансованих систем показників» [10, с.8]. Теоретично кожен структурний підрозділ повинен розробити збалансовану систему показників на основі перспектив, які визначені для університету в цілому. У межах збалансованої системи показників можливе формулювання для великих проектів специфічних «проектних систем показників» («Project Scorecards») [14], які є основою для контролю за великими проектами.

Й.Боті (J.Botti) наголошує на наступних цілях збалансованої системи показників у сфері стратегічного управління вищим навчальним закладом:

- «конкретизування і впровадження стратегії відбувається за рахунок заходів, а перевірка результатів здійснюється на основі показників;
- збалансування продуктивності діяльності вищого навчального закладу на основі фінансових і нефінансових перспектив;
- інтегрування, поєднання стратегії і процесу формування бюджету» [2, с.3]

Й.Боті (J.Botti) виокремлює наступні фактори, що є запорукою успішного впровадження збалансованої системи показників в управлінні вищим навчальним закладом:

- обмеження кількості цілей, показників і заходів, виокремлення найважливіших;
- заохочення якомога більшої кількості представників факультету у процесі формулювання і узгодження стратегії вищого навчального закладу;
- участь представників факультету у процесі впровадження стратегії (збалансована система показників факультетів, цільові угоди);
- успішне впровадження стратегії ґрунтується на професійному проектному менеджменті;
- інтегрування збалансованої системи показників у систему управління [2, с.4]

На думку С.Нікель (S.Nickel), збалансована система показників використовується для реалізації стратегічної мапи – одного з методів стратегічного менеджменту. На думку вченого, «збалансована система показників визначає чотири перспективи стосовно стратегічного розвитку вищого навчального закладу:

- кінцева перспектива (який матеріальний результат повинен бути досягнутий);
- клієнтська перспектива (які якісні і кількісні показники продуктивності діяльності університету очікують представники зацікавлених сторін);
- перспектива внутрішнього процесу (які робочі процеси важливі для успішної діяльності організації і які з них потребують моніторингу і управління);
- перспектива розвитку і навчання (які види діяльності необхідні для розвитку організації і її персоналу для забезпечення успішної діяльності організації, чого можна навчитися на прикладі позитивного і негативного досвіду)» [Nickel с.23].

На основі цілей і завдань зазначених у стратегічній мапі з використанням збалансованої системи показників визначаються параметри для формування орієнтирів процесу впровадження стратегії для представників професорсько-викладацького складу.

Протягом останніх десяти років збалансована система показників набула популярності у сфері вищої освіти країн Європейського Союзу, у той же час метод зазнав змін і отримав назву академічна (університетська) система показників (Academic Scorecard). «Академічна система показників спрямована на чотири перспективи: перспектива навчання і зростання, фінансова перспектива, перспектива з точки зору зацікавлених сторін, перспектива внутрішнього бізнесу. Кожна з цих перспектив містить ряд оперативних цілей і завдань, заходи, які

використовуються для впровадження основних стратегічних цілей і горизонтальних оперативних цілей. Таке двовимірне планування завдань і заходів є більш ефективним у порівнянні з одновимірним вертикальним» [7, с.23].

Р.Каплан (R.Kaplan) і Д.Нортон (D.Norton) рекомендують використовувати від п'яти до семи стратегічних перспектив, але «детально розписані цілі сприяють посиленню контролю, перешкоджають процесу самоорганізації» [7, с.23].

Перспективи використання збалансованої системи показників у вищій освіті Австрії досліджує Т.Шейт (T.Scheytt). Науковець вважає, що цей метод є однією із складових забезпечення якості освіти і наголошує, що «академічна збалансована система показників – не лише методика контролю, а й метод комунікації університету з різними групами зацікавлених сторін, крім того, це інструмент бенчмаркінгу» [12, с.7]. Т.Шейт (T.Scheytt) виокремлює наступні «етапи формування і впровадження збалансованої системи показників: визначення перспектив, які є важливими для діяльності організації; формування параметрів завдань; узгодження показників, які дозволяють контролювати процес досягнення стратегічних цілей і є орієнтиром для повсякденної продуктивності діяльності організації; визначення завдань, які треба досягти протягом певного періоду часу, зазвичай протягом року; визначення заходів (ініціатив), спрямованих на досягнення цілей протягом встановленого періоду часу» [12, с.9]. На думку вченого, в межах кожної перспективи необхідно визначити 5-7 показників.

Висновки. Узагальнюючи зарубіжний досвід щодо впровадження і перспектив використання збалансованої системи показників як складника стратегічного менеджменту вищого навчального закладу, можна стверджувати, що цей метод виконує комунікативну функція, функцію контролю і забезпечення якості освіти. Проаналізувавши результати наукових досліджень, які вивчають особливості використання збалансованої системи, визначили, що університети успішно використовують цю методику, тому що отримують можливість оцінювати продуктивність і успішність діяльності з метою досягнення стратегічних цілей і завдань.

Література

1. Behm B., Berthold Ch. Developing Strategies for a Higher Education Institution and its Faculties/Departments // Leadership and Governance in Higher Education. – 2011. – Vol. № 1. – pp.1-29.
2. Botti J. Was können Hochschulen von den Erfahrungen mit der DSC in der Privatwirtschaft lernen. – Osnabrück, 2005. – 12 p.
3. Kaplan R. and Norton D. The balanced scorecard: measures that drive performance // Harvard Business Review. – 1992. – № 70. – pp.71-9
4. Kohlstock B. Die Balanced Scorecard im Bildungskontext// Management. – 2009. – №3. – S.22-28.
5. Martin M., Sauvageot C. Constructing an indicator system or scorecard for higher education. – UNESCO: International Institute for Educational Planning, 2011
6. Niven P. Balanced scorecard step-by-step for government and not-for-profit agencies. – Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2003.
7. Nickel S. Strategic Management in Higher Education Institutions – Approaches, Processes and Tools // Leadership and Governance in Higher Education. – 2011. – Vol. № 3. – pp.1-28.
8. Pingle S., Natashaa K. Performance Management in Institutes of Higher Education Through Balanced Scorecard//GFJMR. – 2011. – Vol.2. – pp.1-20
9. Röbbken H. Balanced Scorecard als Instrument der Hochschulentwicklung – Projektergebnisse an der Reykyjavik University. – Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 1, 25. – 2003. – pp.102-120.

10. Ruf M. Die Balanced Scorecard als Controllinginstrument im Hochschulbereich [Електронний ресурс] Режим доступу: http://kops.ub.uni-konstanz.de/bitstream/handle/urn:nbn:de:bsz:352-opus-55032/Publikation_BSC_als_Controllinginstrument.pdf?sequence=1
11. Ruben B.D. towards a balanced scorecard for higher education: rethinking the college and university excellence indicators framework. Higher Education Forum – QCI Center for Organizational Development and Leadership, Rutgers University. – 1999. – № 99 (2). – pp.1-10.
12. Scheytt T. Möglichkeiten der Academic Scorecard für die Steuerung akademischer Einheiten // AQA Konferenz: Qualität sichern, managen und entwickeln. – Wien, Österreich. – June 2005. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.aqa.ac.at/index.php>
13. Stewart A.C., Carpenter-Hubin J., The Balanced Scorecard: Beyond Reports and Rankings// Planning for Higher Education. – 2001. – №29. – pp.37-42.
14. Zimmermann J. Die Projekt Scorecard als Erweiterung der Balanced Scorecard Konzeption// Controlling. – 2001. – H. 2, S. 73-78

УДК 37.036:373.3:792.08

Гук О.Ф.

Київський університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

На основі аналізу стану розробленості цієї проблеми у науковій теорії з'ясовано та уточнено сутність наукового поняття "естетична культура", визначено її роль та місце в естетичному вихованні особистості.

Ключові слова: естетичне виховання, естетичний розвиток, естетична культура

На основе анализа состояния разработанности этой проблемы в научной теории выяснено и уточнено сущность научного понятия "эстетическая культура", определена ее роль и место в эстетическом воспитании личности.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, эстетическое развитие, эстетическая культура

Based on the analysis of the problem is elaborated in scientific theory and clarified the essence of scientific concept of "aesthetic culture", defined its role and place in the aesthetic education of the individual.

Keywords: aesthetic education, aesthetic development, aesthetic culture

Актуальність дослідження. Сучасний етап реформування національної системи освіти характеризується підвищенням ролі естетичного виховання підростаючого покоління. Важливого значення набувають проблеми відродження національної духовності, розвитку і становлення гармонійної, творчої особистості.

Актуальними є питання розробки і реалізації цілісної програми формування естетичної культури особистості на основі особистісно зорієнтованого підходу, яка б охоплювала сфери життєдіяльності особистості й враховувала вимоги нормативних документів розвитку освіти в Україні щодо забезпечення естетичного виховання.

Розглядаючи систему основних понять теорії естетичного виховання складно собі уявити, що процеси чи елементи їх існують ізольовано, окремо один від одного. Безумовно, вони є спільним утворенням, що виявляється у свідомості, почуттях, поведінці особи.

Загальнонаукове та теоретичне значення мають праці вчених, в яких розглядається естетична культура особистості в цілісній структурі культури (М.Бахтін, Л.Губерський, Д.Джола, І.Зязюн, М.Каган, Л.Левчук, В.Мазепа, С.Уланова та ін.). Основу для вивчення закономірностей розвитку структурних компонентів естетичної культури особистості становлять психологічні дослідження І.Беха, О.Кононко, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна, Б.Теплова, Д.Фельдштейна та ін.

Мета статті - розкрити сутність і структуру загальної естетичної культури особистості.

Доцільним буде розпочати аналіз основних понять з базового, яким є естетика. Буквально з грецької мови воно означає: “відчуття, почуття”. Ми використовуємо уже відомі закони і закономірності естетичного розвитку особи і робимо спробу визначити нові важливі можливості впливу прекрасного на особистісне життя студента та його майбутню професійно-педагогічну діяльність.

Краса як основний компонент змісту естетики є не простим поняттям. Вона іноді прихована у звуках, барвах, формах, але вона не є їм тотожною. Краса визначається змістом речей і явищ у практичному житті людей, а виявляється за допомогою звуків, кольорів, форм.

Естетичне виховання визначалося найчастіше як процес формування вміння людини жити і працювати за законами краси [1]. Воно ставить і розв'язує такі основні завдання: естетичне сприйняття світу, формування естетичного смаку й естетичної поведінки, які виявляються в естетиці повсякденного життя (обстановці, відносинах, стосунках, поглядах тощо).

Естетичний розвиток розглядається як процес формування у кожного вихованця потреб і здібностей естетичного сприйняття світу. Естетичний розвиток особи - складне естетичне явище, що відзначив іще Арістотель: “Мета добродетності – прекрасне...” [2]. Найбільш повними і переконливими є визначення тих авторів, які поєднують різні прояви прекрасного в особі людини: зовнішній, внутрішній, соціальний, біологічний, а тому естетичний розвиток особистості можна вважати складним синтетичним процесом, що характеризується високою духовністю людини. Для естетично розвиненої людини притаманними є безкорисливість, свобода від будь-якого меркантильного розрахунку чи матеріального зиску [7].

Поняття естетичної культури вбирає в себе результати виховання і розвитку особистості. І тоді суть процесу формування естетичної культури студента можна охарактеризувати як таку навчально-освітню діяльність, яка спрямована на забезпечення особистості системою естетичних знань та вироблення на їх основі естетичного смаку й естетичного сприйняття світу, забезпечення у такий спосіб готовності й вміння особи жити, працювати, поводитися за законами краси. Суть загальної естетичної культури особистості можна розглядати як таку, яка полягає у тому, що вона акумулює в собі елементи всіх складників розвитку людини і виявляється як у розумовій (інтелектуальній) діяльності, так і у фізичній досконалості, а також у моральному, трудовому, валеологічному процесах, всі їх об'єднуючи і гармонізуючи. Таким чином, із великого і складного емоційно-почуттєвого та інтелектуально-інформаційного розмаїття складників естетичної культури ми виділяємо три складові частини, які вбирають у себе всі інші. Такими

поняттями можна вважати: естетичне виховання, естетичний розвиток, естетична культура. Названі три утворення є надзвичайно складними, бо вміщують безліч елементів як творчої емоційно-почуттєвої сфери, так і фізично-біологічної та соціально-громадської та морально-психологічні.

Переважає більшість дослідників поняття культури визначає, виходячи з двох взаємопов'язаних між собою факторів і результатів людської діяльності: матеріальної та духовної, як про це пише, наприклад, В. Липський [5]. Матеріальна культура охоплює всю сферу праці, житла, одягу тощо, а духовна сфера представляє свідомість (політика, філософія, право, мистецтво тощо). Обидва аспекти діяльності тісно взаємопов'язані. Естетична культура є одним із компонентів духовної діяльності. Духовне пов'язано з матеріальними сферами життя, бо естетичні навички, поняття узагальнені й пов'язані з різними (майже з усіма) сферами діяльності людини.

В основу естетичної культури студента покладено систему естетичних знань і вмінь, які стають визначальною характеристикою його гармонійного загального та професійного розвитку. Обов'язковим складником естетичної культури студента є емоційна забарвленість інтелектуальних процесів елементами захоплення, радісного переживання нового наукового відкриття, зацікавленого до нього ставлення, залучення до творчої скарбниці вчених свого університету.

Спираючись на теоретичний аналіз наукової літератури та спостереження реального досвіду естетичного виховання, можна твердити, що вихідним положенням складного особистісного утворення, яким є естетична культура і яке виступає важливою рисою педагогічного професіоналізму, є взаємообумовленість, взаємозалежність інтелектуального, морального, емоційного й діяльнісного компонентів. Виявляється, що естетична культура включає в себе способи, результати діяльності людини і може розглядатись як механізм, регламентація, що впливає на поведінку і діяльність людини, а сама особа є її носієм і ретранслятором [4]. Прихильники цього підходу визначають естетичну культуру як єдність естетичних знань, переконань, почуттів, навичок і норм діяльності та поведінки.

Якщо звернутись до довідкових джерел з філософських, філологічних, психолого-педагогічних наук, то можна дійти висновку, що процес формування естетичної культури студентів класичного університету відрізняється від усіх інших ВНЗ тим, що сама історія створення навчального закладу, відкриття його підрозділів і залучення до роботи в ньому провідних учених країни, всього світу в цілому створює і певний мікроклімат і формує відповідний зміст навчання, який уміщує в собі універсальність естетичного начала.

На відміну від інших складників усебічного і гармонійного розвитку особистості естетичне виховання й естетична культура входять певним чином в усі інші, а саме своєю наявністю поліпшують здійснення загального процесу розвитку особистості. Безумовним є те, що культурологічна природа всього процесу естетичного виховання і розвитку є і природним і цивілізованим показником його універсальності та інтегративності, загального характеру і конкретного втілення у будь-які сторони й складника всебічного й гармонійного формування особистості. Крилатий вислів А. Чехова - що в людині все має бути прекрасним: і одяг, і обличчя, і душа, і думки, засвідчує той факт, що і

неспеціалісти з питань даної теми переконані в універсальному значенні естетичного начала в житті людини. Визначення В. Липським суті естетичної культури як єдності почуттів, смаків та ідеалів, які матеріалізуються у процесі перетворення світу за законами краси, є переконливим і точним [5, с. 41].

Суть естетичної культури студента класичного університету – майбутнього фахівця – полягає в тому, що вона наче б то складається з двох великих утворень. З одного боку студент як окрема особистість, людина з усіма сутнісними силами і певною організаційно діяльнісною системою є творцем своєї власної долі, а з другого – він у майбутньому професіонал-педагог, якому належить виконувати цілком конкретні завдання вчителя і вихователя дітей, підлітків, учнівської молоді. І тоді за такої складності вибору виникає потреба узгоджувати свої власні бажання з пошуком вигоди з необхідністю розв'язувати складні професійні педагогічні завдання, які певною мірою переграються з особистісними планами і намірами. Саме в єдності особистісних планів і завдань учителя і учня народжується нова ознака естетичної культури майбутнього спеціаліста. Розв'язання освітніх завдань для випускника класичного університету є таким же складним і багатоаспектним.

Як ні в якій іншій професійній діяльності, в педагогічній – характер естетичного освоєння дійсності є яскраво вираженим соціальним явищем, бо суть і завдання навчально-виховної роботи полягають у тому, щоб через засвоєння досвіду попередніх поколінь підготувати молодь до адаптації та пристосування до довкілля загалом та до різних форм соціалізації зокрема. Суспільно-історична обумовленість естетичних особистісних переконань, які засвоюються і формуються під впливом буднів, залишаються потім на все життя. Крім того, у класичних університетах, де досить високий рівень загальнонаукової та науково-професійної підготовки (з навчальної дисципліни), міститься і певний елемент естетичного сприйняття світу через предмет викладання. Таке морально-естетичне, емоційно-почуттєве забарвлення змісту базової освіти, з основ наукових знань є міцним і надійним елементом класичної університетської освіти, якщо воно пронизує методику викладання основ наук, а не тільки спецкурсів з педагогіки. Суть естетичної культури студента класичного університету вміщує в собі специфіку високого рівня наукових знань і методології дослідження і викладання та методики наукового пошуку, що активізує процес формування наукового світогляду, який ефективно впливає на якість морально-естетичних переконань культури і поведінки. Реально існує емоційно-піднесена атмосфера класичного університету з його віковими традиційними правилами, які зберігаються елітою наукового кадрового складу, передаються із покоління в покоління, зміцнюючи духовні засади виховання спеціаліста.

Естетична культура особистості в її житті виконує низку важливих функцій, тому що людина не є однозначною. Людина не може раз і назавжди визначити лінію своєї поведінки. Сформованість естетичного почуття і стає тією умовою, яка допомагає щоразу віднаходити “правильну лінію поведінки та взаємодії. Спілкування з недовірливими та підозрілими людьми вимагає терпіння й обережності, а з дратівливими – ефективним є спокійний тон при повному ігноруванні їхніх примх. Самовпевнених і хвалькуватих ставить на місце іронія, але якщо ми маємо справу з сором'язливими та невпевненими в собі, то це буде

не зовсім справедливо. І тоді доцільно буде зробити зацікавлений вигляд, даючи можливість сором'язливому студентові зосередитися. Не слід очікувати від флегматика негайного реагування і яскравого прояву почуттів. Непросто уявити, що холерик у критичних ситуаціях залишиться спокійним, стриманим і холодним” [3, с.14-15].

Основною метою класичного університету (та й усіх інших) є завдання навчити студента узгоджувати свої дії, поведінку, наміри з вимогами й інтересами навколишнього світу. Гармонія і процес гармонізації як провідна ідея гуманізації та гуманітаризації суспільства загалом та навчально-виховного процесу зокрема набуває все ширшого визнання і переконливого обґрунтування. Гармонійно розвинена особистість є соціально активною, яка вміло поєднує в собі духовне багатство і моральну чистоту та є здатною до позитивної творчої діяльності щодо збереженню довкілля. Естетичний елемент при цьому є провідним і обов'язковим.

Естетичне почуття не заперечує, а підсилює морально-етичний компонент особистості, міцно закріплюється у свідомості людини і сприяє формуванню естетичного смаку. Естетичний смак у системі загальної естетичної культури вміщує у собі раціональне і почуттєво-емоційне, а також є професійної педагогічної діяльності, бо в системі освітньої діяльності краса і добродійність - провідні показники необхідного рівня компетентності та професіоналізму. Процес формування естетичного смаку - складний і багатоаспектний. Він вміщує у собі естетичні знання, творчі вміння, внутрішню красу і готовність до самовираження, самопрезентації та самореалізації в гармонії з довкіллям і на втіху собі й тим, хто оточує.

Переважає більшість позитивних учинків здійснюється людиною без умови про винагороду, без будь-якого мотиву щодо особистісного інтересу чи вигоди. У деяких учинках порядних людей неможливо віднайти щось егоїстичне чи егоцентричне.

У системі формування естетичної культури студентів класичних університетів як майбутніх учителів естетичні смаки, почуття, ідеї, ідеали набувають професійно-громадського забарвлення і можуть включатися у учення гедонізму (від гр. hedone – задоволення) та евдомонізму (від гр. eudaimonia – щастя). Суть першого полягає в тому, що метою поведінки є окремі випадки задоволення, а другого – в тому, що кінцевою метою поведінки є щастя як система життя, в якій сукупність випадків задоволення переважає над стражданнями. Почуття прекрасного, яке виявляється не тільки в умінні насолоджуватися красою, а й у переживанні глибокої здорової любові до краси як об'єктивної цінності, яка здатна не тільки принести втіху окремій особі, а навіть “урятувати світ”, є вищим показником загальної естетичної культури особи. Саме такий великий сенс розуміється в широкому тлумаченні поняття естетичної культури, яка поширюється на всі напрямки життєдіяльності особи. Гедонізм та евмедонізм у структурі розвитку особистості посідають місце, що межує з розумовим, моральним, фізичним і естетичним. І провідним можна вважати естетичне, яке найбільш повно і широко торкається різних граней життєдіяльності особи, бо починається зі сфери підсвідомого, емоційно-почуттєвого розвитку людини і створює відповідно оптимістичну і щасливу систему життя. Живими людськими прикладами, взірцями естетичної поведінки можуть бути

Леся Українка, Марина та Анастасія Цвітаєви, Джордж Байрон, Герберт Уелс, Оскар Уайльд та деякі інші, які всі питання творчості, життєдіяльності, поведінки прагнули розв'язати і розв'язували з позиції захисту, утвердження принципів краси і прекрасного.

Отже, поняття, пов'язані з розв'язанням питань естетичного виховання і навчання, естетичного розвитку особистості й формування естетичної культури краще визначати та розв'язувати в системі комплексного підходу до соціальної та професійної підготовки студентів. Значення естетичного виховання оцінюється з погляду його комплексного характеру та взаємозв'язків з процесом усебічного і гармонійного розвитку особистості.

Безумовно, що нові соціально-економічні умови впливають на діяльність та функції сучасного ВНЗ. Вони зумовлюють динаміку розвитку загальних вимог: від передачі готових знань до використання їх у реальному виробничому процесі. Приклади поведінки викладача, який на основі глибоких загальних культурологічних, соціально-психологічних, спеціальних знань, застосування сучасних дидактичних і виховних технологій спрямовує зусилля на навчально-виховну діяльність, мета якої – виховання загальної професійної педагогічної майстерності та естетичної культури студента є провідною умовою ефективної підготовки вчителя у класичному університеті.

Усе це засвідчує, що формування естетичної культури студентів у сучасних умовах класичного університету тісно поєднує між собою різні напрями освітньої діяльності, є втіленням різних навчальних і виховних впливів.

У процесі дослідження ми дійшли висновку щодо доцільності постановки питання про загальну естетичну культуру особистості. Сутність її полягає у виокремленні того універсального і завжди конкретного елемента, який є атрибутом усіх інших складників гармонійного розвитку особистості й буває представленим у кожну дану миттєвість життєдіяльності людини. Йдеться про ту особливість розумового розвитку, яка буває емоційно-почуттєвою окрасою наукового, освітнього пошуку, який дає насолоду своїм відкриттям нового і самим процесом дослідження. Суть естетичної загальної культури полягає в реальному, позитивному впливі системи наукових ідей, положень, закономірностей, які своїм відкриттям, і змістом, і методикою застосування викликають приємні переживання.

Естетика поведінки, побуту, обстановки є критеріями не лише естетичними, а й моральними. Щодо трудової діяльності та елементів її естетизації (опори на позитивні почуття, сформованість відповідного ставлення до нього), то кожен може при бажанні знайти їх у реальному процесі створення матеріальних і духовних благ і у творах класиків педагогічної думки. Найбільш яскравим і переконливим є твердження К.Ушинського, який говорив так: "Матеріальні результати праці підносять людську гідність: але тільки внутрішня, духовна, животворна сила праці слугує джерелом людської гідності, а разом з тим і моральності та щастя. Такий животворний вплив має тільки особиста праця на самого творця. Матеріальні результати праці можна відняти, успадкувати, купити, але внутрішньої духовної животвірної сили праці не можна ні відняти, ні успадкувати, ні купити за все золото Каліфорнії: вона залишається у того, хто трудиться" [8, с. 307].

Унікальність та універсальність поняття загальної естетичної культури виводиться нами з огляду на те, що виховання (соціалізація) є основним фактором розвитку людської особистості – процесу підготовки до трудової діяльності, яка визначає, якою є, стає, буде доля людини. І тут тлумачення суті праці та її ролі в житті людини, яке дав К. Ушинський, є визначальним: “Праця, як ми її розуміємо, це така вільна й узгоджена з Християнською мораллю діяльність людини, на яку вона наважується через безумовну необхідність її для досягнення тієї чи іншої істинно людської мети в житті” [8, с. 307]. Будь-яке визначення є недосконалим, як говорили древні мислителі. Недосконалою є і наша спроба щодо визначення суті загальної естетичної культури. Однак на сьогодні нам видається своєчасною постановка такого завдання і прагнення розв’язати його. В поняття загальної естетичної культури входить такий стан людини, коли вона яскраво уявляє собі високий сенс доброзичливої поведінки, сумлінної праці та сприймає як особистісно цінну і корисну ідею щодо готовності жити за законами краси, коли смисл прекрасного стає стимулом його позитивної діяльності й організації міжособистісних взаємин.

Висновки. Вивчення філософської, психолого-педагогічної літератури дало змогу з’ясувати та уточнити сутність поняття “естетична культура”. Під поняттям “естетична культура” особистості розуміємо цілісність естетичної свідомості та естетичної діяльності, основою якої є емоційно-почуттєве переживання вражень, знання, що виявляється в різних формах естетичного ставлення (відчуття, оцінювання тощо) і є проявом ціннісної позиції особистості.

Література

1. Артемов Е.С., Чинаева О.П. Некоторые теоретические и практические проблемы эстетического воспитания / Е.С.Артемов, О.П. Чинаева // Вопросы философии. – 1987. – 137с.
2. Аристотель. Метафизика // Сочинения: В 4-х т. — М., 1976. – Т.1.– 382с.
3. Волкова Е. В. Эстетика М. М. Бахтина. Серия «Эстетика». – М.: Знание, 1990, № 12 – 64с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Мысль, 1991.– 480с.
5. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посібник для учителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навч. закладів. / АПН України. Інститут педагогіки і психології проф. освіти. – К., 1997.- 302с.
6. Липский В.Н. Эстетическая культура и личность / В.Н. Липский. – М.: Знание ,1987. – 128с.
7. Люріна Т.І. Розвиток професійної творчості педагога // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць /Ред. кол. О.Г.Мороз, Н.В.Гузій (відповідальні редактори) та ін. – Вип. 3 (13). – К.: НПУ, 2005. – С. 43-46.
8. Эстетика: [учеб. пособие для вузов / под ред. А.А. Радугина]. - М.: Центр, 2000.- С.153.

УДК 37.013.3

Жиленко М.В.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МЕТОДОЛОГІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

В статті розглянуто роль класичних університетів у забезпеченні розвитку суспільства у відповідності з вимогами його провідної організаційної культури. Досліджено

основні тенденції сучасної університетської освіти. Запропоновано відповідь на запитання: в рамках якого типу навчального закладу може бути вирішена проблема забезпечення відповідності освіти вимогам сучасної організаційної культури суспільства? Висловлено авторське бачення шляхів дослідження методології навчальної діяльності студентів на базі досягнень вітчизняної класичної університетської освіти.

Ключові слова: тип організаційної культури, методологія навчальної діяльності, технологічне суспільство, професійні компетентності, рівні методології діяльності, центр професійної культури, модель, алгоритм, база даних, інноваційне навчання, ліберальна модель освіти, компетентнісний підхід

In this article the role of classical universities is examined in ensuring the development of the society in accordance with the requirements of the prevailing organizational culture. The basic trends of the modern university education are analyzed. We propose an answer to the question: what type of educational institution can solve the problem of educational accordance with the requirements of modern organizational culture of a society? The author's vision for the development of the methodology of educational activities of students on the basis of the achievements of Ukrainian classical university education is expressed.

Ключевые слова: тип организационной культуры, методология учебной деятельности, технологическое общество, профессиональные компетентности, уровни методологии деятельности, центр профессиональной культуры, модель, алгоритм, база данных, инновационное обучение, либеральная модель образования, компетентностный подход

In this article the role of classical universities is examined in ensuring the development of the society in accordance with the requirements of the prevailing organizational culture. The basic trends of the modern university education are analyzed. We propose an answer to the question: what type of educational institution can solve the problem of educational accordance with the requirements of modern organizational culture of a society? The author's vision for the development of the methodology of educational activities of students on the basis of the achievements of Ukrainian classical university education is expressed.

Key words: type of organizational culture, the methodology of learning activities, technological society, professional competence, levels of methodology, the center of the professional culture, a model, an algorithm, a database, an innovative study, the liberal model of education, competence-based approach

Актуальність дослідження. Зміна парадигм учіння у відповідності з історичними типами організаційної культури у сучасному світі орієнтують педагогічну науку на пошук нових засад, нового тлумачення методологічних і теоретичних основ визначення змісту і організації процесу підготовки у вищих навчальних закладах. [1]. Україна, як держава, що прагне зайняти гідне місце у світовій спільноті має орієнтуватися на найвищий рівень узагальнень в теорії і практиці освітньої діяльності. Висунення і обґрунтування сучасної педагогічної теорії, що базується на культурологічних та соціально-економічних перспективах розвитку освітнього простору в Україні, має носити прогностичний, випереджувальний характер і сприяти прискоренню розвитку в усіх сферах суспільних відносин. В зв'язку з цим на особливу увагу заслуговує опрацювання сучасних технологій навчальної і педагогічної діяльності.

Безумовно, що перехід до технологічного суспільства, структурованого за принципом комунікативності і професійних відношень в рамках проектно-технологічного типу організаційної культури вимагатиме підготовки фахівців, здатних створювати проекти, що будуть успішними у конкурентному середовищі і за масштабністю мати рівень від місцевого значення до загальносвітового.

Проекти і програми вже сьогодні носять масовий характер і постає проблема, як їх обслуговувати. Жодна теорія, жодна професія не зможуть обслужити увесь технологічний цикл. Отже, виникає питання, як готувати фахівців для професійної діяльності в технологічному суспільстві в рамках проектно-технологічної культури [2]. Якими особистісними характеристиками, професійними компетентностями вони мають володіти, а головне, як готувати їх до такої діяльності і де? Визначення маршрутів, на яких має відбуватися пошук відповідей на ці запитання є **метою** дослідження у даній статті.

Нове завдання, що постає перед системою вищої освіти: для успішної діяльності і кар'єри людині необхідно бути не тільки професіоналом, але бути здатним активно і грамотно включатися у різні цикли великих технологічних проектів [2]. Для оптимізації процесу, змісту і результатів діяльності, включення у систему загального проекту фахівець повинен володіти методологією діяльності на всіх рівнях: філософському, загальнонауковому, конкретнонауковому і технологічному. І оволодіти такою методологією випускник може тільки у діяльності. Отже, навчальна діяльність у вищому закладі освіти має бути побудована як проектна. Освітньо-професійна програма (ОПП) підготовки у вузі має бути проектом, метою якого є набуття випускниками компетентностей, передбачених освітньо-кваліфікаційною характеристикою (ОКХ). Таким чином, постає проблема організації такої навчальної діяльності у вузі, яка дасть можливість підготувати випускника, здатного до діяльності в рамках проектно-технологічної організаційної культури. Але тут же виникає інша проблема, чи може бути така підготовка всезагальною, з усіх напрямів, спеціальностей і спеціалізацій? Напевно, що вузькофахова підготовка не дасть можливості випускнику піднятися до найвищих рівнів узагальнення. В навчальній діяльності завжди будуть присутніми всі типи організаційної культури і саме це дає надію на можливість масової підготовки спеціалістів з вищою освітою. Але, якщо мова йде про підготовку фахівців для найвищого на сьогодні типу організації суспільства, треба з'ясувати, наскільки масовою і всезагальною може бути така підготовка? У навчальному закладі якого типу вона може здійснюватися? Саме шляхи визначення тенденцій розвитку методології навчальної діяльності студентів і вимоги до вищого навчального закладу в якому може бути здійснена така підготовка є предметом дослідження у цій статті.

Звернемось до історії освіти. Загальновідомо, з XI ст., коли на теренах Західної Європи починають поширюватись політичні, економічні, культурні зв'язки, масово виникають і зростають міста де розвиваються торгівля й ремесла і, як наслідок, у суспільстві з'являється підвищений попит на знання – беруть свій початок класичні університети. Якщо звернутися до аналізу типів організаційних культур суспільства Західної Європи на той час, то виникнення університетів якраз і відображає перехід від корпоративно-ремісницького типу (в основі діяльності якого – зразок і рецепт його створення, що передавався із дотриманням багатьох умов: відбір, суворі ієрархія доступу до складових рецепту тощо) до організаційної культури професійного типу. Тут базовою діяльністю стає наука. Саме наука у професійно організованому суспільстві стає основою відображення єдиної картини світу і загальних теорій [2]. По відношенню до цієї картини виділяються приватні теорії і відповідні предметні області

професійної діяльності [3]. Практичну відповідь на такий попит дала категорія людей, які професійно почали займатися педагогічною працею і разом зі своїми учнями об'єднувались у різноманітні товариства і братства: купецькі гільдії, торгово-промислові цехи, корпорації тощо. Такі «вільні школи» дали початок створенню вищих навчальних закладів і стали називатися *universitas magistrorum et scholarium* (корпорація викладачів і студентів), а згодом скорочено – *universitas*, тобто університет [4]. Досвід організації перших університетів поширювався в країнах Європи та світу і поступово перетворився на класичний. У 1088 році в італійському місті Болонья було відкрито саме такий перший університет. Далі виникають університети в інших містах і країнах Європи, зокрема Парижі (1150 р.), Оксфорді (1167 р.), Салерно (1173 р.), Валенсії (1178 р.), Кембриджі (1209 р.) тощо [4].

Центром професійної культури протягом майже тисячолітньої історії були наукові знання, а «виробництво» таких знань – основним видом діяльності, що визначав можливості матеріального і духовного виробництва. Центрами ж такого виробництва протягом усього цього часу були класичні університети [2].

Які зміни у розвитку суспільства відбуваються сьогодні? Професійна культура за рахунок своєї теоретичної могутності породила способи виготовлення нових знакових форм (моделей, алгоритмів, баз даних і т.д.). Технології, поряд з проектами і програмами стали провідною формою організації діяльності. Аналіз сучасних відносин (виробництва, розподілу, обміну і споживання) показує, що жодна теорія, жодна професія не можуть обслуговувати увесь технологічний цикл. Таким чином, із виникненням необхідності розвитку нового проектно-технологічного типу організаційної культури проекти і програми стали масовими і потребують підготовки фахівців, здатних їх обслуговувати. Але забезпечується їх обслуговування вже не стільки теоретичними знаннями, скільки аналітичною діяльністю, що більшою мірою вимагає не рівня знань, умінь, навичок, а трансформації теоретичних знань і продуктивного підходу до їх використання.

Починаючи з середини двадцятого століття ми спостерігаємо перевиробництво, достаток, що породжують суспільство масового споживання. Це призводить до конкуренції, великих змін політичних, економічних, правових ситуацій. Як наслідок, практика повинна постійно перебудовуватись. Динамізм практики і конкуренція, у свою чергу, вимагають інноваційних підходів. Новою парадигмою освітньої діяльності в таких умовах має стати і стає інноваційне навчання – орієнтоване на створення готовності особистості до швидких змін у суспільстві, до невизначеного майбутнього за рахунок розвитку здатності до творчості, різноманітних форм мислення, співпраці, відкритого типу сприймання [4].

Отже рисами інноваційного навчання, яке сьогодні має бути запропоноване суспільству навчальними закладами є:

- відкритість навчання майбутньому;
- формування здатності до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей;
- формування здатності до сумісних дій у нових ситуаціях.

Постає питання, який тип навчального закладу може впоратися із такою місією? Щоб відповісти на запитання, чи здатні її виконати сучасні класичні

університети, буде доцільно розглянути в загальних рисах, як в теперішній час виглядає вища університетська освіта у провідних країнах Європи та США, а також, що являє собою сьогодні університетська освіта в Україні.

У США відсутня єдина державна система освіти. Відсутній державний інститут, який би розробляв єдині програми навчання, умови прийому студентів і аспірантів. Тому програми варіюються від університету до університету. Отже, особливого значення набуває вибір абітурієнтом учбового закладу [4]. Модель освіти в США називається ліберальною. У ній учасники освітнього процесу виступають як незалежні, самостійні суб'єкти ринкових відносин. Кожен студент розглядається носієм певних потреб, які він формулює у вигляді конкретних вимог. За умови оперативного реагування освітнього закладу на державний попит, споживач одержує необхідну послугу і оплачує її. Важливо підкреслити, що в цій ситуації держава не несе перед студентами відповідальності за навчання і працевлаштування випускників.

У європейській моделі освіти існує безліч варіацій. Але, не дивлячись на відмінності систем освіти європейських держав, у них є одна схожа риса з американською освітою – прихильність до ліберальної моделі (Liberal Arts), використання якої формує у людини звичку робити вибір і відповідати за нього. Модель дозволяє студентам самостійно обирати курси із запропонованих програм, що набувають поширення у кредитно-модульній системі організації навчального процесу в основу якої покладена предметна система.

Аналіз сучасних підходів до місії «традиційних» (або «класичних») університетів показує, що сьогодні їх провідною функцією стає формування критичного мислення на основі усвідомлення ними відповідальності перед суспільством за свою роль у справі служіння суспільному благу. Значить можна стверджувати, що місію забезпечення переходу людства до нової проектно-технологічної організаційної культури суспільства мають виконувати саме вони [4].

Тепер розглянемо другу частину проблеми, заявленої на початку статті – яким чином можна визначити тенденції розвитку методології навчальної діяльності студентів класичних університетів в Україні, щоб вони виконували заявлену місію. Класичні університети на території України пройшли тривалий період свого становлення і функціонування, зарекомендували себе авторитетними й широко визнаними навчально-науковими закладами як в Україні, так і за кордоном. На момент проголошення незалежності України, в 1991 році, на її території існувало 10 державних університетів, діяльність яких було побудовано за зразком світових класичних: Київський, Харківський, Одеський, Дніпропетровський, Львівський, Чернівецький, Ужгородський, Донецький, Сімферопольський, Запорізький [5]. Отже, для аналізу методології навчальної діяльності студентів і визначення тенденцій її розвитку є потужна дослідницька база, на основі якої вона може бути розглянута як складова професійної підготовки. Для визначення сьогоднішньої ролі класичних університетів в Україні треба здійснити науково-практичний аналіз розвитку методології навчальної діяльності студентів класичних університетів в історії вітчизняної педагогічної думки за достатньо тривалий період, (наприклад, початок ХХ – початок ХХІ століття), розкрити її сутність і зміст. В процесі дослідження має бути розкрита

сутність ключових термінів і понять методології навчальної діяльності. Важливим завданням дослідження має стати вивчення загального стану розвитку методології, характеристика її особливостей саме для студентів класичних університетів, виявлення тенденцій розвитку, що визначаються сучасними умовами. Не менш важливим є завдання провести моніторинг рівня розвитку методології навчальної діяльності студентів у класичних університетах, здійснити прогностичне обґрунтування міждисциплінарного підходу до розвитку методології навчальної діяльності студентів класичних університетів в Україні. І тільки на цій основі можна обґрунтовано говорити, що в Україні є навчальні заклади, які можуть виконати роль соціальних інститутів щодо забезпечення змісту і рівня підготовки сучасного фахівця.

Висновки.

1. Зміна парадигм учіння у відповідності з історичними типами організаційної культури у сучасному світі орієнтують педагогічну науку на пошук нових засад, нового тлумачення методологічних і теоретичних основ визначення змісту і організації процесу підготовки у вищих навчальних закладах.

2. Висунення і обґрунтування сучасної педагогічної теорії, що базується на культурологічних та соціально-економічних перспективах розвитку освітнього простору в Україні, має носити прогностичний, випереджувальний характер і сприяти прискоренню розвитку в усіх сферах суспільних відносин.

3. Перехід до технологічного суспільства, структурованого за принципом комунікативності і професійних відношень в рамках проектно-технологічного типу організаційної культури вимагатиме підготовки фахівців, здатних створювати проекти, що будуть успішними у конкурентному середовищі і за масштабністю мати рівень від місцевого значення до загальносвітового.

4. З розвитком проектно-технологічного типу організаційної культури проекти і програми стають масовими і потребують підготовки фахівців, здатних їх обслуговувати, що забезпечується здатністю до аналітичної діяльності, вимагає рівня трансформації теоретичних знань, продуктивного підходу до їх використання.

5. Новою парадигмою освітньої діяльності в умовах суспільства масового споживання має стати і стає інноваційне навчання – орієнтоване на створення готовності особистості до швидких змін у суспільстві, до невизначеного майбутнього – за рахунок розвитку здатності до творчості, різноманітних форм мислення, співпраці, відкритого типу сприймання.

6. Аналіз сучасних підходів до місії «традиційних» (або «класичних») університетів показує, що сьогодні їх провідною функцією стає формування критичного мислення на основі усвідомлення ними відповідальності перед суспільством за свою роль у справі служіння суспільному благу. [1]. Отже місію забезпечення переходу людства до нового типу організаційної культури мають виконувати саме вони.

7. Для аналізу методології навчальної діяльності студентів і визначення тенденцій її розвитку в системі вищої освіти України є потужна дослідницька база, на основі якої вона може бути досліджена як складова сучасної підготовки найвищого освітнього рівня.

8. Щоб визначити роль, яку мають відігравати класичні університети в сучасній

системі вищої освіти України треба здійснити науково-практичний аналіз розвитку методології навчальної діяльності студентів класичних університетів в історії вітчизняної педагогічної думки за достатньо тривалий період і побудувати тренд її подальшого розвитку з урахуванням вимог проектно-технологічного типу організаційної культури.

Запропонований підхід можна розглядати як програму, виконання якої збільшить підстави для оптимізації навчальної діяльності в класичних університетах у відповідності з вимогами сучасності, сприятиме прийняттю обґрунтованих рішень щодо змісту і напрямів реформування вищої освіти в Україні.

Література

1. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. / Коллективный рецензент – кафедра педагогики Самарского государственного педагогического института).– Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с. – ISBN 5-8428-0038-1.
2. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. — М.: «Эгвес», 2006. – 488 с. [Научный редактор: канд. пед. н., доц. Т.В. Новикова]. / Рецензенты: д-р техн. н., проф. Д.А. Новиков; д-р. пед. н., проф. Н.Е. Важевская. – УДК 7456.– ББК 7400.– ISBN 5-85449-127-6
3. Лаврентьева О.Г. Европейские университетские модели в современной России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ideashistory.org.ru/pdfs/a29.pdf>.– с.157-161.
4. Задонская И.А. История развития университетского образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ideashistory.org.ru/pdfs/a29.pdf> стр. 141-148.
5. Масальський В., Димиденко Г. Класичні університети України: історія походження та зміст терміна / В.Масальський, Г. Димиденко. Схід, 2010, № 7 (107). – С. 105-110.

УДК 378:373.2:[37.013+159.9]

Козак Л.В.

Київський університет імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії освітології

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

Стаття присвячена аналізу проблеми підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності. Розкрито сутність поняття «інноваційна педагогічна діяльність»; висвітлено специфіку професійних функцій магістра спеціальності «Дошкільна освіта»; проаналізовано сучасні підходи до проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів, зокрема дошкільної педагогіки і психології; розглянуто шляхи підготовки майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності, окреслено не вирішені проблеми.

Ключові слова: *магістр, викладач, майбутній викладач дошкільної педагогіки і психології, інноваційна педагогічна діяльність, підготовка до інноваційної професійної діяльності*

Статья посвящена анализу проблемы подготовки будущих преподавателей дошкольной педагогики и психологии к инновационной профессиональной деятельности. Раскрыта сущность понятия «инновационная педагогическая деятельность»; освещена специфика профессиональных функций магистра специальности «Дошкольное образование»; проанализированы современные подходы к проблеме профессиональной подготовки будущих преподавателей, в частности дошкольной педагогики и психологии;

рассмотрены пути подготовки будущих преподавателей к инновационной профессиональной деятельности, определены нерешенные проблемы.

Ключевые слова: магистр, преподаватель, будущий преподаватель дошкольной педагогики и психологии, инновационная педагогическая деятельность, подготовка, к инновационной профессиональной деятельности

The article is devoted the analysis of problem of preparation of future teachers of preschool pedagogics and psychology to innovative professional activity. Essence of concept «Innovative pedagogical activity is exposed»; lighted up specific of professional functions of master's degree of speciality «Preschool education»; modern approaches are analysed to the problem of professional preparation of future teachers, in particular preschool pedagogics and psychology; the ways of preparation of future are considered; unsolved problems are certain.

Key words: master's degree, teacher, future teacher of preschool pedagogics and psychology, innovative pedagogical activity, preparation to innovative professional activity

Актуальність дослідження. Зміни, викликані реформуванням і модернізацією системи вищої освіти в Україні, наближенням її до європейських та світових стандартів, поступовим переходом до реалізації компетентної освіти особистісної педагогіки і діяльнісної моделі навчання спричинили виникнення нового соціального замовлення на викладача, спроможного здійснювати інноваційну професійну діяльність.

Серед причин, які зумовлюють необхідність підготовки майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності, можна виділити такі: по-перше – розвиток інноваційних процесів у дошкільній освіті – апробація вітчизняних і зарубіжних освітніх технологій, впровадження авторських навчальних програм, методик, технологій, комп'ютеризація дошкільної освіти, поява нових типів дошкільних закладів, що, в свою чергу, потребує оновлення навчальних планів і програм підготовки фахівців дошкільного профілю, розробки і впровадження нових навчальних курсів і спецкурсів, використання у викладанні нових наукових концепцій, забезпечення практико-орієнтованого характеру навчання, технологізації педагогічного процесу та ін.; по-друге – соціальне замовлення на інноваційно-орієнтованого фахівця, здатного професійно і творчо працювати у галузі дошкільної освіти, запроваджувати нововведення, вміло поєднувати традиційне з новим.

Зазначене вище актуалізує проблему підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності. Тільки викладач з високим інноваційним потенціалом здатний підготувати фахівця, спроможного забезпечувати інновації в системі дошкільної освіти.

Результати аналізу науково-педагогічної літератури свідчать, що вчені приділяють значну увагу розробці вимог до загальної підготовки викладача вищого навчального закладу, формуванню його професійної компетентності, педагогічної культури, здатності до наукового пошуку та інноваційної діяльності. Ці проблеми знайшли своє розв'язання у працях А. М. Алексюка, А. Д. Бондара, О. А. Дубасенюк, С. С. Вітвицької, О. І. Гури, В. Ф. Ісаєва, Н. В. Кузьміної, В. І. Лозової, В. К. Майбороди, А. К. Маркової, О. О. Мороза, І. П. Підласого, Т. І. Поніманської, Г. М. Романової, С. О. Сисоєвої, М. М. Фіцули та інших.

Різні аспекти підготовки педагогів до інноваційної діяльності висвітлено у працях Ю. О. Будас, І. В. Гавриш, Т. М. Демиденко, Н. І. Клокар, О. Г. Козлової,

Ю. Г. Максимова, Л. А. Машкіної, Л. О. Пертиченко, Л. С. Подимової, В. О. Сластьоніна та інших.

Шляхи удосконалення професійно-педагогічної дошкільної освіти розглядають Л. В. Артемова, А. Г. Беленька, А. М. Богуш, В. Є. Бенера, К. І. Волинець, Н. М. Голота, Н. Г. Грама, І. М. Дичківська, О. Г. Кучерявий, Н. В. Лисенко, Л. А. Машкіна, М. Л. Машовець, В. В. Нестеренко, С. А. Петренко, Т. І. Поніманська, І. В. Шевченко та ін.

Дослідженням проблем професійної підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології займаються російські дослідники І. О. Лавринець, Н. О. Морєва, С. М. Силіна та ін. Водночас така важлива проблема, як підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності не стала предметом спеціальних досліджень вчених і практиків. Означена проблема розглядається дослідниками переважно в контексті підготовки фахівців для системи дошкільної освіти – вихователів, керівників ДНЗ (Г. В. Беленька, І. М. Дичківська, Л. А. Машкіна, Т. І. Поніманська та ін.). Тому серйозної науково-теоретичної розробки потребує питання підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності.

Метою: є теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Поняття «інноваційна педагогічна діяльність» розглядається науковцями у різних аспектах: як розроблення, освоєння й використання нововведень (Л. І. Даниленко, Т. М. Демиденко, І. В. Гавриш та ін.); як здатність до генерації ідей та їх втілення у педагогічну практику (Л. М. Ващенко, В. І. Заг'язинський та ін.); як вищий ступінь педагогічної творчості, педагогічного винахідництва (Н. І. Клокар, О. Г. Козлова та ін.); як експериментальна і пошукова діяльність педагогічних працівників з метою розроблення, експерименту, апробації, впровадження і застосування педагогічних інновацій (В. М. Малихіна та ін.).

Дані визначення свідчать про те, що для інноваційної діяльності викладача вищого навчального закладу характерним є творчий підхід до справи, генерування ідей, проведення експериментальних досліджень, втілення нового у педагогічну практику.

Підготовку до інноваційної діяльності доцільно здійснювати у період професійної підготовки майбутніх педагогів, оскільки від того, які професійні знання, вміння, особистісні якості сформуються у студентів у вищому навчальному закладі, буде залежати доля майбутнього в Україні.

У системі вищої педагогічної освіти підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології здійснюється через магістратуру. Завдання магістратур спрямовано на забезпечення магістрантів знаннями та вміннями інноваційного, науково-дослідницького та управлінського характеру.

Як зазначає Г. В. Беленька, випускник магістратури — це найбільш професійно підготовлений спеціаліст в галузі дошкільної педагогіки, дитячої психології та методик дошкільного виховання. Головне професійне призначення випускника магістратури — викладач дошкільної педагогіки, дитячої психології та

методик дошкільного виховання у вищих навчальних педагогічних закладах різного рівня акредитації, здатний до творчої наукової роботи за даним напрямком [1, с. 60].

Магістр за напрямом «Педагогічна освіта» зі спеціальності «Дошкільна освіта» може виконувати всі функції професійної діяльності попередньо пройдених освітньо-кваліфікаційних рівнів (оздоровчо-профілактичну, діагностико-прогностичну, плануючу, навчально-розвиваючу, виховну, комунікативну, просвітницьку, організаційно-педагогічну, контролюючу (бакалавр); професійно-технологічну, науково-методичну, соціально-педагогічну, управлінську (спеціаліст)); а також здійснювати в умовах вищого навчального закладу такі функції, як: світоглядно-спрямовуючу; науково-дослідницьку; професійно-педагогічну; організаційно-методичну [1, с. 62].

Магістр, що отримує більш високий рівень фахової підготовки, готується до викладацької та наукової діяльності, опановує всі предмети, що викладаються на високому науковому рівні і може здійснювати науково-дослідницьку роботу в системі дошкільної освіти та виховання [там само].

За цих умов особливого значення набуває якісно нова організація професійної підготовки магістрантів, яка озброїть майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології вміннями інтегрувати спеціальні, психолого-педагогічні, методичні й дидактичні знання у різних ситуаціях професійній діяльності та застосовувати наявний досвід для особистісного саморозвитку і самовдосконалення. Це потребує принципово нового змісту, методів і форм педагогічної підготовки, метою якої є формування викладача-дослідника, здатного до інноваційної діяльності у системі вищої та дошкільної освіти.

Сьогодні ми маємо досить чітко окреслену законодавчу базу інноваційних перетворень у галузі вищої педагогічної та дошкільної освіти: Закони України «Про освіту» (1991); «Про дошкільну освіту» (2001); «Про вищу освіту» (2002); Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993); Національна доктрина розвитку освіти (2002); Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності (2000); Лист Міністерства освіти і науки України «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» (2001); «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейській освітній простір» (2004); Положення про організацію наукової, науково-технічної діяльності у вищих навчальних закладах III та IV рівнів акредитації (2006); План заходів щодо розвитку вищої освіти на період до 2015 року (2010); Державна цільова соціальна програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року (2011); Постанова «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011); Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) (2012); Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, у яких відображено тенденції до демократизації, гуманізації та інформатизації освіти, необхідність розвитку наукової та інноваційної діяльності в освіті, передбачено заходи, спрямовані на становлення педагога як суб'єкта модернізаційних перетворень в освітній галузі.

Входження української освіти до Європейського освітнього простору передбачає не тільки фундаментальні інновації цього соціального інституту взагалі (прийняття нових градацій дипломів, ступенів і кваліфікацій; уведення дворівневої системи освіти; впровадження єдиної системи кредитних одиниць;

визначення та отримання європейських стандартів якості освітніх послуг; усунення бар'єрів для розширення мобільності студентів, викладачів, науковців та управлінців вищої школи тощо), а й висуває нові вимоги до професійної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. Перш за все, Болонський процес вимагає від педагога вищої школи постійного оновлення знань, вміння навчатися протягом всього життя, бути науковцем і дослідником, сформувати в собі адекватні здібності і якості в процесі свого професійного становлення. Викладач повинен бути не тільки методистом, а й серйозним вченим, вести розгалужені наукові дослідження, залучати до них студентів. Основними професійними якостями педагога вищого навчального закладу, на думку генерального директора Європейської асоціації університетів Л. Вільсон, мають бути: загальна психолого-педагогічна ерудиція; методологічність мислення та діяльності; демократизм мислення та поведінки; професійний прагматизм; гнучкість у спілкуванні та здатність орієнтуватися в нестандартній ситуації; високий рівень організаційних вмінь [8, с. 2].

Проблема формування професійної компетентності викладача, однією із складових якої є готовність до інноваційної діяльності, одержала висвітлення у зарубіжній і вітчизняній літературі та ряду дисертаційних досліджень. Так, у дисертаційному дослідженні О. І. Гури, психолого-педагогічна компетентність викладача ВНЗ визначається як особистісно-професійна системна якість педагога, що забезпечує на особистісному рівні його самоорганізацію (самопідготовку й самореалізацію) відповідно до вимог професійної діяльності у ВНЗ та виявляється в актуальному стані у формі професійної компетентності. На думку дослідника, феномен психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ має бути представлений, з одного боку, змістовими характеристиками: діяльнісними (професійні знання, вміння, навички) та особистісними (властивості, здібності й якості) компонентами, з другого – механізмами і процесами їх узагальнення та прояву. Поєднання цих складових здійснюється на основі самосвідомості, що характеризується рефлексивним (науковим) рівнем свого розвитку: усвідомленням педагогом своєї професійної (предметної) діяльності, професійних (соціальних) відносин і самого себе як суб'єкта діяльності та професіонала (Я – педагог) [4].

На думку С. О. Сисоєвої, система професійно-педагогічної освіти викладача вищого навчального закладу повинна бути відносно автономною та найбільш гнучкою підсистемою неперервної професійної освіти, оскільки саме в її межах може бути подолана криза професійної некомпетентності фахівців різних галузей та вирішено питання підготовки науково-педагогічних кадрів до діяльності в умовах модернізації вищої освіти. Проблема підвищення ефективності педагогічної діяльності викладача вищої школи повинна вирішуватися в контексті удосконалення його науково-предметної та психолого-педагогічної компетентності [10, с. 322].

Вчена зазначає, що необхідність створення у кожному вищому навчальному закладі цілісної системи неперервної професійно-педагогічної освіти викладачів вищої школи зумовлюється тим, що викладачі як професіонали у своїй галузі науки, що проектується на предмет викладання, повинні постійно оновлювати і удосконалювати свої наукові знання, і разом з тим підвищувати рівень своєї

педагогічної компетентності через впровадження інновацій у галузі психології, педагогіки та методики викладання [10, с. 323].

Н. М. Анисимов відзначає, що в педагогіці вищої школи велике значення має аналіз самого процесу пошуку педагогічних інновацій, залучення студентів до науково-дослідницької діяльності, яка сприяє формуванню їх як особистостей-індивідуальностей, що вміють шукати і знаходити нестандартні рішення та доводити їх до етапу реалізації. Є. П. Морозов акцентує на необхідності підготовки у вищих навчальних закладах не просто педагогів, а педагогів-експериментаторів, що дозволить розширити діапазон професійного інтересу майбутніх фахівців - від суто методичної літератури до нових даних психолого-педагогічних і соціальних досліджень. Крім того, хороша науково-педагогічна підготовка дає можливість педагогу осмислено втілювати новації і розробляти власні. І. С. Дмитрик, Б. Д. Красовський та ін. вважають, що проектування навчального процесу у вищому навчальному закладі на основі прогностичного та пропедевтичного вивчення матеріалу дає можливість студентам опанувати відповідну інформацію, яка на новому витку творчого осмислення може застосовуватися з використанням новацій і нестандартного рішення як теоретичних, так і практичних завдань [7].

Отже, є підстави вважати, що у студентів слід формувати потребу в інноваційній діяльності через науково-практичну діяльність.

Досліджуючи дидактичні засади професійної підготовки сучасного викладача, В. Т. Лозовецька вважає, що при виборі дидактичних форм професійної підготовки сучасного викладача важливим є: відображення в змісті навчання професійно-спрямованої структурованої інформації проблемного характеру; професійно обґрунтований вибір мотивів та цілей навчального матеріалу; організація дослідницької роботи з виконанням індивідуальних реальних проектних завдань та програм із застосуванням сучасних інформаційних технологій. Важливою формою навчальної роботи є: проведення ділових ігор з розв'язання комплексу проблемних ситуацій та завдань, що віддзеркалюють сучасні соціально-економічні аспекти педагогічної діяльності викладача; опрацювання відповідних рекомендацій щодо інтелектуалізації навчального процесу на основі застосування сучасної комп'ютерної техніки та технології; розробка освітніх проектів і програм.

Така форма навчальної роботи, зазначає вчена, створює умови вільної ігрової атмосфери, можливості спілкування і співпраці студентів з викладачами, провідними спеціалістами освітньої галузі [6, с. 287]. На нашу думку, вони також сприятимуть формуванню творчих, дослідницьких, проєктивних та комунікативних умінь, що необхідні викладачу для здійснення інноваційної професійної діяльності.

Різним аспектам підготовки майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології присвячені дисертаційні дослідження російських науковців Н. О. Моревої, І. О. Лавринець, С. М. Силіної та ін.

Так, у дисертаційному дослідженні Н. О. Моревої «Конструювання змісту і технологія підготовки викладача дошкільної педагогіки і психології» [9] в якості змісту предметної підготовки виступає інтеграція дисциплін, яка характеризується діалектичною єдністю наукового знання і практичних умінь, навичок, концентрує і

визначає обсяг достатнього матеріалу, який може бути вивчений в кожному наступному навчальному курсі, дає можливість підготувати студентів до здійснення навчально-виховної, навчально-методичної, організаційно-управлінської, науково-методичної, соціально-педагогічної, культурно-просвітницької діяльності викладача дошкільної педагогіки і психології в педагогічних коледжах і дошкільних освітніх установах.

Оптимальним засобом реалізації змісту дисциплін предметної підготовки стала науково обґрунтована і апробована педагогічна технологія, відповідно до якої освітній процес здійснюється за допомогою організації інноваційних видів навчального заняття у студентській аудиторії, що дозволяє майбутнім викладачам оволодіти сучасними активними методами, засобами і формами навчання, технікою позитивно спрямованої взаємодії зі студентами коледжу та дітьми дошкільного віку; навчально-методичне забезпечення процесу підготовки, яке представлено в вигляді комплексу навчальних програм, навчальних посібників, дидактичного інструментарію організації моніторингу засвоєння змісту навчальних дисциплін, сучасних інформаційних технологій, орієнтоване на формування особистісно-професійних якостей викладача, який має стійку педагогічну позицію по відношенню до студентів коледжу, дітей дошкільного віку; освітнє середовище навчального заняття, в якому протікає процес підготовки викладачів коледжу, організований з урахуванням професійних цілей, гуманістичного стилю відносин та соціально-педагогічного партнерства її суб'єктів [9].

У дисертаційному дослідженні І. О. Лавринець «Педагогічні задачі як засіб розвитку професійної самостійності у майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології» [5] акцентується увага на тому, що у професійному навчанні майбутніх викладачів педагогіки (психології) провідними повинні стати критеріальні педагогічні задачі, що відображають цільові дії педагога та основні аспекти його самостійної діяльності. Критеріальна задача розглядається дослідницею як модель професійної проблемної ситуації, в якій представлені основні компоненти професійної самостійності майбутнього педагога. Побудова процесу професійного навчання студентів на основі критеріальних задач дозволяє центрувати навчально-професійну діяльність майбутніх викладачів дошкільної педагогіки (психології) на предметі їх спільної діяльності зі студентами середніх педагогічних навчальних закладів, наповнити зміст навчально-професійної діяльності педагогічними аспектами та смислами.

Аналізуючи сучасні підходи до підготовки викладачів у вищих навчальних закладах, ми вважаємо, що підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності повинна здійснюватися відповідно до тих змін, що відбуваються як у системі вищої педагогічної освіти, так і дошкільної.

Важливими для нашого дослідження є праці вчених, присвячені підготовці майбутніх педагогів до інноваційної діяльності: підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій (І. М. Богданова); теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності (І. В. Гавриш), психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності (Н. І. Клокар); підготовка вчителя до інноваційної

діяльності в системі післядипломної освіти (О. Г. Козлова), підготовка студентів педагогічних училищ та коледжів до використання інноваційних технологій в дошкільних закладах (Л. А. Машкіна); підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі (Л. О. Пертиченко) та інших.

Зазначимо, що вищеназвані дисертаційні дослідження в основному розглядають питання підготовки майбутніх вихователів та вчителів до інноваційної педагогічної діяльності і майже не торкаються відповідної підготовки викладачів. Однак ми вважаємо, що ці ідеї стосуються й майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології також.

І. В. Гавриш вважає, що підготовка майбутніх учителів до створення, розповсюдження та впровадження освітніх нововведень має функціонувати як цілісна система, що оптимально включена до навчально-виховного процесу на основі розробки та реалізації відповідної технології; інноваційне навчання майбутніх учителів має спрямовуватися на їх становлення як суб'єктів освітніх інновацій і відповідати основним положенням особистісно орієнтованого підходу та інноваційної педагогічної освіти; процес становлення майбутніх учителів як суб'єктів інноваційної професійної діяльності повинен мати цілісний характер, що забезпечується включенням до змісту технології блоків-напрямів, орієнтованих на формування у студентів готовності до створення, упровадження та розповсюдження освітніх інновацій в єдності їх змістових, функціональних і особистісних компонентів – мотиваційного, цільового, інформаційного, процесуально-діяльнісного та рефлексивного, а також підсистеми професійно важливих якостей майбутнього фахівця [3, с. 33-34].

Характерними рисами інноваційного вчителя, зазначає І. М. Богданова, є: наявність концептуального педагогічного мислення, яке відрізняється від раціонально - прагматичного тим, що спрямоване на глибоке розуміння смислу закладених ідей, проникнення в сутність запропонованих принципів реалізації наукових задумів; творча активність, яка, на відміну від активного виконання запропонованого зразка дій, передбачає відтворення власних смислів та цінностей своєї діяльності; потреба в рефлексії та осмисленні власного педагогічного досвіду; пошук особистісного смислу освіти через пізнання самого себе [2, с. 26].

На думку Л. А. Машкіної, новий зміст вузівської інноваційної підготовки має відповідати таким вимогам: запровадження новітнього змісту педагогічної освіти для підготовки конкурентоздатного педагога; пріоритет національних та загальнолюдських духовних цінностей у підготовці майбутніх фахівців; розвиток у студентів рефлексивної позиції і системного бачення навчального процесу, прагнення до самостійного пошуку, науково-дослідної роботи, становлення образу «Професійного Я»; підготовка студентів до використання інноваційних педагогічних технологій, формування потреби в інноваційній діяльності; використання нових систем навчання, сучасних форм і методів підготовки фахівців, орієнтованих на формування у них умінь самостійно здобувати знання, в т. ч., і про інновації при активному використанні засобів інформатизації та комунікації; демократизація системи викладання навчальних дисциплін, самовизначення студента стосовно свободи вибору форм занять та навчальних

курсів; персоналізація професійної підготовки, формування професійно-особистісних інноваційних якостей; створення гнучкої особистісно-орієнтованої системи безперервної педагогічної освіти, надання можливостей кожному педагогові підвищувати загальнокультурний, кваліфікаційний та інноваційний рівень [7, с. 41].

Вищезазначені наукові дослідження, засвідчують необхідність кардинальних змін у підготовці майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології. І акцент тут необхідно робити не стільки на передачі знань і умінь, а більше орієнтуватися на саморозвиток, самоосвіту, творчість, індивідуальність, обдарованість магістрантів, готувати їх до створення і впровадження новацій.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури та дисертаційних досліджень свідчить, що в останні роки зріс інтерес дослідників до проблеми підготовки педагогів до інноваційної діяльності. Разом з тим, питання підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності, не стало ще предметом спеціального розгляду. Потребують чіткого визначення теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності, обґрунтування концепції, моделі та критеріїв її ефективності.

Література

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : моногр. / Г. В. Беленька. – К.: Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 320 с.
2. Богданова І. М. Педагогічні інновації в школі підготовки вчителя: кінець ХХ – початок ХХІ століття: Монографія. – Одеса : М.П. Черкасов. – 2009. – 157 с.
3. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: автореф. дис... д-ра пед. наук 13.00.04. / Ірина Володимирівна Гавриш; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. — Луганськ, 2006. — 44 с.
4. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: автореф. дис... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Олександр Іванович Гура; Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2008. – 36 с.
5. Лавринцев І. А. Педагогические задачи как средство развития профессиональной самостоятельности у будущих преподавателей дошкольной педагогики и психологии: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ирина Александровна Лавринцев; Волгоград, 2002 - [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.dissercat.com/>
6. Лозовецька В. Т. Дидактичних засад професійної підготовки сучасного викладача / В. Т. Лозовецька // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євро інтеграції: Зб. матеріалів Міжн. науково-практичної конференції. – 22-24 квітня, 2009 р. Київ-Житомир / За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К.: КІМ, 2009. – 800 с. - С. 282-290
7. Машкіна Л. А. Підготовка студентів до впровадження педагогічних інновацій в дошкільних закладах: Монографія (За науковою редакцією Т.І. Поніманської). – Хмельницький : ТОВНВП «Еврика», 2004. – 204 с.
8. Мінецька І. Українська вища школа – складова загальноєвропейської освіти / І. Мінецька // Освіта України. – 2004. – № 41. – С. 2 – 3.
9. Морева Н. А. Конструирование и технология подготовки преподавателей дошкольной педагогики и психологии : автореф. дис... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Наталья Александровна Морева; Москва, 2009 – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://dis.podelise.ru/text/index-57785.html?page>
10. Swietłana Sysojewa. Elementy zawodowo-pedagogicznej edukacji nauczyciela szkoły wyższej // Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia / pod redakcją Tadeusza Lewowickiego, Jolanty Wilsz, Iwana Ziaziuna, Nelli Nyczkało / Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa, 2010. – 406 s. – S. 321 – 327.

УДК 378.147: 377.013:070 (470+571)

Лебедєва А. В.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки

ШЛЯХИ ОСУЧАСНЕННЯ СОЦІОПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ

У статті зроблено спробу розкрити можливості медіасередовища у професійно спрямованому вихованні студентів. Висвітлено шляхи осучаснення виховної роботи зі студентами.

Ключові слова: *виховання студентів, соціопрфесійна спрямованість, вища школа, інформаційне середовище*

В статье сделана попытка раскрыть возможности социопрофессиональной направленности воспитания студентов в развитии процессов креативного характера в информационной среде высшей школы.. Освещены пути осовременивания воспитательной работы со студентами.

Ключевые слова: *воспитание студентов, социопрофессиональная направленность, высшая школа, информационная среда*

This article attempts to uncover opportunities in the media sphere professionally oriented education students. Deals with the ways of modernizing the educational work with students.

Keywords: *education students, social and professional orientation, higher education, information medium*

Актуальність дослідження визначається тим, що українська освіта інтегрується в європейську систему соціокультурних і економічних стосунків, які будуються на професійній компетентності і комунікації фахівців. При цьому однією з вагомих особистісних якостей виступає професійна креативність як здатність фахівця до дивергентного мислення, спрямованого на творчий підхід у професійній діяльності з метою генерації конструктивних ідей на знаходження ними варіантів рішення поставленої виробничої задачі.

Проблема нашого дослідження – це шлях осучаснення виховного середовища вищої школи. За останні десятиліття у виховній системі навчальних закладів сформувалася принципово нова ситуація, яка зумовлена інформатизацією освітніх установ, дифузійним проникненням медіатехнологій у навчально-виховний процес.

Широкомасштабна інформатизація суспільства, мультимедійні технології набувають важливого виховного впливу на молодь. Однак, бурхливий розвиток мультимедійних технологій викликає ризик ізоляції світових цінностей зі свідомості особистості. Особливої уваги набувають субкультури студентського середовища: бітники, готи, скінхеди, ігромани, особливо представники молоді, які захоплюються віртуальними іграми, меломани, кіномани, фанати, які стверджують свої культурно-мистецькі позиції буття як головні, «ерзац» замінні погляди, абстраговані від реальних цінностей та ін. Так, за оцінкою Міжнародного союзу електрозв'язку (дані на червень 2012 р.) доступ до Інтернету мали близько 2,5 млрд. людей:

- **мобільний зв'язок:** 86% глобального проникнення рухомого стільникового зв'язку (на кінець 2011 р.), що досягає майже 6 млрд. осіб, 105 країн; мобільний

широкосмуговий доступ став однією з найдинамічніших послуг у сфері ІКТ і досяг 40% річних; 3G технології досягають 51% у розвинених країнах; у Японії та Швеції активність рухомого широкосмугового зв'язку перевищує 90% (дані на кінець 2011 р.) [12, с. 1];

- *фіксований (провідний) широкосмуговий зв'язок*: на кінець 2011 року 70% населення розвинених країн використовують інтернет, виключення становлять такі країни як Іспанія, Нідерланди, Норвегія і Швеція, де ступінь використання інтернетмережі досягає 90% [14, с. 2].

Найбільш поширеними і доступними засобами спілкування на сьогодні стали мобільний зв'язок та Інтернет. Більшість сучасної молоді спілкується у віртуальному світі через інтернет-форуми, віртуальні спілкування VKontakte, Facebook, Twitter, через СМС повідомлення тощо. Тому так гостро постає питання фортифікації свідомості студентської молоді не лише традиційними методами виховання, а й впровадженням медіавиховання у навчально-виховний процес вишів. Резюмуючи сказане попередньо, зазначимо, що вагоме місце у вихованні молоді має посідати соціокультурний характер медіасередовища навчального закладу.

Таким чином, актуальність нашого дослідження визначається нагальною потребою теоретичного обґрунтування системи виховання у вищій школі на матеріалі медіакультури, що сприяє не лише формуванню особистісних якостей сучасного громадянина України, а й готує майбутнього фахівця до професійно грамотного впровадження отриманого досвіду у практичній діяльності.

Аналіз останніх наукових праць з проблеми дослідження показав, що за останні десятиліття у виховній системі вищих навчальних закладів сформувалася принципово нова ситуація, зумовлена інформатизацією освітньо-виховної роботи зі студентами, дифузійним проникненням медіа-технологій у навчально-виховний процес, що представляється вкрай скрутним положенням без участі у медіакомпетентності викладачів вищого навчального закладу. «Компетентний учитель, який характеризується високим рівнем сформованості знань ... повинен відчувати себе не просто свідомим реципієнтом, а медіатором-лідером громадської думки» [5].

Слід зазначити, що дослідженням медіакомунікації займаються в основному різні галузі гуманітарних наук, знаходячи власні підходи до визначення проблем впливу інформаційного середовища на особистість. Беручи до уваги первинні переважні погляди істориків, які віддають яскраво вираженим проявам медіавпливу, їх стурбованість з приводу впливу мас-медіа, не дивно, що на початковому етапі достатня кількість дослідників передбачали наявність досить сильного впливу ЗМІ на особистість. Вивчення медіавпливу на особистість розпочалося ще в роки Першої світової війни, коли вивчався вплив військової пропаганди, а також розвиток комерційної реклами і PR-технологій у післявоєнні роки. Учені-соціологи вважали, що громадськість знаходиться під могутнім впливом ЗМІ.

Потенціальний вплив медіасередовища, переконання і, як наслідок цих медіа-явищ, поведінка аудиторії знаходять своє відображення у працях доктора філософії Інституту досліджень комунікацій при Університеті штату Алабама Дж. Брайанта і С. Томпсон, які більш доступно і ширше тлумачать популярну

думку про передбачувані ефекти впливу медіа: медіа-ефект преси, переконливість презентацій, вплив комп'ютерних ігор, Інтернету, соціальних мереж, мобільних пристроїв і зв'язку на особистість, роль дитячих і освітніх телевізійних передач. Окрім того, авторами значна увага приділяється дослідженню позитивних ефектів медіа спілкування, зокрема розвитку мови і гнучкого мислення [12].

Зазначимо, що у вітчизняній науці і практиці радянського періоду були загальноприйнятими такі поняття, як: «засоби масової інформації», «засоби масової комунікації». У зарубіжних дослідженнях використовується термін «mass media». Зміст, історію і вплив медіасередовища на особистість досліджує така галузь наукового знання як «Media studies» (з англ. Медіа дослідження). Як показує світова практика, Media studies спираються на традиції як соціальних, так і гуманітарних наук. Однак, більшість медіа досліджень базуються на основі дисципліни масової комунікації, зв'язку науки і комунікативних досліджень. Дослідники медіавпливу на аудиторію створюють і використовують теорії і методи філософії, психології, культурології, риторики, політичних і економічних наук, соціології, історії мистецтва і критики, теорії інформації та ін. [2].

У сучасному українському суспільстві важливий чинник формування особистості становлять засоби масової інформації [7, с. 190]. Застосування мас-медіа можна характеризувати як позитивне, так і негативне, оскільки вони мають суттєвий вплив «на характер прилучення людини до явищ культури, масове споживання якої перетворилось на самостійну сферу суспільного життя» і водночас це спричиняє «й негативні наслідки у розвитку духовної сфери...» [9, с. 51-52].

Учені однакостайні в тому, що широкомасштабна інформатизація суспільства, медіа-технології набувають важливого виховного впливу на молодь.

Мета статті полягає у висвітленні виявлених шляхів осучаснення соціо професійної спрямованості виховання студентів у розвитку процесів креативного характеру в інформаційному освітньо-виховному середовищі вищої школи

Виклад основного матеріалу дослідження. Бурхливий розвиток інформатизації суспільства, медіа-технологій викликає ризик ізоляції світових цінностей зі свідомості особистості. Вчені зазначають, що мас-медіа здатні впливати на розум і почуття широких верств населення і навіть маніпулювати ними [3, с. 474]. Особливої уваги потребують субкультури студентського середовища (геймери, меломани, кіномани, які розглядають свої світоглядні та етичні позиції як самодостатні в «ерзаці» життєтворчості, абстрагованої від реальних цінностей світу). На сьогодні констатуємо той факт, що до свідомості молодого покоління можна «достукатися» тільки через інтернет-форуми, чати, SMS-і MMS-повідомлення, теле-і радіоефір, переповнені інформаційним «спамом».

Потенційний вплив ЗМІ на аудиторію прослідковується ще з 1450 року, з моменту винайдення Іоганном Гутенбергом друкарського станка (1436 р.). Могутній вплив мас-медіа хвилював практично всі верстви населення багатьох країн світу, особливо це стосується США, Німеччини, Великобританії та ін.

Засоби масової інформації впливали на зміни у законодавстві, визначали державну політику, звертали на себе увагу вчених.

Глобальний вплив мас-медіа прослідковується у соціально-політичних змінах суспільства, викликаних введенням нових медіа-технологій:

- втручання уряду певної держави в діяльність засобів масової інформації. Так, в Україні, як і в багатьох країнах Європи, контакт ЗМІ з органами державної влади «є наріжним каменем. Йдеться про непорозуміння, конфлікти, судові позови, які виливаються в моральні та фізичні збитки для обох сторін. Позитивним в Україні є факт створення в липні 2011 року за розпорядженням Президента Віктора Януковича проекту «Відкрита розмова». Важливо, що цей проект отримав схвальну оцінку від ОБСЄ та Міжнародної місії з питань свободи слова в Україні, а час засвідчив, що ця ініціатива стала механізмом ефективного розв'язання конфлікту «журналіст – влада» в нашій країні [6];

- громадські акції протесту проти насилля і порнографії в ЗМІ. За даними українського інформаційно-аналітичного тижневика «Новинар», відома феміністська організація FEMEN у липні 2009 року оголосила про нову ініціативу, в якій члени громадської організації FEMEN закликали відомі пошукові сервіси боротися проти порно в глобальній мережі. Наші вітчизняні провайдери підтримали ініціативу громадськості. Як зазначив в «Новинар» Михайло Комісарук, голова Наглядової ради ТОВ Укрнет компанія, «Ukr.net транслює результати пошуку за чотирма провідними пошуковими системами, які обробляють 90% пошукових запитів українських користувачів мережі. Якщо в результатах пошуку цих пошукових порталів будуть міститися попереджувальні програми, ми будемо їх відображати». Іншими словами, якщо Google, Yandex та ін. будуть використовувати захисні системи, Укрнет до них приєднається [4];

- публікація провокаційних матеріалів видавництвами ЗМІ і паніка споживачів масової інформації як реакція на медіавплив;

- успішність численних рекламних кампаній, що свідчить про здатність медіа інформації до переконання й навіювання аудиторії [12].

Значний вплив на особистість, зокрема студентську молодь, відіграють соціальні мережі. За даними експертної компанії TNS, аудиторія відвідувачів інтернет-сайтів у середньому за день в Росії на лютий 2013 року становила: Яндекс (35 проектів) – 29 680 т.ч.; Mail.ru (31 проект – 27 206 т.ч.; Vk.com – 27 033 т.ч. [14]. Не менш значимі цифри відвідування всесвітньої мережі спостерігаються і в Україні. За даними Opinion Software Media, панелі на замовлення ІНАУ в лютому 2013 року користувачі Інтернету в Україні найчастіше відвідували (ранжування за охопленням):

- пошукові сайти: google (80%), yandex (67%);
- сайти для спілкування: mail.ru (74%), vkontakte (74%), odnoklassniki (56%);
- інтернет-службу, що надає послуги розміщення відеоматеріалів youtube.com (66%);

- відкриту багатомовну вікі-енциклопедію, якою опікується некомерційна організація «Фонд Вікімедіа» – 55% [1].

Одним із важливих аспектів наукових досліджень впливу ЗМІ та ІКТ є дослідження впливу медіа середовища на особистість. Даний напрям включає також багато інших аспектів. Інтерес соціологів звернений на спроможність

певних видів медіапродукції (реклама, пропагандистські матеріали, медіакампанії, Інтернет, телебачення тощо) чинити збуджувальний вплив на аудиторію, вплив нових комунікаційних технологій, вплив сексуально відвертої медіапродукції, реакція споживачів масової інформації на матеріали загрозливого і турбуючого характеру, вплив політичної пропаганди та багато інших проблем.

Досліджуючи вплив медіасередовища на особистість, як нагальну соціологічно-педагогічну проблему ХХ століття, Дж. Брайант, виокремлював вплив медіанасильства на підростаюче покоління. Жорстокість і насильство, як зазначає автор, у випусках новин – це один із аспектів проблеми транслявання негативних явищ суспільства. Однак, науковий світ і громадськість загалом занепокоєні з приводу наявності медіанасильства у сюжетах художніх, мультиплікаційних фільмів, а також жорстокими відеоіграми і Internet-сайтами. «Протягом усієї історії наукового пошуку у сфері медіавпливу в ході багатьох досліджень виявлялися свідчення того, що перегляд жорстоких фільмів та інших телепередач веде до проявів насильства [12, с. 193]. Вчені зазначають, що «ступінь агресивності дитини після 8-9 років перестає змінюватися і залишається постійною на протязі всього її життя. При цьому виявляється кореляційний зв'язок між ранніми телевізійними пристрастями дитини і більш пізнім рівнем агресивності дорослого» [2, с. 139].

Не менш важливою для нашого дослідження є думка Р. Харріса про вплив «соціальної ситуації», котра виникає під час перегляду телепередач, на когнітивну здібність і досвід особистості. Вчений звертає увагу на відмінність групового та індивідуального перегляду телепередач. Як підкреслює автор, «дивитися футбольний матч або фільм жахів поодиноці далеко не те ж саме, що дивитися їх у колі друзів. Груповий перегляд більше сприяє прояву емоцій. Фільм жахів може здатися більш страшним, коли ми дивимося його одні, і більш потішним – під час групового перегляду. Навіть незважаючи на те, що в обох випадках стимул телевізійної передачі залишається одним і тим же, досвід, особливо емоційний, може бути зовсім іншим [10, с. 65].

Аналізуючи попередньо сказане, враховуючи глобальний вплив медіасередовища і посилення ролі медіа культури як інтегратора інноваційних виховних процесів і посередника між суспільством і особистістю, зростає потреба в медіаосвіті як комплексному процесі, що синтезує різні навчальні дисципліни вищих навчальних закладів. Адже, духовне відтворення людства, становлення особистості – найважливіше поставлене суспільством перед педагогом завдання та його глобальна соціальна функція і призначення в суспільстві. Сприяючи формуванню людини як творця матеріальних і духовних цінностей, людини як основної духовної цінності суспільства, педагоги безпосередньо впливають на розвиток потенціалу продуктивних сил країни, долучають молоде покоління до надбань світової та вітчизняної культури, створюють умови для ефективного саморозвитку і самоствердження особистості в соціумі, що є необхідною умовою подальшого прогресу людства. Функція сучасного педагога – допомагати вихованцям знаходити соціально значущі шляхи спілкування з медіасередовищем, уміти пристосовуватися до мінливої соціокультурної ситуації сучасного суспільства й уникати негативних проявів мас-медіа. У міжнародній та вітчизняній практиці склалася система концептуальних підходів до медіаосвіти,

виробленні моделі медіаосвіти, які сприяють формуванню свідомості та медіакультури студентської молоді.

Практика показала, що у виховній роботі зі студентами необхідно зміцнювати їх свідомість не тільки використовуючи перевірені часом методи виховання, а й впроваджуючи в практику методи медіавиховання, органічно створювані на основі інтеграції педагогіки та мистецтва. «Медіавиховання – виховання засобами медіа – це розділ медіапедагогіки, який покликаний формувати світогляд, інтереси, потреби, ідеали, мотиви, ціннісні орієнтири, свідомість, переконання, судження, а також конкретні риси характеру, риси особистості, моделі поведінки, розвивати її культуру засобами масової комунікації. Медійне виховання спрямоване на змістовне використання медій, а крім цього, на їх доцільний відбір відповідно до конкретних виховних цілей» [8].

Нові умови освітньо-виховного середовища передбачають подолання старих стереотипів, форм і методів виховання. І це закономірно. Однак подолання не означає знищення, а потребує творчого переосмислення вітчизняного досвіду, що слугує продуктивною основою виховання і сьогодні. На жаль, нині в культурних цінностях прогресує тенденція активного використання західних орієнтирів. Разом з тим відомо, що історичні національні цінності, формуючись протягом кількох століть, не підлягають експорту, будучи першоосновою виховання. Мистецтво відчуває на собі кризові явища навіть більшою мірою, ніж економіка чи політика, проте його союз з вітчизняною педагогічною думкою здатний коректувати ці негативні фактори.

Вищесказане робить більш масштабними проблеми виховання у відкритому соціумі і уможливорює ствердження, що на основі інтеграції педагогіки та мистецтва можна намітити реальні шляхи розвитку процесів креативного характеру соціо професійної спрямованості виховання студентів в інформаційному середовищі вищої школи. Провідною при цьому може бути медіаосвіта як напрям педагогічної освіти і виховання. Вивчення «закономірностей» даного феномену дало підстави для ствердження, що в сучасній соціокультурній ситуації медіавиховання набуває все більшого впливу і поширення. Його успіх (насамперед – у молодіжній аудиторії) визначається такими факторами: використання видовищно-розважальних жанрів, терапевтичної, компенсаторної, рекреаційної та інших функцій медіатекстів, системи «емоційних перепадів», що дозволяє робити розрядку нервової напруги глядачів; гіпнотизму, вгадування бажань публіки, стандартизації, серійності і т. д.

Висновки. Отже, особливого значення набуває інформаційне середовище, поєднане з процесами, що відбуваються в просторі свідомості особистості. Потенційність соціо професійної спрямованості виховання в розвитку процесів креативного характеру в інформаційному середовищі вищої школи визначається широким спектром можливостей для розвитку людської індивідуальності: емоцій, інтелекту, самостійного творчого мислення, світогляду, активізації знань, отриманих студентами у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу, естетичної свідомості (сприйняття, умінь художнього аналізу та ін.). Специфіка контакту аудиторії з аудіовізуальними засобами визначається синтетичною аудіовізуальною, просторово-часовою природою кінематографа, телебачення, відео, об'єднуючою характерні риси практично всіх традиційних мистецтв.

Значення і роль інформаційного середовища вищої школи зростає вочевидь у геометричній прогресії. Сьогодні це комплексні засоби освоєння людиною навколишнього світу (в його соціальних, моральних, психологічних, художніх, інтелектуальних аспектах). Таким чином, в інформаційному середовищі вищої школи може значно продуктивніше відбуватися соціо професійна спрямованість виховання студентів у розвитку процесів креативного характеру, що визначається нагальною необхідністю теоретично і методично обґрунтованої системи сучасної вищої освіти.

Подальший розвиток проблеми дослідження ми вбачаємо в медіакомпетентності викладачів у процесі виховання студентів у ВНЗ.

Література

1. Аналіз інтернет-аудиторії України. – 2013. – Лютий [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.inau.org.ua/252.3286.0.0.1.0.phtml>
2. Богомолова Н.Н. Социальная психология массовой коммуникации : уч. пособ. [для студентов вузов] / Н. Н. Богомолова. – М. : Изд-во «Аспект Пресс», 2010. – 192 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. [1 : 474].
4. Жила О. Кібервійна з порно і проституцією від FEMEN: реальна боротьба чи самопіар / Ольга Жила // Український інформаційно-аналітичний тижневик «Новинар» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://novynar.com.ua/analytics/life/78045>
5. Климова К. Я. Засоби медіа-дидактики у процесі навчання і самонавчання української мови студентів-нефілологів педагогічних ВНЗ / К. Я. Климова // Науково-дослідна робота з проблем української філології і лінгводидактики : матер. III студентсько-викладацького науково-методичного семінару (Житомир, 20 трав. 2011 р.). – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. — 111 с.
6. Мацегора К. Українська влада серйозно налаштована привести вітчизняний медіа-простір до кращих світових зразків / Катерина Мацегора // «Урядовий кур'єр» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukurier.gov.ua>
7. Мірошник О. Л. Феномен телебачення як чинник формування особистості в сучасному українському суспільстві / О. Л. Мірошник // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2009. – 23 (186). – Ч. 4. – С. 188–196.
8. Робак В. До питання про розвиток медіапедагогіки у Німеччині / Володимир Робак [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ruh.znaimo.com.ua/index-18120.html>
9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник / Оксана Петрівна Рудницька. – К. : Вища школа, 2002. – 270 с. [3, с. 51-52].
10. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций / Ричард Харрис. 4-е междунар. издание – Санкт-Петербург «ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК», «Издательский дом НЕВА» Москва «ОЛМА-ПРЕСС», 2002. – 448 с.
11. Широкополосная связь – недостающее звено на пути ко всеобщей доступности образования [Електронний ресурс]. – ЮНЕСКО пресс Режим доступу: <http://www.unesco.org/new/ru/media-services/>
12. J. Bryant, S. Thompson, B. W. Finklea. Fundamentals of Media Effects / Jennings Bryant, Susan Thompson. – McGraw-Hill, 2002. – 395 с.
13. Key statistical highlights: ITU data release June 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.itu.int/ITU-D/ict/statistics/material/pdf/2011 Statistical highlights June 2012.pdf](http://www.itu.int/ITU-D/ict/statistics/material/pdf/2011%20Statistical%20highlights%20June%202012.pdf)
14. TNS исследования. Интернет. Топ-20 Интернет-проектов. – 2013. – Февраль [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.tns-global.ru/rus/data/ratings/index/>

УДК 377

Онищук Л.А.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки факультету психології

НАУКОВА СКЛАДОВА ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ГАЛУЗЕВОГО УПРАВЛІННЯ

У статті проаналізовано наукову складову організації і проведення історико-наукових досліджень з галузевого управління. Оскільки наука управління - єдина із суспільних наук, яка не здійснює цілеспрямованих історико-управлінських досліджень, головним завданням учених є наукове обґрунтування управлінського досвіду як історії управлінської думки.

Ключові слова: галузеве управління, історія управлінської думки, управлінська практика

В статье проанализировано научную составляющую организации и осуществления историко-научных исследований по отраслевому управлению. Поскольку наука управления - единая из естественных наук, которая не осуществляет целенаправленных историко-управленческих исследований, главным заданием ученых является научное обоснование управленческого опыта как истории управленческой мысли.

Ключевые слова: отраслевое управление, история управленческой мысли, управленческая практика

The article analyzes the research component of the organization and conduct historical research on sectoral management. As management science - only from the social sciences, which carries historical and purposeful management studies, the main task of scientists is the scientific study of managerial experience as the history of management thought

Keywords: branch management, history of management thought, management practice

Актуальність дослідження. Управління організаціями в усі часи поєднувало в собі елементи науковості й мистецтва і було складним процесом. Сьогодні він ще більш ускладнюється постійним розширенням інформаційного поля, розвитком освітніх технологій, багатоваріантністю управлінських рішень і потребує наукового обґрунтування щодо їх вибору.

Результати управлінської практики свідчать про значну роль наукової складової галузевого управління, розвиток його методологічних основ і вирішення фундаментальних проблем, що спрямовуються на розгляд суперечливих до цього часу питань про предмет науки, співвідношення науки управління з іншими науками; співвідношення науки й мистецтва в управлінні; організацію комплексних наукових досліджень, виміри в управлінні соціальними системами [1,4, 6].

Аналіз досліджень і публікацій вітчизняних і зарубіжних учених у контексті означеної проблеми (Т. Бойделл, В. Гольцев, Л. Ващенко, В. Веснін, М. Вудкок, Г. Єльнікова, Л. Калініна, В. Кнорринг, В. Маслов, В. Олійник, Н. Островерхова, І. Пригожин, Р. Фатхутдінов та ін.) свідчить про наявність різних інтерпретацій категоріального апарату галузевого управління, зокрема, таких понять, як: «предмет науки управління», «система управління», «організаційний розвиток», «управління змінами», «ефективність управління». «організаційна структура», «організаційна культура», «функції управління», «механізм управління»; «стратегічне управління»; різних визначень термінів: «організація», «управління», «менеджмент», «лідерство» тощо.

Метою статті є аналіз наукової складової організації і проведення історико-наукових досліджень з галузевого управління.

Наявність різних інтерпретацій категоріального апарату галузевого управління пояснюється методологічною специфікою науки управління: неможливістю проведення багаторазових (спеціальних) управлінських експериментів, складністю вимірювання їх характеристик і результатів, принциповою неповторністю та унікальністю умов – психолого-педагогічних, організаційних, методичних. Головною методологічною причиною такого стану науки управління є відсутність налагоджених (реальних і експериментальних) процедур щодо перевірки достовірності її наукових гіпотез та ідей.

Учені вважають, що в наукових дослідженнях з управління реальний життєвий процес варто розглядати як емпіричний матеріал (спеціально відібрана і науково опрацьована частина суспільної практики), яка підлягає спеціальному науковому обробленню. Іншими словами, управлінський експеримент передбачає проведення спеціальних процедур над суспільною практикою. Для його проведення дослідник на основі наукових концепцій здійснює вибір певної епохи і регіону для отримання даних управлінської діяльності з метою досягнення наукових або науково-практичних результатів. «Багатоваріантність» експерименту реалізується через діяльність - унікальну властивість науки управління в процесі спеціального вивчення її реальних явищ і процесів.

Оскільки управління як свідома людська діяльність має давню історію, то знання, ідеї, погляди й уявлення про організацію управління, що її супроводжували, також мають історичні межі. Коли йдеться про тенденції розвитку науки управління та оцінювання її досягнень, вивчення її історії є завжди актуальним [5].

У контексті заявленого варто відмітити, що наука управління - єдина із суспільних наук, яка не здійснює цілеспрямованих історико-управлінських досліджень - одного з найбільш важливих джерел її формування. Головним завданням істориків управління є «перетворення» управлінського досвіду в теоретичний досвід, тобто в усвідомлене, систематизоване, завершене історико-наукове уявлення - «історію управлінської думки».

Цей процес потребує оперативної організації прикладних досліджень з проблеми адаптації корисних засобів галузевого управління організаціями радянського періоду до сучасних умов управління та розроблення якісно нових. Вивчаючи дослідження радянського періоду, враховуючи конкретну ситуацію і нові задачі, що стоять перед системою освіти, необхідно розробити нові принципи управління, нові функції органів державної й виконавчої влади та науково обґрунтувати її творчу й активну роль у побудові нової моделі галузевого управління. Зміна сутності верховенства державної влади й управління - це фактори, які, спираючись на приватну власність, відіграють роль його засновника. Державна влада в масштабах країни має виступити ініціатором реалізації цього процесу.

Результати науки управління й управлінської практики показують [4], що наукові роботи з галузевого управління відображають розвиток поглядів вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо становлення системи галузевого управління. Наукові висновки багато в чому визначаються об'єктивним станом та

оцінками певного історичного контексту з урахуванням особистісного досвіду і знань дослідників. Варто відмітити, що наукове узагальнення й оцінка рівня розвитку управлінської думки радянського періоду сприяють удосконаленню методології проведення історико-наукових досліджень з галузевого управління.

Досягнення радянської епохи раціонально використовуються вітчизняними вченими і практиками. Сьогодні дуже актуальним є теза вченого радянського періоду О. Богданова про позитивний відбір як засіб підвищення автономності й функціональної цілісності організації. Він є автором прогностичних інноваційних ідей багатопланової і багатфункціональної роботи на базі багатоцільових технологій, які є основою концепції автономної міждисциплінарної робочої групи - системної одиниці організації нового типу. Успішне формування таких одиниць — один із важливих результатів реінжиніринга.

Не менш актуальними в галузевому управлінні є механізми структурної селекції, які тісно пов'язані з визначенням раціональної міри (вимірювання рівня) децентралізації/централізації системи галузевого управління. При цьому слід ініціювати і підтримувати протилежні тенденції щодо класичного принципу спеціалізації - ідеї поліфункціональності, процесів реінтеграції та ротації окремих функцій. Актуалізується сьогодні і науковий доробок ученого-гуманіста М. Вітке з проблем людських відносин в управлінні [2], які в свій час випередили аналогічні розробки американських учених - М. Фоллетт, Е. Мейо, Ф. Ретлісбергера [12]. Сучасні прихильники досліджень проблем, що стосуються управлінських відносин, розуміють, що останні як предмет досліджень із-за їх практичної невимірюваності є більш складними, ніж управлінська діяльність. У науці управління ще й досі немає задовільних наукових результатів з проведення реальних експериментів щодо виміру змін управлінських відносин на будь-якому рівні чи об'єкті управління.

У контексті розроблення наукових основ галузевого управління заслуговують уваги проблеми тектології — науки про організацію життєдіяльності людини. Вихідним її пунктом є самосвідомість - основний принцип менеджменту, реалізація якого залежить від самопізнання, самовиховання та саморегуляції людини [3].

Використання комплексного підходу до аналізу проблем освітнього менеджменту [8, 10,12,13] обумовлюють необхідність підготовки і введення в програми навчальних закладів предметів з наукової організації управління навчальним закладом системного дослідження організаційно-управлінської проблематики, оскільки процес його становлення й розвитку відбувається в складних історичних умовах. Від науки управління практики очікують методичних рекомендацій, а саме: як планувати та стимулювати діяльність суб'єктів управління; як забезпечити наукову організацію праці з найменшими затратами часових, матеріальних і грошових ресурсів. Увагу учених слід зосередити на таких часткових проблемах, як раціональне удосконалення структури управлінського апарату, спрощення діловодства, створення інноваційних форм обліку й звітності, організація моніторингу тощо [1].

Важливо відмітити, що в теоретико-методологічних дослідженнях упродовж двох останніх десятиріч ученими надається пріоритет вивченню й використанню закономірностей і принципів галузевого управління, систематизації та

узагальненню управлінського досвіду щодо їх практичного упровадження. Управлінцями різних рівнів піднімається питання про наявність стійких закономірностей в управлінській діяльності. Так у науці галузевого управління учені і практики виділяють такі способи і прийоми управлінських процесів, як: принцип систематичного спостереження за явищами і процесами, що відбуваються в управлінні; принцип виділення зі всієї сукупності явищ певних об'єктів, ізоляції їх; виокремлення складових та їх опис (метод аналізу); принцип об'єднання окремих складових процесу, що вивчається, в одне ціле (метод синтезу); принцип виміру в часі й просторі явищ і процесів, за якими здійснюється спостереження; принцип експерименту тощо [13].

Результати управлінської практики показують, що для ефективного здійснення галузевого управління необхідно визначити систему соціальних ідеалів, роль моралі, суспільної думки, колективного і масового настроїв та інтересів. З одного боку, всі ці явища певною мірою впливають на процеси галузевого управління, визначають їх характер та особливості, а з іншого — вони є об'єктом управлінського впливу. Виключне значення для аналізу галузевого управління має проблема місця й ролі головного суб'єкта управління — особистості, члена суспільства, кожної людини зокрема.

Як етап теоретичного аналізу проблем галузевого управління дуже важливим є комплексний підхід, особливо для вироблення методології щодо його аналізу. При цьому комплексний підхід необхідно доповнити системним. Останній представляє всі елементи і проблеми управління у вигляді взаємозалежного і взаємозумовленого цілого - системи. Правда, поняття «система управління» різні автори тлумачать по-різному, керуючись ідеєю системного й комплексного підходів. Розвиток концепції системного і комплексного підходів створює ґрунтовну теоретичну базу для дослідження елементів системи галузевого управління. Саме тому логічним висновком концепції системного й комплексного підходів є положення про наявність в управлінні не лише економічних, правових та організаційних аспектів, не лише спільних і специфічних ознак, не лише принципів, які є властивими окремим функціям управління, але й нових, особливих ознак — ознак галузевого управління в цілому.

Функціональна характеристика сучасного галузевого управління свідчить про те, що в історії управлінської думки виокремлення та аналіз функцій були і залишаються важливою складовою теорії управління. Саме з функціонального аналізу управління, здійсненого Ф. Тейлором і А. Файолем, беруть свій початок концепції сучасного освітнього менеджменту [12].

Неправомірно пов'язувати зародження наукового аналізу галузевого управління з поглибленням досліджень його організаційно-технічних аспектів, проте роль функціонального підходу є безсумнівною. Головна ознака функціонального тлумачення галузевого управління полягає в тому, що воно розглядається як набір функцій. Ще Файоль писав, що управління як сукупність організаційних, економічних, технічних і технологічних функцій вирішують весь комплекс задач щодо забезпечення процесу виробництва.

При використанні функціонального підходу в процесі вивчення актуальних проблем галузевого управління дослідники відмітили, що основні труднощі пов'язані з відсутністю інтегративної функції. Такою функцією за А. Файолем є

адміністрування. У радянський період Г. Попов увів в управління таку функцію як керівництво. Її призначенням було об'єднати в складний ансамбль і планування, і організацію, і мотивацію та подолати диспропорції між його окремими функціями [9].

Варто відмітити, що проблема інтеграції виникає і при реалізації окремих функцій управління навчальними закладами (наприклад, між елементами функції планування). Але власне функція планування є різновидом більш загального керівництва в системі всіх функцій управління. Комплексний підхід до галузевого управління як єдність всіх функцій дозволяє виділити нове в його характеристиці — функцію керівництва - і побудувати узагальнену модель класифікації функцій управління. При вивченні видозмінених функцій галузевого управління вчені і практики використовують такі принципи класифікації функцій, як:

- основний управлінський, коли функції виділяються з точки зору фактора часу — як етапи процесу управління. При цьому виокремлюють попереднє управління (цілепокладання, прогнозування, планування), оперативне управління (організація, координація, розпорядження, мотивація), контроль (облік, аналіз і корегування);

- специфічний управлінський, коли виділяються функції, що виконуються різними суб'єктами виробництва (державні органи, суспільні організації) або функції управління кадрами в управлінській системі, заробітною платою тощо;

- технологічний управлінський, коли виділяються функції на основі зібраної інформації, аналізу, прийняття рішення тощо (при цьому один і той же об'єм управлінської діяльності розглядається з різних позицій).

Висновки. Наука галузевого управління розглядається ученими як міжгалузева, така, що застосовується у всіх сферах суспільного життя. Саме тому розвиток галузевого управління здійснюється в органічній єдності з прикладними і загальнотеоретичними дослідженнями.

Відсутність уваги дослідників до питань методології (чи зневага до них) не лише негативно позначається на розвитку галузевого управління, але й приводить до зниження темпів роботи з удосконалення практичної управлінської діяльності, яка втрачає свій теоретичний фундамент. У зв'язку з цим ученим і практикам необхідно дослідити актуальні методологічні проблеми галузевого управління, а саме: дати наукові визначення понять і термінів, що характеризують організацію освітніх процесів; здійснити комплексний підхід до розроблення теорії галузевого управління, сформулювати ключові напрями досліджень з управлінської проблематики.

Необхідність перебудови адміністративної системи потребує розроблення теорії та методології галузевого управління. Наукові дослідження в управлінській сфері за роки незалежності набули нових особливостей: різко підсилюється прикладний аспект досліджень і майже зник загальнотеоретичний. На жаль, за оперативності значні галузеві управлінські перетворення вченим і практикам приходилося здійснювати без проведення експериментів та урахування ґрунтовно розробленої наукової бази — емпіричним шляхом, методом «спроб і помилок», що часто призводило до прийняття неефективних управлінських рішень.

Структура теорії галузевого управління має включати такі розділи: загальна теорія управління, в тому числі теорія інформації та інформатизації управління; теорія дослідження дій (методологія підготовки рішень), як загальних, так і часткових; теорія алгоритмів або теорія логіко-математичного моделювання, яке відноситься до підготовки і реалізації рішень; теорія технічних засобів управління, включаючи й обчислювальні машини.

Специфіка комплексної науки галузевого управління полягає в тому, що вона не «відхиляє» ті чи інші аспекти управління, а вивчає закономірності організації й функціонування системи управління як єдиного цілого, закономірності складної, багатовимірної управлінської діяльності. Взаємодіючи з іншими науками, вона забезпечує інтегральний підхід до дослідження управлінської практики.

Література

1. Бойделл Т. Как улучшить управление организацией: Пособие для руководителя /Т. Бойделл Т. – М.: АО "ИНФРА-М" – АОЗТ "Премьер", 1995. – 204 с.
2. Витке Н.А. Организация управления и индустриальное развитие. - М., 1925. - 268 с.
3. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика: Пер. с англ. – М.: Дело, 1991. – 320с.
4. Гольцев В. Учение об управлении // Юридический вестник - СПб., 1880. - № 6. - С. 263.
5. История менеджмента / Под ред. Д.В. Валового. - М.: ИНФРА-М.1997.- 210 с.
6. Кнорринг В.И. Искусство управления: Учебник / В.И.Кнорринг. - М.: Издательство БЕК, 1997. - 288 с.
7. Маслов В.И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ: Учеб.пособие / В.И. Маслов. – К.: МНО УССР, 1990. – 259 с.
8. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. М.: Дело. 1998. – 800 с.
9. Организация управления общественным производством / Под ред. Г.Х. Попова. - М., 1984. - 250 с.
10. Основы менеджмента. / В.Р. Веснин. - М.: "ГНОМ-пресс" при сод. Т.Д. "Елит-2000", 1999. – 440 с.
11. Пригожин И.Я. Природа, наука и новая рациональность / И.Я. Пригожин Философия и жизнь. - 1991. - № 7. - С. 31 - 36.
12. Тейлор Фредерик Уинслоу. Принципы научного менеджмента. – М.: Контроллинг, 1991. – 104 с.
13. Фатхутдинов Р.А. Стратегический менеджмент: Учебное пособие / Р.А. Фатхутдинов. – М.: ЗАО "Бизнес-школа "Интел-Синтез", 1997. - 304 с.

УДК 378.1

Парфенюк Т.Ю.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, аспірант кафедри педагогіки

ЗАГАЛЬНІ ПЕРЕДУМОВИ РЕФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН В СИСТЕМІ ОСВІТИ АВСТРАЛІЇ

Розглядаються теоретичний і практичний аспекти аналізу ринково-орієнтованих реформ освіти в Австралії .

Ключові слова: реформа освіти, теоретичний і практичний підходи аналізу реформ освіти, “менеджералізм”

Рассматриваются теоретический и практический аспекты анализа рыночно-ориентированных реформ образования в Австралии.

Ключевые слова: реформа образования, теоретический и практический подходы анализа реформ образования, “менеджерализм”

It is examined the theoretical and practical aspects of the market-oriented reforms of education in Australia.

Key words: *educational reform, theoretical and practical approaches of the analysis of education reform, "managerialism"*

Актуальність дослідження. Переорієнтація освіти на її конкурентоспроможність, спрямованість на вивчення цілісної картини змін, формування системного мислення відбувається через радикальне вивчення конкретних передумов розвитку освіти та їх змісту. Ці процеси торкнулися, в першу чергу, переорієнтації системи освіти на нові, більш сучасніші вимоги. Починаючи з 90-х років ХХ ст. в науковій літературі з'являються такі поняття – "реформаційний процес", "ринково-орієнтована реформа". Проте виникає проблема щодо їх змістовного наповнення.

Метою статті є визначення місця загальних передумов реформаційного процесу освіти Австралії, які стали теоретичним і практичним аспектами аналізу ринково-орієнтованих реформ, визначення їх функціонального призначення.

Для вивчення теоретичних та практичних аспектів аналізу ринково-орієнтованих реформ важливе значення мають праці з теоретичних питань сучасної освіти Ш. Гевіртца, Ж. Гласса, М. Епла.

Реформаційні рухи в Австралійській державній освіті були викликані несприятливими обставинами у сфері освіти на початку ХХІ століття. Саме тому, освітні діячі для розв'язання цієї проблеми запропонували для обговорення три конкуруючі концепції освітньої реформи – "Есенсіалізм", "Прогресивізм" та "Холізм".

"Есенсіалізм" (сутність) (за словником: "доктрина, згідно якої система освіти повинна зосередитися на навчанні основних навичок і заохоченні інтелектуального самовираження" [1; с. 154]. Для есенсіалістів філософія освіти і політики зосереджується на забезпеченні доступу всіма громадянами до загальної освіти – накопичення загальних знань, навичок і цінностей, які використовують протягом усього життя. Студенти мають накопичувати базу знань, формувати основні та пізнавальні навички, щоб вести інтелектуально-, морально-, економічно- та соціально-продуктивне життя. Прогрес студента визнається і заохочується на рівні конкурентоздатності. Висококваліфіковані викладачі державних навчальних закладів, як найперші "агенти" освіти, допомагають врахувати індивідуальну зацікавленість кожного студента, поєднуючи її з колективною атмосферою університетського життя. Викладачі мають спрямувати молодь до розуміння гуманності і до найоптимальніших методів формування власного світогляду на основі формальної логіки, критичного мислення. Для цього, в першу чергу, потрібно звернути увагу на розвиток потреб, здібностей та зацікавленості "споживача" в окремих сферах майбутньої діяльності. Таким чином, якщо всі будуть мати доступ до існуючих освітніх традицій, то студенти зможуть випробовувати та проаналізувати сенс загальної мети та соціальної єдності для реалізації своїх досягнень на ринку праці в майбутньому [1; с. 163].

Сучасні Есенсіалісти критично ставляться до більшості аспектів діяльності навчального закладу. На їх думку завдання освітньої реформи і процес її здійснення відображають загальні вимоги щодо досягнення студентами високих результатів в навчанні, а викладачами – професійного кваліфікаційного рівня. Це очевидно з огляду суттєвих невідповідностей на рівні вимог до держстандартів.

Зокрема це: поява національної програми навчання, де робиться наголос на “культуру слова”, “здібності кількісного та наукового мислення”; збільшення кількості студентів, навчальних закладів; зміцнення місцевої і регіональної відповідальності за навчальний процес, коли робиться акцент на стандартизовані вступні випробування; розширення вибору навчальних закладів, в яких робиться наголос на прозорість реєстрації, статут навчальних закладів та домашнє навчання; підтримка процесу навчання освітніми і економічними цілями, де зосереджується увага на готовності щодо надання роботи і відповідності вимогам споживачів освітніх послуг [7; с. 238].

«Прогресивні педагоги», тобто прихильники **“Прогресивізму”**, які не бажають зупинитися на досягнутому, продовжують досліджувати поняття доступу до індивідуального, особистісного навчання і працюють над розширенням соціальних прав студентів (робиться наголос на цивільні права) та соціальних змін (робиться наголос на освітню, економічну і політичну справедливість). Прогресивісти підкреслюють важливість таких ідей як романтизм, гуманізм, прагматизм і соціальний конструктивізм. Згідно з їх поглядами, освіта зберігає право особистості на індивідуальність, але обов'язковим елементом, що має на меті розширення власної неповторної ідентичності, залишається підвищення сенсу соціальної відповідальності. Визначення цінності знань поширюється на інтелектуальні пріоритети Есенсіалістів, аби наголосити на доцільності тих завдань навчання, які дійсно політично спрямовані [3; с. 260].

Таким чином, знання визнаються як форма влади. Студентів заохочують набувати знання аби розширити свої інтелектуальні та пізнавальні навички, тим самим соціально захистити себе. “Прогресивний викладач” направляє студентів і веде їх через кваліфікаційний, спеціально спланований шлях, через педагогічно і психологічно аргументовані і спроектовані напрями навчання. Знання ціниться і розкриває специфічні здібності окремої людини в окремих соціальних ситуаціях. Виходячи з цих міркувань поточна прогресивна реформа має включати в себе:

- справедливіше фінансування навчального закладу, наприклад, за рахунок збільшення державних і федеральних грошових надходжень, зменшення податку на нерухоме майно;

- розподіл прав через децентралізацію, тобто перехід управління на місцевий рівень, підтримування статуту навчального закладу;

- мультикультурну, двомовну, справедливу, навчальну програму, що відповідає академічним і соціальним вимогам;

- посилення зв'язків між навчальними закладами і громадами, на основі створення можливостей вчитися надавати послуги, співпрацювати з громадськими об'єднаннями;

- навчання студентів демократичному мисленню і соціальній активності за рахунок впровадження сучасного навчального плану, який має бути розроблений на основі постійних дискусій із зацікавленими особами;

- підтримку цивільних обов'язків;

- справжнє демократичне управління навчальним закладом [3; с. 261].

Третій підхід щодо трактування реалізації освітньої реформи включає розуміння такого напрямку як **“Холізм”**, що переплітається з трансцендентальною філософією, місцевою системою віри і зосередженими на

філософії екологічними теоріями. Прибічники цього підходу вважають, що основна мета державної освіти – заохочувати новий розвиток та інтеграцію розуму, серця, тіла і духу, стимулюючи до соціального й екологічного віросповідання. Для холістів, знання є по суті відносним показником бо воно реалізується в межах контексту близьких і взаємовигідних зв'язків особистостей. Холісти проектують навчання так, щоб привернути увагу студентів до глибоко-особистісного навчального процесу, що заснований на інтеграції розуму, серця, тіла і духу; до міжособистісного навчання на основі збільшення кількості зв'язків між людьми і громадськими об'єднаннями; до трансіндивідуального навчання, в якому поєднується життя студента з духовними цінностями, соціальними і економічними силами. Індивідуальна, соціальна і біофізична різноманітність таких напрямів роботи забезпечує можливості для творчого зростання і оновлення. Холісти прагнуть розвивати і об'єднувати духовний світ з інтелектуальними, емоційними і моральними аспектами навчання і життя. Духовність описується як загальновідомий момент, в якому неосяжне і складне стає раптом прозорим для розуміння. Холісти підтримують таку тенденцію освітньої реформи, що розглядає духовний розвиток, в якому робиться наголос на інтуїцію, естетику, імматеріалізм [3; с. 268].

Отже, і представники Есенціалізму, і Прогресивізму, і Холізму активно сприяли реформаційному процесі, але залишилися незадоволеними його результатами.

Зокрема есенціалісти були розчаровані неузгодженими діями з боку адміністрації в прагненні відтворити обов'язкові стандарти, які йшли “згори”, а також, які недостатньо врахували їх ідеї.

Прогресивісти також намагалися вплинути на урядові рішення, часто подаючи петиції до судів аби розпочати радикальні зміни у федеральній, штатній і обласній освітній політиці, започаткованій саме на їх поглядах. Вони вважали, що багато проблем були обумовлені байдужістю адміністраторів і втручанням “згори”, яке дуже часто мало характер державного і професіонального відхилення від задекларованих завдань, що негативно впливало на хід реформи.

Холісти мріяли про ідеальні умови щодо питання організаційної роботи навчальних закладів. Їх бачення були спрямовані на конкурентоспроможність освітніх послуг, на нових особистісно-духовних засадах, які відповідали б соціальним, економічним, політичним і екологічним реаліям. Вони бажали впроваджувати більш розгорнуті професійні навчальні програми.

Отже, есенціалізм, прогресивізм та холізм як три конкурентні позиції представляють власні підходи до політики реформування вищої освіти і пропонують характерні для кожного з них педагогічні напрями. Однак, як вважають деякі австралійські вчені, всі три теорії є елементами загального, цілісного теоретичного процесу, кожен з яких тільки доповнює всебічний характер досліджуваної проблеми.

В свою чергу критики цих підходів наголошували, що нові перспективи реформи з новими політичними методами потрібно компанувати через партнерські узгодження і клопітливу роботу представників різних підходів (Ш. Гевіртц, Ж. Гласс, М. Епл) [6; с. 240]. А, тому, всебічна, систематична державна реформа вищої освіти може обговорюватися і здійснюватися через місцеві

стратегічні альянси в межах трьох конкуруючих позицій. Стратегії реформи, що будуються на підставі різних напрямів, необхідні аби підтримувати участь всіх ідеологічних прихильників. Вчені вважають, що всебічна освітня реформа повинна охопити глибинні пласти, запропонувати сміливі пропозиції і обґрунтовані інновації, а також передбачити збільшення ресурсів [6; с. 241]. “Великих результатів від реформи вищої освіти можна очікувати, якщо освітяни дочекаються збільшення ресурсів”, Б. Колдвел [4; с. 10]. На думку вченого, слід провести такі реформи, які об’єднували б існуючі освітні реалії з новими, особливо в приватному секторі освіти, а також переглянути програми щодо перекваліфікації і професійного розвитку викладачів. Іншими словами, потрібно здійснити переосмислення освітнього простору, що буде водночас складним, але й зрозумілим процесом становлення сучасної системи освіти [4; с. 7].

Крім названих вище трьох підходів на ринково-орієнтовані реформи освіти вплинули ще дві групи теорій – “менеджералізм” (також вживають термін “нове державне управління”, яке є складовою принципів управління бізнесом щодо державних установ) і “суспільна теорія вибору” (також відома як “економічна теорія політики”, яка є продовженням логічного становлення економічних процесів адміністративної та політичної співпраці). Ці дві групи ідей, з середини 80-х років, відображали первинні передумови розвитку змін в освіті, а зараз із врахуванням сучасних реалій продовжують впливати на освітню сферу.

“Менеджералізм” – перехід практики приватного сектора управління, такої як планування та розрахунок бюджетних витрат, маркетинг та управління людськими ресурсами до освітньо-адміністративного рівня. Причому методи управління розглядаються як нейтральні, інструментально-технічні підходи для вдосконалення ефективності навчального закладу та ефективної організації освітньої діяльності [7; с. 308].

Згідно “менеджералізму” роль викладача та його місце в освітньому процесі мають підтверджуватися професійно-кваліфікаційними здібностями [2; с. 10]. Передача повноважень керівництву, викладачеві передбачає відповідні зобов’язання і контроль як за навчальним, так і за адміністративним процесами. З точки зору представників “менеджералізму” зв’язок між викладачем навчального закладу та керівником цієї ж освітньої установи є бажаним [2; с. 10].

Представники вище названої теорії, так само як і традиційного підходу відводять суттєву роль ефективності командній роботі і контролю. Але й водночас вони не заперечують важливість організаційного виконання раціонального контролю “згори”. Під впливом “менеджералізму” закономірно будуть відбуватися зміни в деяких внутрішніх стосунках між учасниками освітнього процесу. Перш за все це перехід повноважень, обов’язків до середніх “менеджерів” щодо відповідальності перед бюджетними і адміністративними органами.

Як зазначалося вище крім “менеджералізму”, на процес реформування державного управління вплинула також неокласична “економічна теорія політики”. Вона обстоює переваги методів управління в приватному секторі освіти над державним, який виступає за співпрацю з приватними компаніями, що безупинно перевіряються на конкурентоздатність на економічному рівні.

Прибічники сучасної економічної теорії вважали, що ринок праці є неефективним з огляду на розподіл ресурсів для громади і на пропозицію вибору товарів, де освіта і здоров'я займають перші місця [7; с. 235]. А тому, "вільні" ринки не відповідають вимогам навчальних закладів, в основі яких закладено і базове навчання, і обслуговування споживачів освітніх послуг. А це в свою чергу може негативно вплинути на суспільство. Таку позицію використали як аргумент для активного залучення зацікавлених осіб в навчальний процес щодо якісного постачання освітніх послуг. Однак, у відповідь на це з'явився інший аргумент від освітніх діячів, які наголошували, що політичні процеси також можуть бути "невдалими", як і ринки, які є неефективними для постачання товарів і послуг. Головним теоретичним підґрунтям для таких міркувань стала "Суспільна теорія вибору".

Позиція представників "Суспільної теорії вибору" ґрунтується на двох загальних позиціях. По-перше, неокласична економіка має довести та показати реальну ефективність економічної системи. По-друге, політична адміністративна система має пояснити необхідність неокласичної теорії для формування освітнього процесу. Р. Коаз, лауреат Нобелівської премії в області економіки, аргументував ситуацію так: "Причина втручання економістів у сферу освіти полягала не в тому, щоб вирішити проблеми економічної системи, а скоріше в тому, щоб переконати, що економісти шукають сферу діяльності, в якій вони можуть мати деякий успіх" [5; с. 8].

В контексті аналізу теорій "менеджералізму" та "суспільної теорії вибору", важливим є розуміння поняття "конкуренція" в кожній з них. Конкуренція, як складова частина "менеджералізму", є фактором підтримки ринкових відносин, а в "суспільній теорії вибору", вона є характеристикою процесу співпраці між приватними установами для досягнення найвищого рівня ефективності. Але актуальним для представників цих теорій залишається питання: як можна стати конкурентоспроможним? Відповідь на нього ми можемо знайти у двох економічних теоріях, які впливають на цю проблему. Це є теорії "співпраця керівників начальних установ" та "врегулювання витрат економіки", ідеї яких доповнюють одна одну.

Теорія "співпраця керівників навчальних закладів" має істотний вплив на організацію надання державних коштів на обслуговування, різних галузей, включаючи і освіту. На основі цього, освіту як сукупність освітніх послуг можна також розглядати в якості посередника за контрактом між керівником (урядом) і агентами (освітніми державними і приватними навчальними установами). Таке уявлення процесу пом'якшує розрив між політичними і економічними аспектами освіти. Зокрема, уряд продовжує вирішувати, які заходи будуть здійснюватися і хто відповідає за це, в той час, коли агенти (навчальні заклади) уже надають потрібні послуги. Агентами можуть бути і приватні установи, але вони повинні діяти в межах реального або "квазіринку". Таким чином, до ідеї монополістичних освітніх об'єднань звертаються як і "менеджералісти", так і економісти (див. рис.1).



Рис. 1. Контрактні відносини в освіті, з урахуванням зв'язків між керівником, продавцем, провайдером і споживачем освітніх послуг

Відносини між продавцем (директором/ректором) і провайдером (освітня установа) є посередницькими і регулюються за допомогою підписання офіційних договорів (контрактів) на обслуговування.

В якості узагальнення ідей теорії "співпраця керівників начальних установ" можна навести міркування відомого британського економіста Д. Хендрі (британський економіст, професор економіки і з 2001-2007 рр. був ректором факультету "Економіки" в Оксфордському університеті): "У відмінно досконалому світі раціональні, економічно-підготовлені керівники платили б тим агентам, результати роботи яких давали найвищу ефективність. А у недосконалому світі, де на результати роботи впливають зовнішні чинники, вже не кажучи про постійний контроль з боку адміністрації чи колег, вважається нормальним звернення до таких контрактів, за умовами яких гроші отримують скоріше за зусилля, ніж за результати роботи [5; с. 7]". Закономірно, що краще інформований та досвідчений викладач може скоротити кількість проблем керівникові. Однак, найскладнішим в контрактних відносинах залишається проблема організації психолого-педагогічної атмосфери і умов обслуговування, за що відповідає керівник освітньої установи.

Висновки і перспективи щодо подальших досліджень. Таким чином, теоретична база допомагає зрозуміти, чому ці пропозиції є важливими і ефективними. Бажаних результатів можна чекати роками, але всі вони мають відповідати сучасним вимогам освіти, а саме ринково-орієнтованим реформам.

Підводячи підсумки зазначимо, що на всі аргументи у опонентів ринкових реформ були вагомі контраргументи, що були/і зараз знаходяться у площині захисту соціальної справедливості в освіті, розвитку її не тільки як приватного, а й суспільного блага (теорії Есенціалізму, Прогресивізму та Холізму). Яким підставам і цілям буде віддано пріоритет освітніми діячами та політиками, залежить від дуже багатьох причин, однак в сучасних умовах глобалізаційного консенсусу, який домінує сьогодні, проринкова стратегія поступово отримує

поширення про що свідчать вище описані теоретичні та практичні аспекти аналізу ринково-орієнтованих реформ в Австралії.

Література

1. Apple M.W. Official knowledge: Democratic Education in a conservative age. – London: Routledge, 2000. – P. 145-205.
2. Apple M.W. Rhetorical reforms: Markets standards and inequality // Current Issues in Comparative education. – Vol.1, № 2. – 1999. – 12 p.
3. Ball S., Blaug M. Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research // British Education Research Journal. – 1997. - №23 (2). – P. 257-274.
4. Caldwell B.J. A theory of learning in a self-managing school // Papers of International Conference “School-based management: Theory and Practice”. – Taiwan: National Hualien Teachers College, 19-20 October, 2000. – 20 p.
5. Cardner M. Education, Science and the Future of Australia: Research, Innovation and Knowledge Transfer (A public seminar series on policy). – Australia, 2007. – 10 p.
6. Gewirtz S., Ball S.J., Bowe R. Markets, choice and equity in education. Buckingham: Open University Press, 1995. – P. 235-245.
7. Smith M.S., O'Day J.A. Systemic school reform // Politics of Education Association Yearbook, 1999. – P. 233-267.
8. Словник іншомовних слів / Уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К.: Наукова думка, 2000. – 680с.

УДК 373.3.091

Пушкарьова Т.

Національний педагогічний університету імені М.П.Драгоманова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто сучасний стан проблеми інноваційної діяльності вчителя початкової школи, подано загальну характеристику професійної діяльності педагога, його особистісних якостей. Автор звертає увагу на процес підготовки вчителя до інноваційної діяльності на різних етапах дидактичного циклу.

Ключові слова: професійна діяльність, готовність до інноваційної діяльності, особистісно-професійні основи інноваційної діяльності

В статье рассматривается актуальная проблема инновационной деятельности учителя начальной школы, характеризуется профессиональная деятельность педагога и его личностные качества. Автор обращает внимание на процесс подготовки учителя к инновационной деятельности на разных этапах дидактического цикла.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, готовность к инновационной деятельности, личностно-профессиональные основы инновационной деятельности

The article is about the current state of the problems of professional activities of the teachers. Main approaches are outlined to determine the content of professional readiness of teachers and their personal characteristics. The author focuses attention on the process of teacher readiness for innovative activities at different stages of didactic cycle.

Key words: professional activity, readiness for innovation, personal and professional background of the innovative activity

Актуальність дослідження. Модернізація й реформування загальноосвітньої школи можлива лише за умови формування компетентного, висококваліфікованого та конкурентоспроможного фахівця, діяльність якого буде відповідати міжнародним вимогам та стандартам якості. Інноваційне суспільство

вимагає постійного зростання професійної компетентності педагогів, основу якої складають особистісні здібності та професійно-значущі якості, що впливають на результат діяльності та визначають індивідуальний стиль роботи вчителя.

Загальні питання інноваційної діяльності, взаємозв'язок її ефективності та професійної компетентності вчителя розглядаються у дослідженнях В.І. Загвязинського, М.В. Кларіна, Н.Д. Нікандрова, В.О. Сластьоніна та ін. Суттєвий внесок у розроблення ідеї педагогічної інноватики зробили педагоги-новатори, які з практичних позицій розкривають сутність інноваційних підходів у навчанні (Ш.О. Амонашвілі, І.П. Волков, Є.М. Ільїн, С.М. Лисенкова, В.Ф. Шаталов, М.І. Щетинін та ін.). Проблемі інноваційної педагогіки присвячені дослідження Л.М. Ващенко, Л.І. Даниленко, І.Д. Дичківської, Г.В. Єльнікової, О.В. Попової, В.В. Сгадової, в яких розкривається сутність інноваційної діяльності вчителя початкової школи як чинника вдосконалення навчально-виховного процесу.

Мета статті – дослідити особистісно-професійні основи інноваційної діяльності вчителя початкової школи.

У психолого-педагогічному аспекті інноваційна діяльність є предметом спеціального вивчення багатьох учених (В.Я. Ляудіс, Г.К. Селевко, В.О. Сластьонін). Під інноваційною діяльністю вони розуміють діяльність щодо розроблення і реалізації різних освітніх програм, на засадах яких в освітянській практиці здійснюють нові порівняно з існуючими в масовій (традиційній) школі, філософсько-педагогічні, психолого-педагогічні підходи до розуміння дитини, її навчання, виховання й розвитку; концептуальні педагогічні ідеї побудови змісту і відбору методів навчання; форм організації життя і діяльності дитини в школі, роботи педагогів, управління та самоуправління, взаємодії школи з батьками і соціальним середовищем.

Вивчення основних положень педагогічної теорії і практики з інноваційної діяльності вчителя дозволяє констатувати наявність протиріч між об'єктивною потребою школи у використанні інноваційної діяльності педагога як чинника розвитку практики навчання, з одного боку, і недостатнім вивченням її педагогічних закономірностей і умов впливу на вдосконалення навчально-виховного процесу, з іншого.

Інноваційна діяльність учителя початкової школи у сучасних умовах наповнюється якісно новим змістом. Однак, як засвідчує практика, не всі педагоги здатні ефективно здійснювати професійну діяльність у змінених обставинах, їм заважають усталені стереотипи взаємодії з учнями, невміння, а інколи небажання будувати нові стосунки на принципах особистісно орієнтованої педагогіки. Успішність практичного вирішення завдань активізації інноваційної діяльності залежить від того, наскільки чітко буде відкоригована діюча професіограма вчителя, сформульовані критерії та показники готовності до інноваційної організаційно-педагогічної діяльності. З урахуванням цього, на нашу думку, необхідно звернутися до питання моделювання професійних якостей учителя.

На нашу думку, особливе місце у дослідженнях педагогічної праці належить В.О. Сухомлинському, який визначив і оцінив особистісні якості вчителя, перш за все, з гуманістичного точки зору. Гуманізм учителя великий педагог вбачає у його вмінні любити дітей і знаходити радість у спілкуванні із ними, приймати близько

до серця їхні радощі й біди, знати душу дитини, вірити, що вона може стати хорошою людиною [9].

Розглядаючи педагогічну діяльність, В.О. Сластьонін приходиться до висновку, що різноманітні педагогічні завдання відносяться до соціального управління. Виходячи з цього, вчений виокремлює етапи розвитку педагогічної діяльності, які охоплюють:

- аналіз педагогічної ситуації;
- проектування результатів;
- планування педагогічних впливів;
- конструювання й організацію навчально-виховного процесу;
- регулювання і коригування педагогічного процесу;
- підсумковий звіт, оцінювання здобутих результатів і визначення нових педагогічних завдань [8, 154-158].

Сучасні науковці констатують зміну освітньої парадигми, пов'язаної із розглядом педагогічного ставлення як взаємодію особистостей, що вимагає іншого, на відміну від традиційного, наповнення змісту діяльності вчителя.

Найповніше ця проблема відображена в теоретичних працях і діяльності педагогів-новаторів Ш.О. Амонашвілі, І.П. Іванова, Є.М. Ільїна, С.Н. Лисенкової, М.П. Гузика, Л.Б. Донської, М.М. Палтишева, В.Ф. Шаталова та інших. Аналіз їхнього досвіду засвідчив, що загальним напрямом перебудови педагогічної діяльності на сучасному етапі й пов'язаних із ними нових педагогічних умінь є співпраця з дітьми, демократизація стосунків із ними. Так, на думку Ш.О. Амонашвілі, педагогічний процес – це співпраця педагога з дитиною, коли наставник допомагає учневі долати труднощі. Сутність цієї допомоги полягає в співпереживанні, втіленні впевненості, вияві любові, поваги, стимулюванні, закріпленні авторитету учня серед однолітків, близьких людей. Ефективність системи виховання і навчання дітей молодшого шкільного віку повністю залежить від особистості вчителя. Гуманна педагогіка Ш.О. Амонашвілі приймає дитину такою, якою вона є, погоджується з її природою, вбачає у ній безмежність, усвідомлює її космічність і готує її до служіння людству протягом усього життя [1].

У педагогічній науці й практиці під час характеристики педагогічних інновацій часто вживається поняття «вчитель-новатор», тобто головна дійова особа, суб'єкт реалізації нововведень. У перекладі з латинської слово «новатор» – людина, що вносить і здійснює нові, прогресивні принципи, ідеї, прийоми у тій чи іншій галузі діяльності. На думку В.І. Загвязинського, педагог-новатор – це автор нової педагогічної системи як сукупності взаємопов'язаних ідей і відповідних технологій. Таких творчих учителів, що займаються інноваційною діяльністю, вчений називає педагогами-модернізаторами: вони не створюють нового, але вводять нові елементи або вдосконалюють елементи існуючих систем, по-новому їх комбінують, одержують позитивні результати. Педагогів, які швидко сприймають і вміло використовують традиційні та новітні підходи і методи, він називає педагогами-майстрами [3, 112].

Відомий вчитель початкової школи С.М. Лисенкова ввела різноманітні методичні прийоми самоосвіти й самовдосконалення вчителя, здатного розділити з учнями керівництво навчально-виховним процесом. Виходячи із свого багаторічного досвіду, вона прийшла до цікавих висновків щодо вдосконалення

системи навчання молодших школярів. Це, перш за все, ідея коментованого управління начальним процесом, за якого витримується високий темп уроку, розвивається мовлення і логічне мислення дитини. До четвертого класу коментоване управління переходить до доведеного. Ідея випереджального навчання, що є характерною для методичної системи С.М. Лисенкової, нав'язана думкою Л.С. Виготського про зони актуального й найближчого розвитку. Вчитель підтвердила життєвість цієї ідеї і блискуче її реалізувала в початковій школі [6].

У середній школі слушну точку зору щодо характеру педагогічної діяльності й особистості вчителя висловлює В.Ф. Шаталов. Він розробив оригінальну систему інтенсивного навчання з використанням авторських навчальних посібників, що представляють програмовий матеріал у вербально-графічних формах. Натомість звичайних традиційних домашніх завдань учні одержують широкі «пропозиції», об'єм і складність яких варіюється на етапах навчання з урахуванням індивідуальних особливостей школяра, а до закінчення курсу наближається до конкурсних і олімпіадних. Практикуються також оригінальні форми взаємоперевірки учнів, використовуються ігрові форми навчальних занять, а уроки фізичного виховання проводяться щоденно. На думку педагога-новатора, найголовнішим є те, що «...вчитель має допомогти учню усвідомити себе особистістю, спонукати потребу у пізнанні себе, життя, світу, виховати у нього почуття людської гідності, складова якої – усвідомлення відповідальності за свої вчинки перед товаришами, школою, суспільством» [5, с.47].

Педагоги-новатори не лише є сучасними вчителями, але й апробовують різні способи вироблення необхідних професійних якостей. Так, директор загальноосвітньої школи № 13 м. Полтави І. Гончаренко, який став переможцем Всеукраїнського щорічного проекту «Педагоги-новатори в Україні» НАПН України, за допомогою нетрадиційних підходів до навчання створив таке інноваційне середовище, в якому учні за дуже короткі терміни оволодівають іноземними мовами, поліпшують рівень навчальних досягнень, перемагають на олімпіадах, беруть участь у МАН.

Останнім часом відомою для педагогічної спільноти стала авторська школа члена-кореспондента НАПН України, автора комбінованої системи навчання М.П. Гузика, яка доводить, що уроки та інші форми організації навчально-виховного процесу мають нести особистісний характер, бути спрямованими на плідну діяльність дитини, кінцевим продуктом якої є той чи інший ціннісний вияв її особистісного таланту [10]. Система навчання за М.П. Гузиком дозволяє реалізувати принципи особистісно орієнтованого навчання, які набули широкого поширення, а її новітні технологічні варіанти можуть слугувати основою для оновлення вітчизняної освіти. Результати роботи цього навчального закладу, а також тих експериментальних шкіл України, що працюють за системою автора, переконливо свідчать про її переваги і перспективність.

Цікавою для розгляду є і методика поетапної системи навчання М.М.Палтишева, який розробив умови існування педагогічної гармонії, в основі якої є якісне оцінювання. Учитель-новатор використовує комплекс педагогічних прийомів стимулювання учнів у процесі навчання (диференційоване та індивідуальне навчання, взаємоконтроль та самоконтроль), який назвав «поетапною системою навчання», що передбачає ліквідацію прогалин у шкільній

підготовці, а саме: формування навчальних навичок, розвиток пізнавального інтересу, активізацію самостійної творчої діяльності у процесі набуття нових знань і вмінь.

Домінуючими функціями вчителя у забезпеченні процесів гуманізації та демократизації шкільного життя є виховна, комунікативна, інформаційна та консультативна. У сучасних умовах особливого значення набувають знання основ теорії діяльності та сучасних перспективних технологій управління навчально-виховним процесом; принципів, структури, змісту, типів і форм розвитку взаємодії у сучасній школі; вивчення практичного досвіду, його організації та розвитку. Педагогічні завдання, що вирішуються вчителями у нинішніх умовах, зумовлюють також і необхідність оволодіння ними педагогічними вміннями, що сприяють реформуванню навчально-виховного процесу на принципах особистісно орієнтованої освіти.

Цілком очевидно, що особливої актуальності набуває проблема підготовки вчителів для початкової школи. Необхідною характеристикою фахової підготовки має стати готовність до професійної діяльності (Н.М. Бібік, В.І. Бондар, І.П. Зязюн, С.М. Мартиненко, В.О. Сухомлинський, О.Я. Савченко та ін.). Аналізуючи наукові дослідження, варто констатувати той факт, що готовність до педагогічної діяльності передбачає утворення таких необхідних установок, професіоналізму, властивостей і якостей особистості, які забезпечують можливість майбутньому фахівцю свідомо і добросовісно виконувати свої професійні функції. Так, на думку О.Я. Савченко, творча праця вчителя початкової школи «неможлива без самостійного погляду на методика уроку, сміливості й гнучкості професійного мислення, здатності до прогнозування результатів навчально-виховного процесу та їх ґрунтового аналізу» [7, с.12].

Процес оволодіння майбутніми вчителями початкової школи способами виконання методичних дій сприяє розвитку їхніх творчих здібностей за умови активного застосування методичних знань, обґрунтування логіки пошуку шляхів розв'язання педагогічних ситуацій. Така професійно-методична підготовка дозволить сформувати готовність до інноваційної діяльності на різних етапах дидактичного циклу: під час моделювання навчального процесу, його реалізації, аналізу, дослідження та постійного вдосконалення. Як зазначає С.М. Мартиненко, «у системі професійної діяльності відбуваються масштабні перетворення, які стосуються найбільш суттєвих її складових – ціннісних основ, змістової та процесуальної сторони, особистості самого вчителя як суб'єкта цієї діяльності» [5, с.49].

Особливе місце, на нашу думку, в професійній діяльності вчителя початкової школи займають уміння, необхідні йому для формування педагогічно сприятливих стосунків у системі: «учень-учень», «учень-учитель», «учнівський колектив-педагогічний колектив». Серед цих умінь найбільш важливими є такі: вміння встановлювати контакт з дітьми і дорослими; вміння поставити себе у позицію вихованця й подивитися на себе його очима; вміння враховувати стосунки, особисті симпатії й антипатії учнів під час групування для виконання спільних завдань; вміння знаходити ефективні вимоги і варіювати їх залежно від індивідуальних особливостей учнів і педагогічної ситуації; вміння знаходити спільну мову і оптимальний тон із людьми за різних обставин; вміння розуміти

вихованців, за необхідності перебудовувати стосунки з колективом і окремими учнями; знаходити індивідуальний підхід до них; уміння регулювати внутрішньоклективні стосунки; вміння бачити позитивні й негативні соціально-педагогічні явища у класі, правильно визначати характер міжособистісних стосунків.

Не менш важливими для сучасного вчителя початкової школи є вміння конструювати й організовувати діяльність дітей: співпраця з учнями з певною метою; стимулювання й розвиток самодіяльності та самостійності молодших школярів; оволодіння прийомами і засобами педагогічної техніки, зацікавленість новими перспективами; регулювання, спрямовування і розвиток внутрішньоклективних стосунків, подолання локальних конфліктів; поточне інструктування й оперативний контроль за роботою учнів, зміна її напрямку і характеру за необхідності; аналіз одержаних результатів порівняно з вихідними даними і педагогічною метою.

Однак учитель не лише має володіти зазначеними педагогічними вміннями, а й навчати учнів необхідним управлінським умінням з метою підготовки їх до активної самостійної діяльності, поступово передаючи їм деякі управлінські функції. На нашу думку, школярам необхідно допомогти оволодіти такими вміннями, як: самостійно ставити перед собою і колективом завдання; програмувати власну й діяльність інших за умови контролю й самоконтролю; виробляти загальну точку зору; об'єктивно оцінювати свої можливості, особистісні якості у різних видах діяльності; аргументовано відстоювати свою думку тощо.

Формування у вчителя внутрішньої потреби в інноваційному пошуку має свої закономірності й проходить через низку об'єктивно відповідних станів. Інноваційна діяльність має свої особливості, пов'язані, в першу чергу, з унікальністю особистості вчителя й учня, класу, школи тощо.

У результаті інноваційних пошуків створення школи майбутнього змінюються вимоги до вчителя, його педагогічної культури. На думку Є.В. Бондаревської, педагог, якого потребує сучасна школа, має відповідати багатьом вимогам, зокрема:

- виявляти ціннісне ставлення до дитини, культури, творчості;
- турбуватися про екологію дитинства;
- володіти змістом навчання і виховання;
- застосовувати прогресивні педагогічні технології;
- встановлювати зв'язки із навколишнім середовищем, створювати умови, сприятливі для розвитку дітей [2, 18].

Висновки. В умовах сучасної школи вчителю необхідно оволодіти навичками й вміннями, в основу яких покладено орієнтацію на самоуправління у навчальному процесі. Інноваційна управлінська некомпетентність стримує розширення сучасних процесів у школі, пригнічує педагогічну ініціативу, тому особливе місце, на нашу думку, належить здійсненню інноваційної (організаційно-педагогічної) діяльності вчителя, важливими є особиста впевненість у необхідності нововведення, орієнтація на інноваційну діяльність як об'єктивну цінність. Учитель початкової школи, здійснюючи інноваційну діяльність, має володіти здатністю впливати на людей, вести за собою, формувати у своїх колег інноваційну мотивацію й поведінку, знаходити й об'єднувати навколо себе

однорідності, спрямовувати їх на удосконалення навчально-виховного процесу, регулювати стосунки під час інноваційної діяльності, будуючи їх на принципах співпраці.

Таким чином, особистісно-професійними основами інноваційної діяльності вчителя початкової школи мають стати: готовність до здійснення інноваційної діяльності; володіння змістом, формами і методами навчання, що мають інноваційний характер (програмами, методиками, технологіями тощо); взаємозв'язок і взаємозалежність професійно-функціональних і індивідуально-особистісних ознак професійної діяльності.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А.Амонашвили. – М.: Изд-во дом Ш.А.Амонашвили, 1996. – 496с.
2. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование как прогностическая модель педагогической культуры XX века/ Е.В.Бондаревская // Инновац.шк. – 1998. – №2(10) – С.16-21.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / Учеб.пособие для студентов ВУЗов. – М.: Изд-во «Академия», 2001. – 192с.
4. Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения / С.Н.Лысенкова. – М.: Просвещение, 1988. – 193с.
5. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: Монографія / С.М.Мартиненко. – К.: КМПУ імені Б.Д.Грінченка. – 2008. – 434с.
6. Матеріали презентації Проекту «Педагоги-новатори в Україні» / В.Ф. Шаталов: його ідеї працюють і сьогодні // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – №6. – С.32-48.
7. Савченко О.Я. Стан і завдання реформування змісту загальної шкільної освіти / О.Я. Савченко// Педагогіка і психологія. – 1999. – №4. – С.6-17.
8. Слостенін В.А. Формирование личности педагога советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1979. – 160с.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5т.: Т.3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад.шк., 1977. – 670с.
10. Філософсько-світоглядні основи педагогічної системи М.П. Гузика та особливості його авторської дидактики у спектрі можливостей// Директор школи, ліцею, гімназії. – 2009. – № 2. – С.26-34.

УДК 373.3.

Шкарбан Л.В.

Київський університет імені Бориса Грінченка. Педагогічний інститут, старший викладач кафедри початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ЛІВОРУКИМИ ПЕРШОКЛАСНИКАМИ

У статті висвітлено проблему ліворуких учнів та розглянуто особливості роботи вчителя із ліворукими першокласниками з метою успішного оволодіння навичками письма.

Ключові слова: професійна діяльність учителя початкової школи, ліворуки першокласники, уроки письма, особливості роботи вчителя з ліворукими дітьми

В статті освіщено состояние проблемы леворуких учеников, рассмотрены особенности работы учителя с целью успешного овладения навыками письма леворукими первоклассниками.

Ключевые слова: профессиональная деятельность учителя начальных классов, леворукие первоклассники, уроки письма, особенности работы учителя с леворукими детьми

The article highlights the state of the problem left-handed students, these features of the teacher in order to successfully mastering writing skills left-handed first-graders.

Key words: *professional activity of primary school teachers, left-handed first-graders, writing lessons, especially the teacher's work with left-handed children*

Актуальність дослідження. Як засвідчив ретроспективний аналіз, явище ліворукості відоме людству споконвіку, а знання про те, що люди розрізняються за здатністю користуватися правою або лівою рукою, виникло, очевидно, водночас із народженням свідомості. Розподіл на ліворуких та праворуких є унікальною особливістю людини. Ліворукість – явище рідкісне й одночасно розповсюджене. Всюди, де «збиралося більше тридцяти осіб, обов'язково був лівша». [5, с.15] Останнім часом серед молодого покоління планети відсоток лівшів стрімко зростає: сьогодні кожен десятий житель Землі віддає перевагу лівій руці. Як засвідчив проведений аналіз, за радянських часів ліворукість не схвалювалась, ще у дошкільному віці насильно викорінювалась перевчанням. У 80-ті роки ХХ століття проблема психічного здоров'я ліворуких дітей та підлітків стала предметом дослідження учених-ентузіастів. Саме вони звернули увагу громадськості на те, що перевчання ліворуких дітей приводить до виникнення у них різноманітних нервово-психічних розладів, зміни асиметрії півкуль головного мозку, а звідси – складна перебудова пізнавальних процесів і новоутворень.

У 70 □ 80-ті роки ХХ століття нейронауки охопив так званий латеральний бум, викликаний дивовижними досягненнями американських нейрохірургів і нейропсихологів. «Латеральний» в перекладі з латинської мови означає «сторонність, боковизна» і щодо людини означає нерівнозначність, асиметрію правих і лівих органів та систем. У 1982 році одному з них, Роджеру Сперрі, було присуджено Нобелівську премію за вивчення спеціалізації лівої та правої півкулі мозку людини.

У результаті обстеження населення в різних регіонах СРСР (Україна, Росія, Вірменія), загалом було охоплено 16 тис. осіб, виявлено дефіцит ліворуких порівняно із західними країнами, де їх було більше в чотири – п'ять разів. Виявилось, головний чинник, що викликає зникнення ліворукості в СРСР, □ це насильницьке перевчання шульг у сім'ях, дитячих садках, школах. Уперше в світі українські фахівці верифікували (тобто отримали достовірні наукові факти), як «розплачується» ліворука дитина за таке насильство над нею. Розпочата в 1980 році науково – громадська кампанія на захист ліворуких дітей від перевчання, виступи в засобах масової інформації: пресі, на радіо, телебаченні, звернення в союзні Міністерства охорони здоров'я і освіти спрацювали. В Україні та країнах СНД ліворуких дітей перестали перевчати, їх кількість збільшилася в 2,5 – 3 рази. Якщо раніше у середньому кількість ліворуких дітей була в межах 3%, то сьогодні ця кількість зросла до 9 – 15%. І з кожним роком кількість ліворуких першокласників збільшується.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема навчання і виховання ліворуких дітей досліджувалась багатьма психологами та педагогами:

М.М.Безруких, Н.Н.Брагіною, Т.А.Доброхотовою, А.В.Семенович, А.Л.Сиротюк, А.П.Чуприковим та іншими. Науковці стверджують, що перевчати ліворуку дитину означає змінювати специфічні якості її психіки, що негативно впливає на її психічний стан, її емоційне благополуччя і здоров'я загалом.

Сучасна тенденція до збільшення кількості ліворуких першокласників свідчить про відмову батьків і педагогів від перевчання й терпиме ставлення до проявів ліворукості в дітей, адже насильницьке перевчання ліворуких школярів писати правою рукою веде до серйозних змін у поведінці дитини: вона стає дратівливою, вередливою, неспокійно спить, у неї погіршується апетит, розвиваються невротичні реакції.

Однак відмова від перевчання не розв'язує всі проблеми, як це здається на перший погляд, а навпаки, породжує низку нових запитань: «Як формувати навичку письма в ліворуких учнів?», «Які особливості розвитку таких дітей необхідно знати й враховувати, щоб запобігти виникненню у них труднощів у процесі навчання?», «Чи існує спеціальна методика навчання письма з урахуванням особливостей мозкової організації рухових операцій ліворуких дітей?» тощо. [5, с.35]

З урахуванням важливості та актуальності зазначеної проблеми маємо на **меті** визначити особливості роботи вчителя початкової школи з ліворукими дітьми під час письма.

Науковці, методисти, вчителі зазначають, що у процесі навчання ліворуких дітей мають враховуватися їхні індивідуальні особливості, а методика формування навичок письма має будуватися по-іншому. У ліворуких дітей здебільшого зустрічаються порушення моторного розвитку, координації рухів руки, кисті, пальців рук, а також недостатність розвитку зорово-просторового сприйняття, зорової пам'яті і зорово-моторної координації. Це спричиняє виникнення труднощів у процесі формування графічної навички. Так, ліворукі першокласники погано сприймають і запам'ятовують літери складних конфігурацій, не уявляють зоровий образ букв загалом. Це веде до порушення співвідношення елементів, «дзеркального» написання букв. Дитина плутає схожі за зображенням букви, пише зайві елементи або не дописує їх. Ліворукі учні мають нестійкий почерк: нерівні штрихи, великі, розтягнуті букви різного нахилу. У таких дітей дуже повільний темп письма.

У першому класі, враховуючи підвищену емоційність і велику вразливість цих учнів, необхідно проводити навчання письма в доброзичливій атмосфері, чуйно ставитися до проблем лівшів, визначати їхні найменші успіхи. Якщо під час виконання графічних вправ ліворукі діти проявляють агресивну впертість, то краще переключити їхню увагу на інший вид роботи, наприклад, дидактичну гру, а не вимагати обов'язкового завершення письмового завдання. Вчителю початкової школи необхідно вміти правильно організувати навчальний процес, а для цього треба точно знати, як посадити ліворукого учня за партою, як покласти зошит, підручник, як він має тримати ручку, щоб йому було зручно. Організуючи робочий простір ліворукої дитини педагогу важливо знати і пам'ятати, що:

- у процесі письма та малювання світло має падати із правого боку;
- обладнання, книжки та зошити мають знаходитися ліворуч;
- у зошити доцільно вкладати “промокальний” папір, щоб дитина могла класти його під ліву руку і не “розмазувати” рукою написане раніше.

Ліворуких дітей відрізняє від праворуких також більш повільний темп письма. Крім «дзеркального письма» зустрічається неправильне написання літер, викривлення їх конфігурації, характерне виражене порушення почерку. І, взагалі,

навчання письму ліворуких першокласників – процес досить тривалий і важкий.

Із серйозними труднощами ліворукі першокласники зустрічаються вже на перших уроках грамоти, адже гігієнічні умови під час письма лівою рукою (положення тіла, розміщення зошита чи рук) значно відрізняється від вимог, які ставляться до дітей, що пишуть правою. Загалом ці вимоги можна сформулювати таким чином:

1. *Врахування положення тіла під час письма.* При правильному положенні ліворукі першокласники мають сидіти прямо, не доторкаючись грудьми до столу. Ноги всією ступнею мають стояти на підлозі чи підставці, голова дещо схилена направо.

2. *Положення рук, кисті руки і прийоми тримання ручки.* Руки під час письма мають лежати таким чином, щоб лікоть лівої руки трохи виступав за край столу і ліва рука вільно рухалась рядком зверху вниз, а права – лежала на столі і знизу підтримувала б аркуш. Кисть лівої руки більшою частиною долоні має бути звернена до поверхні столу. Точками опори для кисті мають бути нігтева фаланга дещо зігнутого мізинця і нижня частина долоні. Ручка кладеться на середній палець, на його верхню нігтьову частину. Нігтьова фаланга великого пальця притримує ручку, а вказівний легко кладеться зверху ручки на відстань 1,2 – 2 см від пишучого кінця і керує рухами пальців. У процесі писання рух відбувається зліва направо (напрямок ручки під час письма лівою рукою – вліво, а рухи кисті та пальців – вправо).

3. *Розміщення зошита.* Зошит має лежати з нахилом вліво, таким чином, щоб нижній правий кут сторінки, на якій пише дитина, був направлений на середину її грудей. За мірою заповнення сторінки права рука посуває зошит догори, причому нижній кут сторінки і далі спрямований в середину грудей. Ліворукій дитині важко орієнтуватися в зошиті, й рядку. Дитина не відразу може визначити ту сторону, з якої треба починати писати, плутає напрямком. І це не дивно, бо у ліворуких на відміну від праворуких, провідною є права півкуля мозку, а ліва – їй підкоряється. Саме в правій півкулі закладено функції, пов'язані з лівою рукою, які забезпечують нормальний перебіг мови та процесів мислення. [6, 90-93]

Ліва рука у процесі письма робить рухи руки симетричні рухам правої руки, тобто рухи – справа наліво. Для дітей з провідною лівою рукою в початковий період навчання письма необхідні вправи, які безпосередньо будуть готувати руку до роботи та орієнтації в рядку. Досить часто, щоб навчитися чому – небудь новому (наприклад, письму), ліворукі діти залучають на допомогу максимум зовнішніх довільних засобів для оволодіння простими операціями, які у праворуких дітей формуються без особливих зусиль згідно з відомими психологічними законами.

Ліворука дитина щоразу щось вигадує, що допомогло б їй орієнтуватися у складному світі праворуких. Тому, найкраще допомогти лівшій, максимально автоматизувавши для нього якомога більше повсякденних операцій.

На уроках письма у процесі вивчення кожного елементу літери не варто примушувати дитину самостійно шукати траєкторію руху, не можна діяти за принципом механічного копіювання “роби, як я”. Важливо не лише пояснити, де починати, куди вести, де закінчувати, а й повторити цю інструкцію, щоб дитина

змогла подумки продиктувати її при потребі. Вчителю варто було б разом із дитиною виконати і прокоментувати траєкторію руху в повітрі. Крім того, доцільно позначити точки початку руху (опорні точки), проаналізувати, з яких частин складається літера, побачити кожну частину, визначити точку початку руху і його траєкторію.

Під час виконання завдань важливо постійно підкріплювати правильне виконання кожного елемента похвалою і, навпаки, не акцентувати увагу на неправильному написанні. У цьому випадку в дитини буде більше можливостей для досягнення результатів. Педагогу варто пам'ятати, що дитина має право на помилку, яку завжди можна виправити.

Підготовка до оволодіння навичкою письма з урахуванням зазначених особливостей розвитку ліворуких учнів дасть змогу запобігти виникненню труднощів під час навчання грамоти та розвитку дисграфії на подальших етапах навчання.

Висновки. Таким чином, сучасна тенденція збільшення кількості ліворуких першокласників підтверджує відмову батьків і педагогів від їх перевчання, а проблема навчання і виховання ліворуких першокласників є досить актуальною. З урахуванням зазначеного існує нагальна потреба у фахівцях, що мають якісну теоретичну і практичну підготовку, здатних ефективно навчати ліворуких дітей відповідно до їх індивідуально-психологічних особливостей. Учитель початкової школи має вміти будувати навчально-виховний процес, який буде адекватний особливостям учня, працювати, орієнтуючись на різні типи характерів, стилі навчання, мати стійку мотивацію щодо формування особистості, тобто мати високий рівень готовності до педагогічної діяльності з ліворукими дітьми.

Література

1. Безруких М.М. Ліворукий ребенок в школе и дома / М.М. Безруких – Екатеринбург: У – Фактория, 2003. – 304 с.
2. Волошенко О. Ліворука дитина: яка вона? : Сучасний погляд на проблему ліворукості / О. Волошенко / Психолог. – 2003. - № 39. – С. 25 - 32
3. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. Левши / Т. А. Доброхотова, Н. Н. Брагина. – М.: Книга, 1994. - 232 с.
4. Маковецька Н.В. Формування навичок письма в дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: перспективи і наступність / Н.В.Маковецька, О.В. Нікулочкіна. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2005. – 200 с.
5. Цепова І.В. Навчаємо письма ліворуких дітей / І.В.Цепова. – Х.: Вид-во «Ранок», 2009. – 128 с.
6. Чуприков А.П., Гнатюк Р.М., Чуприкова М.А. Асиметрія мозку та ліворукість : монографія / А. П.Чуприков, Р. М.Гнатюк, М. А. Чуприкова. – К. : КММ, 2011. – 140 с.