Київський національний університет імені Тараса Шевченка

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІОЛОГІЇ, ПСИХОЛОГІЇ, ПЕДАГОГІКИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Виходить щоквартально

Заснований у 2003 р

*№3(*24) 2014

КИЇВ - 2014

УДК 316+159.9+37](082)

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

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

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

УДК 316+159.9+37](082)

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

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

Свідоцтво про державну реєстрацію: КВ №9244 від 11.10.2004
Рекомендовано Вищою Атестаційною комісією України як фахове видання з соціології та психології (Постанова Президії ВАК України №1 – 05/8 від 22 грудня 2010 року), педагогіки (Постанова Президії ВАК України №1 – 05/5 від 31 травня 2011 року

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

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

Рекомендовано до друку
Вченою радою факультету соціології
(протокол № 2 від 22 вересня 2014 року)
Вченою радою факультету психології
(протокол № 2 від 15 вересня 2014 року)

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

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

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

ЗМІСТ

СОЦІОЛОГІЧНІ НАУКИ 6

Мороз Є.О. 6
ДО ПРОБЛЕМИ ОКРЕСЛЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ МЕЖ СОЦІОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ 6
Судаков В.І. 14
ПРАЦЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ІНТЕГРАТИВНИЙ ПРОЦЕС ТА ТЕХНОЛОГІЧНИЙ СПОСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ СТАНДАРТИЗОВАНОЇ ЗАЙНЯТОСТІ 14
Малес Л.В. 21
СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ ЗМІНИ ХХ СТОЛІТТЯ НА КАРТІ СУЧАСНОЇ СТОЛИЦІ 21
Артеменко С.Б. 30
ПРОЛЕГОМЕНИ ДО РОЗУМІННЯ ОБРАЗУ СОЦІАЛЬНОГО ЧАСУ В КОНЦЕПЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ РАЦІОНАЛЬНОСТІ Ю.ГАБЕРМАСА 30
Черних Г. А. 36
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ З.БАУМАНОМ ТА У.БЕКОМ СОЦІОЛОГІЧНИХ МЕТАФОР «ІНДИВІДУАЛІЗОВАНЕ СУСПІЛЬСТВО» ТА «СУСПІЛЬСТВО РИЗИКУ» ПРИ ДОСЛІДЖЕНІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ ПРАКТИК 36
Олевич М.І. 43
ПІЗНАВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВЕБЕРІВСЬКОЇ ТИПОЛОГІЇ ЛЕГІТИМНОГО ПОРЯДКУ 43
Сисолятіна А.В. 53
ПОНЯТТЯ КОЛЕКТИВНОЇ ДІЇ В КОНЦЕПЦІЇ РАЦІОНАЛЬНОГО ВИБОРУ Й. ЕЛЬСТЕРА 53
Дяченко О.К. 60
ОСОБЛИВОСТІ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ» У СОЦІОЛОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ 60
Золотнюк О.П. 66
ДИСПОЗИЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ШЛЮБНИХ ВІДНОСИН: МОЖЛИВІСТЬ ФІКСАЦІЇ І СОЦІОЛОГІЧНИЙ ДОСВІД ВИМІРЮВАННЯ 66
Лапіна В.В. 73
СОЦІОЛОГІЯ РЕКЛАМИ ЯК НАУКОВА ТА НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА: ПРОБЛЕМА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ 73
Пігіда А.А. 81
ПОБУДОВА ОПТИМАЛЬНОЇ СТРАТИФІКОВАНОЇ ВИБІРКИ З УРАХУВАННЯМ ДИЗАЙН-ЕФЕКТУ 81

Цимбал Т.В. 90
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМ-СОЦІОЛОГАМ В УКРАЇНІ 90
Модестова Т.В. 99
ВПЛИВ ЯК КЛЮЧОВА СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕРЦЕПЦІЇ 99

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ 104

Власова О. І. 104
Бастракова А.С. 104
ПРОГРАМА ОПТИМІЗАЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ПІДЛІТКА 104
Сіпакова О.А. 110
ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ. 110
Ушакова В.Р. 116
ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СІМ'Ї ПІСЛЯ НАРОДЖЕННЯ ДИТИНИ 116
Траверсе Т. М. 124
ІНТУЇЦІЯ ЯК ІРРАЦІОНАЛЬНА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ РОЗУМІННЯ ПОЛІТИЧНИХ ЗАДАЧ 124
Фомічова В.М. 133
ІНТЕРСУБ'ЄКТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ УЯВЛЕНЬ 133

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ 140

Автомонов П.П. 140
Гук О.Ф. 140
ЛОГІКА ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ 140
Закраєвська О. Ю. 148
КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ «УМІННЯ ВЧИТИСЬ» ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 148
Кипиченко Н.С. 153
ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧІВ І МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ПРАКТИКИ 153
Люріна Т. І. 158
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ 158
Марушкевич А. А. 164
РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ: ДОСВІД КРАЇН СВІТУ 164

Молодиченко Н. А. 170
ЗАСОБИ ОРІЄНТАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ГУМАНІТАРНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ 170
Нечипоренко К.П. 175
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 175

СОЦІОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 316.01

Мороз Є.О. ◦

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

ДО ПРОБЛЕМИ ОКРЕСЛЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ МЕЖ СОЦІОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

У статті представлено та проаналізовано питання можливостей чіткого розмежування предмету суміжних за напрямком досліджень дисциплін – соціології та соціальної антропології. Було виявлено спільні витоки та парадигмальні шляхи історичного становлення наведених галузей суспільствознавства. Окреслено специфіку постановки проблеми виокремлення міждисциплінарних меж соціології на сучасному етапі розвитку соціологічної теорії.

Ключові слова: *соціологія, соціальна антропологія, мультипарадигмальність, структуралізм, марксизм, структурний функціоналізм, теорія конфлікту*

В статье представлен и проанализирован вопрос возможностей четкого разграничения предмета смежных по направлению исследований дисциплин - социологии и социальной антропологии. Были обнаружены общие истоки и парадигмальные пути исторического становления этих отраслей обществоведения. Определено специфику постановки проблемы выделения междисциплинарных границ социологии на современном этапе развития социологической теории.

Ключевые слова: *социология, социальная антропология, мультипарадигмальность, структурализм, марксизм, структурный функционализм, теория конфликта*

This paper presents the analyses possibility of a clear separation of sociology's and social anthropology's scientific object as a research disciplines. The common origins and historical development paradigm were found for both of this discipline. The specifics of the problem of researching interdisciplinary boundaries of sociology at the modern stage of development of sociological theory was outlined.

Keywords: *sociology, social anthropology, multi-paradigm, structuralism, theory of marxism, structural functionalism, conflict theory*

Актуальність проблеми. Зародження, розвиток і становлення суспільних наук є процесом відносно новітнім (у порівнянні розглядом генезису природничих наук), коріння якого, на думку І.Валлерстайна, можна відшукати в причинно-наслідкових зв'язках подій Французької революції 1789 року та подальшого становлення європейської державності XIX століття. Так, саме ці події змінили європейський, а згодом й світовий світогляд, оскільки утвердили у думках людей дві ледь не «аксіоматичні» установки в мисленні: природність і постійність процесів політичних змін та суб'єктне значення народу як єдиного носія влади [1].

◦ © Мороз Є.О., 2014 р.

Саме в перебігу таких процесів й можна відшукати підґрунтя генези більшості суспільних наук, що відіграють винятково важливу роль при вивченні сучасного стану постмодерного, глобалізованого або ж інформаційного суспільства XXI століття (залежно, з точки зору якого ідейно-теоретичного підґрунтя розглядати надшвидкий розвиток процесів сучасності).

Зародження соціології як науки, точкою відліку чого вчені досить часто визначають публікацію та поширення серед широкого загалу «Курсу позитивної філософії» Огюста Конта, не зважаючи на тернистий шлях її розвитку (а саме – пошуку власної наукової самобутності та чітких ідентифікаційних ознак появи зовсім нової науки, а не міждисциплінарної галузі знання, що розвивається шляхом натуралістичного редукціонізму) ще в працях ранніх класиків утвердило як серед наукового загалу, так і особливо з точки зору буденного розуміння предметної сфери соціології як науки про суспільство або ж соціальну реальність. Уточнення, яке вчені надавали для фіксації саме соціологічного кута дослідження суспільства (залежно від позиції дослідника соціологія може бути розглянута як наука про соціальні зв'язки, дії та взаємодії; соціальні інститути та організації; соціальні групи та спільності; соціальні процеси, явища та факти тощо) хоч фактично й відповідали дійсності, однак водночас зовсім не вирішували проблеми чіткої і однозначної ідентифікації предмету соціології серед деяких інших суспільних наук, оскільки залишалися надто абстрактними й заширокими, залишаючи соціології статуту універсальної загальної суспільствознавчої науки як це було прямо прописано у працях О.Конта та Г.Спенсера. Ця проблема частково невирішеною зберігається й на сьогодні. Так, наприклад, в другій половині XIX – на початку XX століття значного впливу на становлення соціології було здійснено представниками психологічної школи (Г.Тард, Г.Лебон, Ч.Кулі, З.Фрейд та інші), однак й в даний час досить нечітким для розуміння залишається розмежування предметних сфер дослідження соціології та соціальної психології.

Безумовно, не можна заперечувати значної складності постановки та, можливо, взагалі й доцільності однозначного вирішення даного питання, що обумовлено низкою особливостей соціології як науки: чітка фіксація й навіть визнання значною частиною вченими як переваги мультипарадигмального стану соціологічної теорії; її надтісні взаємозв'язки з іншими суміжними дисциплінами; галузеве розмаїття «соціологій»; мінливість, швидкоплинність суспільства, а відповідно й однозначна змінність предметної сфери соціології з часом; складність методології осмислення та розуміння соціальної реальності інакшими техніками та способами, аніж органи чуття; значний масштаб охоплення досліджуваних граней, сфер та розрізів реальності у порівняння з будь-якою іншою не лише суспільною, а й природничою наукою. Очевидним є дійсно значна специфіка соціології як науки серед інших дисциплін, що логічним чином ставить питання, а чи коректним є взагалі оцінка шляху її розвитку (зокрема, щодо поставленого питання однозначної ідентифікації предметної сфери даної науки з метою чіткого розрізнення її щодо деяких інших наук) у відповідності з вже пройденим шляхом іншими дисциплінами? Зокрема, орієнтацію на розвиток соціології відповідно до класичних канонів генезису та становлення природничих наук, чого невтішно прагнули досягти класики соціологічної думки, заперечував із застосуванням ґрунтовної аргументації щодо неможливості та недоцільності взагалі постановки завдань такого роду іще Р.Мертон [4] більш ніж півстоліття

тому, тоді ж як за відсутності інших орієнтирів прийнятного наукового розвитку для науки соціології й деякі сучасні вчені не полишають природознавчий зразок наукового пізнання (як-от, це можна простежити на прикладі деяких сучасних позитивістських підходів до соціологічного дослідження).

Тим не менш, розглянуті вище тенденції розвитку соціологічної теорії, навіть якщо й визнати їх закономірними щодо специфіки даної дисципліни, не сприяють однозначному вирішенню питання щодо міждисциплінарного взаємозв'язку соціології з іншими відносно молодими дослідницькими галузями, що також знаходяться ще в стані пошуку власного унікального кута дослідження їх наук. Так, соціальна антропологія як наука виникла й ствердилась у якості окремої наукової галузі ледь не на півстоліття пізніше аніж соціологія, проходячи шлях відмежування від ще з античних часів вживаного терміну «антропологія» до виникнення як суто гносеологічної, так і практичної потреби вивчення витоків та особливостей функціонування первісних (примітивних або архаїчних) суспільств. Тим не менш, вивчення, а якщо більш коректно говорити, то простий опис життя первісних народів першими антропологами XIX століття, які взагалі то повсякчас були просто мандрівниками у пошуках екзотичного, незрозумілого й відмінного способу життя від технологічно розвинених суспільств західної Європи хоч і надавали інформацію щодо повсякденного способу існування туземців, однак ця інформація у кращому випадку залишалася лише етнографічним спостереженням (з акцентом на емпіричний опис соціальної реальності), тоді ж як її перетворення на наукове знання потребувало попереднього теоретичного підґрунтя та побудови наукових гіпотез. Таким чином, ***метою даної статті*** є окреслення можливостей виокремлення дисциплінарних меж соціології та соціальної антропології шляхом фіксації специфіки предметної області та історичних шляхів розвитку обох дисциплін.

Складність ідентифікації соціальної антропології як окремої науки полягає, по-перше, у вільному вжитку серед антропологів різноманітних назв цієї галузі знання – зокрема, етнології, культурної антропології, соціокультурної антропології, соціальної культурології, структурної антропології тощо. З іншого боку, досить часто вчені взагалі не уточнюють, галузеву специфіку щодо якого напрямку дослідження вони ведуть мову, користуючись надто широким терміном «антропологія». І той, і інший спосіб термінологічного вжитку, на нашу думку, не є коректним, оскільки в першому випадку вчений фіксує увагу скоріше на парадигмальний напрямок дослідження, прихильником якого себе вважає, у іншому ж – дозволяє собі фактично взагалі не уточнювати, про який напрямок дослідницької уваги веде мову, не беручи до уваги значну кількість антропологічних напрямків і розділів, що існують на сьогодні.

Варто навести, наприклад, точку зору Ю.М.Рєзніка, який стверджує, що зміст понять «соціальна антропологія» і «культурна антропологія» різниться лише залежно від того, про яку національну традицію дослідження ми ведемо мову – британську (з моменту її заснування Б.Маліновським та А. Редкліфом-Брауном) або ж американську (що веде відлік від організації культурологічного напрямку дослідження учнями Ф.Боаса) [5, с.100-101]. Коментуючи ці термінологічні відмінності К.Леві-Строс зазначав, що незалежно від назви, якою себе означає антропологія (соціальна або ж культурна) вона завжди прагне до пізнання людини в цілому, але в першому випадку точкою відліку дослідження слугує

вироби людини, в другому – її уявлення [3, с. 326]. Варто зазначити, що наведені ці та інші відмінності у термінах, окрім того, на нашу думку фіксують також і намагання того чи іншого засновника певної теорії або ж новітнього підходу в антропологічній науці означити своє інноваційне авторство (тобто містять суб'єктивний елемент реалізації амбіційного особистісного аспекту), якісно відмінне від попередніх, які б менш чітко прослідковувались у випадку прагнень дослідників до збереження єдності предмету і меж дисципліни у єдиній назві. (Для прикладу варто згадати причини та мотиви зміни О.Контом назви авторської нової науки «соціальної фізики» на «соціологію». Сама назва «соціальна фізика» більш ніж влаштовувала О.Конта, оскільки фіксувала методологічну єдність нової соціальної науки з природничими дисциплінами, а також звертала увагу на логіку контівської класифікації наук. І лише використання А.Кетлє аналогічної назви дало поштовх до рішучої зміни О.Контом назви дисципліни, що була лінгвістично абсолютно некоректною, але як показала історія науки – безперечно вдалою). Так, той самий К.Леві-Строс намагається підкреслити свій специфічний антропологічний кут дослідження, називаючи свою антропологію – «структурною».

По-друге, під сумнівом перебуває й цілковита самостійність соціальної антропології щодо соціологічної науки. Це обумовлено, на нашу думку, кількома чинниками. Перш за все, якщо за предмет соціології брати різноманітні прояви та аспекти соціальної сфери суспільства, то в такому випадку за визначенням соціальна антропологія є галузевою соціологічною наукою, що вивчає соціальні аспекти функціонування примітивних суспільств як одного з типів суспільства загалом, а також їх зв'язки, впливи та проекцію на сучасність (наприклад, у формі так званих пережитків). Так, в зарубіжній і вітчизняній літературі можна знайти обгрунтувані позиції вчених щодо недоцільності або ж відсутності підстав розмежовувати соціальну антропологію та соціологію. «Наприкінці 30-х років між антропологами та соціологами доволі часто ставлять знак рівності і чимало західних антропологів називає себе соціологами. Відмінність сфер впливу, які дотепер розмежовували соціологів та антропологів, а саме дослідження сучасних суспільств, з одного боку, та примітивних племен, з іншого, потроху зникає, оскільки антропологи об'єктом дослідження вважають сучасне суспільство також [6, с. 159]».

Продовжуючи наведену вище думку, варто зазначити, що іншим чинником такого міркування є той факт, що одними із засновників соціальної антропології були класики соціології – Е.Дюркгейм та його учні, колектив «Соціологічного щорічника» або ж французької соціологічної школи. З часом наприкінці XIX – на початку XX століття можемо спостерігати ще більш чітку тенденцію до зближення антропології та соціології як наслідок переорієнтації соціології на емпіричну науку і її розрив з філософією. Тісний зв'язок із соціологічними дослідженнями мали також представники структуралістського (К.Леві-Строс) марксистського (Ф.Енгельс, М.Годельє, К.Мельяс, М.Харіс,), структурно-функціоналістського (Г.Спенсер; А.Редкліф-Браун, який підґрунтя своєї концепції розробив на основі положень Е.Дюркгейма), етнометодологічного під впливом феноменології «життєсвіту» (Е.Гуссерль, А.Шюц) підходів в антропології. Тобто беззаперечним є той факт, що більшість перших соціальних антропологів, а у подальшому і класиків цієї науки або ж були соціологами, або ж лишили настільки значний

внесок у загальне суспільствознавство (в соціологію, а в той же час і в соціальну антропологію), що їх доробок важко віднести лише до однієї галузі наукового знання.

Аналіз парадигмальних «хвиль» розвитку соціології та соціальної антропології надає можливість прослідкувати наявність перебування культурної антропології, соціальної антропології та соціології в одному полі дослідження, що також значно ускладнює виокремлення дисциплінарних меж. Як відомо, в культурну антропологію *позитивістські* ідеї прийшли одночасно з неокантіанством наприкінці XIX століття, що зближує її з соціальною антропологією та власне соціологією [6, с. 156]. Так, наприклад, витоки становлення соціальної антропології як окремої дисципліни та перші етапи класичної соціології розвивалися на цілком однакових засадах *еволюціоністської* теорії суспільного розвитку: і перші соціологи, і трохи згодом перші соціальні антропологи формують свої концепції на засадах поглядів Дж.Мак-Ленона, Л.Моргана, Е.Тейлора, Д.Фрейзера та інших ранніх еволюціоністів.

Розвиток позитивізму поширився і на етнологію, а отже, тісний зв'язок антропології та соціології зумовив проникнення в етнологію функціонального підходу, що сприяло соціологізації етнології і відмові від традиційно властивого їй історичного методу дослідження [6, с. 159]. Як відомо, *структурно-функціональна* парадигма, витоки якої сягають другої половини XIX століття у працях Г.Спенсера та Е.Дюркгейма, фактично обумовила розвиток соціологічної теорії XX століття, вплив якої не зважаючи на шквал критики на адресу Т.Парсонса беззаперечно зберігається й на сьогодні, в українській соціології в тому числі. (Доказом тому, перш за все може слугувати аналіз структури побудови більшості підручників із загальної соціології, якими користуються наразі студенти – як зарубіжні, так і вітчизняні підручники тяжіють саме до структурно-функціоналістських побудов змісту та форми викладення матеріалів. Інший доказ – результати експертного дослідження «Українська соціологія – Ваша думка» [7, с.194-208], де 70% експертів погодились, що саме структурний функціоналізм на сьогодні визначає розвиток вітчизняної соціології.)

Подібні тенденції наукового розвитку можуть бути зафіксовані й в антропологічній галузі знання: саме внесок Броніслава Маліновського у соціальну антропологію відіграв поворотного «революційного» значення перш за все для теоретико-методологічного обґрунтування нової дисципліни, а також (що не менш важливо) внесення її до академічної царини знання у вищих закладах освіти. Саме Б.Маліновський у своєму «британському функціоналізмі», а у подальшому і його численні послідовники (А.Редкліф-Браун, Е.Еванс-Прітчард, Д.Гуді та багато інших) обґрунтував зовсім нову і як виявилось цілком вдалу перспективу можливостей та інструментарію соціальної антропології: рішуче поривання з вадами еволюціонізму (хоча, варто й зазначити - деякою мірою дещо декларативне, оскільки вплив еволюціонізму на доробок Б.Маліновського можна в деяких аспектах простежити); переорієнтація на здобування емпіричного знання якісно новим методом «активного спостереження» (знову ж таки, посмертне видання щоденника автора «британського функціоналізму» ставить під сумніви беззаперечність описаних Б.Маліновським польових методик збору даних); використання іншого й подекуди нового понятєво-категоріального апарату й обґрунтування відмінного від попередніх способу опису та пояснення

функціонування архаїчних суспільств. Вочевидь, доля функціоналізму Б.Маліновського в певному сенсі повторює долю структурного функціоналізму Т.Парсонса: на сьогодні основні його положення вважаються тривіальними, або ж обмеженими, однак послідовники Б.Маліновського, різко критикуючи його загалом продовжують напрямок дослідження свого попередника.

У руслі критичних зауважень щодо недоліків та відвертих спрощень пояснення функціоналістів і в соціології, і в соціальній антропології виникає *теорія конфлікту*, що дає змогу якісно по іншому оцінити перебіг формування соціальної структури суспільства. Цей напрямок у суспільствознавстві виник приблизно в один і той же час (друга половина ХХ століття), однак, якщо ж у соціології положення даної теорії переростають у окрему пізнавальну парадигму, то у антропології вони становлять продовження основних положень функціоналізму, рішуче не заперечуючи їх, а на практиці скоріше намагаючись пояснити і описати інтегруючі механізми в ситуації індивідуального та групового конфлікту, та й навіть більше – аналіз перебігу конфлікту як структури соціальної взаємодії (так званий «вихід за межі функціоналізму», на думку Р.Дельєж [2, с.220]).

Зближення і розмивання дисциплінарних меж соціології і соціальної антропології у першій половині ХХ століття й частково й по сьогодні було обумовлено появою та поширенням, мабуть, найбільш авторитетними і потужними теоретичними течіями у суспільствознавстві минулого століття, які не лише стимулюють появу якісно інакших теорій, а якщо говорити ширше – створюють каркас та перспективу іншої точки зору на людину як суспільну істоту, що є спільним об’єктом дослідження і для соціології, і для соціальної антропології. Таким «будівельним матеріалом» для пояснення наукової картини світу виступили *марксизм* та *структуралізм*. Фактично, у соціології вплив теоретичних засад марксизму обумовив розвиток та побудову цієї науки на усе ХХ - початок ХХІ століття у появі та поширенні різноманітних напрямків та течій, що так чи інакше містили в собі реконструкції, авторську інтерпретацію, доповнення, переосмислення або ж поєднання засадничих положень марксизму з іншими напрямками соціологічної думки, що мало відображення у неомарксизмі («західному марксизмі»), критичній теорії, марксизмі-ленінізмі, фрейдомарксизмі, структуралістському марксизмі, екзистенціалістському марксизмі, феноменологічному марксизмі, аналітичному марксизмі; доробках представників Франкфуртської та Будапештської шкіл та багатьох інших. Тільки цей далеко неповний перелік сучасних наукових напрямків дає можливість дійти висновку з приводу того, що, не зважаючи на цілковиту згоду наукової спільноти щодо визнання основних недоліків, хибних положень та вад марксизму закладені вже більше століття тому соціологічні положення цього напрямку багато в чому обумовлюють розвиток соціології й на сьогодні.

Що ж стосується впливу марксизму на становлення та розвиток соціальної антропології, то тут варто зауважити, що прихильників вчень К.Маркса, представників даної дисципліни важко поєднати у єдину ідеологічну єдність або ж наукову школу. Скоріше, тут мова може більшою мірою йти щодо використання тим чи іншим вченим-антропологом деяких з основних аналітичних положень марксизму, наприклад, ролі класової боротьби як способу вийти з попереднього суспільного стану; пояснення матеріальними (в тому числі економічними)

факторами стан та подальший розвиток духовних елементів суспільства тощо. Варто також зазначити, про безпосередній внесок К.Маркса та особливо Ф.Енгельса у праці «Походження сім'ї, власності й держави» у розробку антропологічної проблематики. У подальшому ж принципи марксистського аналізу процесів функціонування архаїчних суспільств були використані такими антропологами, як М.Годельє, К.Мельяс, М.Харіс.

Зважаючи на значну кількість спільних витків розвитку соціології і соціальної антропології питання щодо відмінностей їх предметної сфери дослідження було піднято (однак, чітко не вирішено) багатьма вченими, оскільки, якщо предмет соціальної антропології є частиною предмету соціології, отже, наявна додаткова аргументація щодо включення соціальної антропології до соціологічної царини у якості галузевої теорії (як, наприклад, про це стверджує Е.Ліч).

Цікаве протиставлення особливостей предметної сфери обох дисциплін було представлено Ю.Рєзніком [5, с. 108-111]. На думку вченого, наведені дисципліни принципово відрізняються одна від одної за такими аспектами дослідження. Соціологія робить акцент на вивчення *сучасних* суспільств; *суспільних* форм соціального життя; *усвідомлені* форми вираження або відображення соціального життя. На противагу наведеному, соціальна антропологія вивчає *архаїчні* суспільства; «*спільністні»* форми соціального життя (общинні, суб'єкт-суб'єктні взаємодії); *неусвідомлені* форми вираження або відображення соціального життя. Наведені відмінності хоч і дають можливість зрозуміти акценти дослідницького спрямування соціології та соціальної антропології, однак для чіткого відокремлення предметних галузей такого пояснення, на нашу думку, не достатньо. Побіжний погляд на протікання та розвиток історії класичної соціології дає можливість побачити, що усі ті аспекти, які, на думку Ю.Рєзніка, належать до предмету соціальної антропології були детально вивчені задля окреслення метатеоретичних засад соціології її класиками. Так, наприклад, у різних термінологіях еволюцію форм суспільств від архаїчного до сучасного з ґрунтовним виділенням сутнісних ознак кожного з них було подано у працях О.Конта, Г.Спенсера, Е.Дюркгейма, К.Маркса та багатьох інших. Чітке розділення відмінностей двох окремих суспільних сфер на «суспільство» (Gesellschafl) та «спільноту» (Gemeinschaft) було внеском відомого класика соціології Ф.Тьонніса. Фактично, поділ соціальної дії за часткою її раціональної (в тому числі, усвідомленої) складової було запропоновано у працях М.Вебера та В.Парето. Це міркування може бути продовжено численними прикладами звернення й сучасних соціологів до тієї ж проблематики, висновок, тим не менш, все одно полягає у тому, що ті аспекти та способи пізнання суспільств зовсім небезпідставно було виділено у предметну область соціальної антропології привертали й становили науковий інтерес ще класиків соціологічної думки.

Як ***висновок*** даної публікації, варто зазначити, що вирішення й сама постановка питання щодо чіткості виділення предметної області суміжних дисциплін може втратити беззаперечну доцільність зважаючи на тенденції розвитку суспільствознавства на сьогодні, а саме до визнання більшістю вчених цінності саме міждисциплінарних досліджень. Виділення предмету соціології за усіма канонами наукової строгості та об’єктивності безперечно було надважливим дослідницьким питанням соціології XIX століття (коли першим класикам

доводилось приділяти цьому питанню значну увагу, адже іще потрібно було довести, що соціологія як окрема наука має право на існування) й залишалося актуальним фактично до відносно недавнього часу (70-тих років ХХ століття), коли у соціології повсякчас виникали кризи спровоковані потраплянням у «глухий кут» вченими, які відстоювали позиції тієї чи іншої єдиної парадигмальної площини розвитку соціології, або ж орієнтацію на певну площину дослідження (теоретичні-емпіричні; фундаментальні-прикладні). На сьогодні ж, коли вчені нарешті дійшли спільної думки стосовно прийнятності мультипарадигмальності, синтетичних концепцій та якісної своєрідності науки соціології порівняно із природознавством; коли соціологія досягла деякого авторитету серед міжнародної наукової спільноти, оскільки саме в її межах вченими було поставлено і в деяких аспектах вирішено питання щодо специфіки сучасного суспільства, що знаходиться у стані постійних надшвидких змін, питання щодо факту наявності загалом такої науки як соціології, безперечно, знімається, а отже, й втрачається, на нашу думку, доцільність чіткого виділення її предметної сфери. Більше того, гносеологічний поділ соціальної реальності, що виступає єдиним нерозривним цілим, де усі його елементи знаходяться у тісних причинно-наслідкових зв'язках між різними дисциплінарними галузями знання набував би штучності й привніс більше шкоди, обмежуючи можливості проведення міждисциплінарних досліджень.

Список використаних джерел

1. Валлерстайн И. Миросистемный анализ: Введение / Иммануил Валлерстайн [Пер. с англ. Н. Тюкиной]. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006. – С.52–67.
2. Дельєж Р. Нариси з історії антропології. Школи. Автори. Теорії. / Робер Дельєж [переклад з франц. Є.Марічева]. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 287 с.
3. Леві-Строс К. Місце антропології серед соціальних наук і проблеми її викладання / Клод Леві-Строс [Пер. з фр. Зої Борисюк] // Структурна антропологія. – К.: Основи, 2000. – С. 325–360.
4. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / Роберт Мертон. — М.: АСТ: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. — 873 с.
5. Резник Ю.М. Социальная антропология как научная дисциплина / Ю.М.Резник // Социологические исследования. – 1997. - № 5. - С. 100-111.
6. Сафонік Л. Взаємозвязок культурної (соціальної) антропології з етнографією, етнологієї та соціологією / Л.Сафонік. – Вісник Львівського Університету. Серія філософія. - 2009. - Випуск 12. - С. 155-162.
7. Степаненко В. «Українська соціологія - Ваша думка»: результати опитування експертів / В. Степаненко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. Науково-теоретичний часопис. - 2012. - № 4. - С. 194-209.

Отримано 28.08.2014 р.

УДК 316.0

Судаков В.І.◦

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології, доктор соціологічних наук, професор

ПРАЦЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ІНТЕГРАТИВНИЙ ПРОЦЕС ТА ТЕХНОЛОГІЧНИЙ СПОСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ СТАНДАРТИЗОВАНОЇ ЗАЙНЯТОСТІ

У статті дається критична оцінка класичного тлумачення праці як універсального та необхідного для усіх типів соціальних систем діяльнісного процесу взаємодії людини з природою з метою створення ресурсної бази для задоволення своїх потреб. Аргументована значущість дослідження соціально-інтегративної сутності праці в контексті соціологічного розуміння праці як технологічного способу організації стандартизованої зайнятості.

Ключові слова: *праця, трудова діяльність, організація праці, трудові відносини, зайнятість*

В статье дана критическая оценка классической трактовки труда как универсального и необходимого для всех типов социальных систем деятельностного процесса взаимодействия человека с природой в целях создания ресурсной базы удовлетворения своих потребностей. Аргументирована значимость исследования социально-интегративной сущности труда в контексте социологического понимания труда как технологического способа организации стандартизированной занятости.

Ключевые слова: *труд, трудовая деятельность, организация труда, трудовые отношения, занятость*

The article presents critical approach to the classical interpretation of labor as the universal and necessary condition for existence of all types of the social systems. The significance of scientific researches which are oriented to identification of the integrative social potential of labor in the aspect of technological organization-normative standardization of employability is substantiated by the author.

Keywords: *labor, labor activity, organization of labor, labor relations, employability*

Актуальність теми. Відомо, що тема праці традиційно не втрачає своєї актуальності практично в усіх галузях сучасного суспільствознавства. Що являє собою та чим є праця - ця фундаментальна проблема зовсім не випадково має досить різні світоглядні і концептуальні інтерпретації. Класичні тлумачення праці як фундаментального людинотворчого процесу і зараз надихають сучасних вчених, котрі вбачають у праці необхідну ресурсну основу людського існування, основоположний генетичний фактор соціальної інтеграції, реальний базис формування та розвитку відносин і комунікацій між людьми. Однак в сьогоденних умовах нової фази сучасної глобальної фінансово-економічної кризи наочно спостерігаються активні зусилля владних інститутів багатьох країн світу у напрямку боротьби з зростаючим безробіттям. Водночас слід констатувати, що у багатьох наукових соціологічних працях останнього часу фундаментальність, загальна цінність праці та універсальність її нормативних засад ставляться під сумнів Саме тому особливої актуальності набуло теоретичне осмислення проблеми «майбутнього праці». Вочевидь, що концептуальні погляди прогностичного характеру багатьох сучасних науковців щодо важливості зосередження уваги на феноменах «трудового суспільства, у якому закінчується робота» (Г.Арендт, М.Арчер, Ч.Хенді, Дж.Ріфкін), «кризи й руйнації трудового

◦ © Судаков. В.І., 2014 р.

суспільства» (Дж.Александер, Е.Гіденс, О.Тофлер), «виходу праці із культури» (Д.Бел), «перетворення праці на інструмент заробляння грошей» (А.Горц), «капіталу без праці» (З Бауман, У.Бек, Ж.Бодрійяр, П.Бурдьо, Р.Дарендорф) потребують певної наукової оцінки в аспекті важливості наукового розуміння причин доволі радикального перегляду авторитетними західними соціологами усталених поглядів на працю як фундаментальний процес суспільного життя.

З огляду на зазначену обставину, ***мета*** даної статті полягає в аргументації наукової значущості соціологічних досліджень соціально-інтегративної сутності праці в контексті соціологічного розуміння праці як технологічного способу організації стандартизованої зайнятості.

Насамперед, важливо враховувати, що сама праця є досить складним об'єктом наукових досліджень. Відзначимо, що навіть у енциклопедичних соціологічних виданнях, ця реальна складність, далеко не завжди отримує адекватне відображення в пропонованих визначеннях праці як соціального явища та специфічного діяльнісного процесу. У даному зв’язку варто звернути увагу, що у більшості випадків вченими традиційно робиться акцент на фіксації значущості не стільки соціальних, скільки антропологічних засад праці. У концептуальній перспективі такого розуміння, як правило, пропонуються різні тлумачення праці як універсального діяльнісного процесу впливу людини на природу з метою створення ресурсної бази для задоволення своїх потреб.

«**Праця** – цілеспрямована, свідома діяльність, у процесі здійснення якої людина за допомогою знарядь праці засвоює,змінює та використовує для своїх цілей предмети природи» [1, с.1136].

«**Праця** –діяльність людини, яка спрямована н розвиток та перетворення ресурсів природи в матеріальні, інтелектуальні та духовні блага, що є необхідними для задоволення її потреб» [2, с.669].

Вочевидь, що в результаті аналізу змісту даних дефініцій важко дати відповідь на важливе питання: **чому праця є не лише індивідуальною, але й спільною діяльністю?** Адже неважко навіть з буденного досліду припустити, що атрибутивною ознакою праці є її колективний характер – тобто праця є фундаментальним соціальним процесом. Саме тому ця атрибутивна ознака «соціальності праці», на думку авторів «Короткого словника з соціології», повинна певним чином бути зафіксованою при визначенні змісту категорії «праця». «**Праця** - фундаментальна форма діяльності людини, що творить усю сукупність предметів, необхідних їй для задоволення своїх потреб. Праця є вирішальною силою формування самої людини, виникнення у неї таких властивостей, як свідомість, мова, що зумовлюють її здатність до спілкування. Будучи доцільною діяльністю, у процесі якої людина впливає на природу за допомогою засобів праці, вона із самого початку виступає як діяльність спільна, що припускає певні форми соціальної організації, завдяки яким досягається необхідна узгодженість індивідуальних і групових дій, спрямованих на досягнення цілей праці» [3, с.414].

У даному визначенні, безумовно, фіксуються важливі характеристики праці. Однак у ньому, по суті, не розкривається власне соціально-інтегративна сутність праці – тобто не пояснюється **чому** «вона із самого початку виступає як діяльність спільна, що припускає певні форми соціальної організації, завдяки яким досягається необхідна погодженість індивідуальних і групових дій»? Враховуючи зазначену обставину, ми вважаємо доцільним привернути увагу до

певного кола концептуальних інтерпретацій, які змістовно пов'язані зі з'ясуванням та розкриттям **соціально-інтегративної сутності праці.**

Показово, що переважна більшість дослідників схильні вбачати цю сутність в об'єктивній потребі людей у спільній виробничій діяльності. «Праця, через участь у якій, люди вступають у соціальні відносини, - як відзначає М.Лукашевич,- є загальною базою, джерелом усіх соціальних явищ. У процесі та у результаті праці змінюється положення різних груп працівників, їхні соціальні якості, зміст їхніх соціальних ролей, у чому й виявляється сутність праці як базового соціального процесу»[4, с.44].

Незважаючи на достатню чіткість і лаконізм, дана позиція не проясняє власне ключового питання: **чому** праця «є загальною базою, джерелом всіх соціальних явищ»? У цьому зв'язку доволі примітною можна вважати позицію А.Дікарьової та М.Мірської, які виходять із того, що соціальна сутність праці безпосередньо проявляється в змісті як соціально-трудових відносин, так і специфічних соціальних процесах у сфері праці. «Не існує соціально-трудових відносин поза соціальними процесами й навпаки. Під соціальними процесами в сфері праці розуміється функціонування та зміна стану соціальних груп, колективів, окремих працівників» [5, с.19].

У цілому можна визнати таку наукову позицію як перспективну для подальшої деталізованої розробки, оскільки виходячи з аналізу сукупності «соціально-трудових відносин» і «соціальних відносин у сфері праці», цілком можливо відобразити зміст деяких важливих універсальних проявів праці як базового інтегративного соціального процесу. Водночас, слід зазначити, що сама проблема наукового вивчення інтегративного потенціалу феномену праці з позицій аналізу його соціальних детермінант знаходиться в центрі сучасних наукових дискусій.

На досить істотні аспекти цієї проблеми справедливо звернув увагу ще в 70-ті роки минулого століття німецький соціолог Р.Штольберг. На його думку, поширені абстрактні визначення поняття «праця» загалом не проясняють важливе питання, що варто розуміти під працею з врахуванням її різноманітних структурних і функціональних соціальних характеристик. «Загальне поняття праці повинне включати такі її суттєві риси: як детермінованість праці конкретними соціально-економічними умовами, так і ті, які випливають із багатосторонньо обумовлених тенденцій розвитку конкретних видів праці, а також способу безпосередньої взаємодії виробників. На нашу думку, поняття «**характер праці»** доцільно використовувати для позначення всіх істотних властивостей праці, які в єдності своїх різних елементів виступають в історичному процесі у тій або у іншій формі» [6, с.34].

На наш погляд, позиція німецького соціолога викликає певний сумнів, оскільки розгляд праці через таку ідентифікуючу ознаку, як «**характер праці»** призводить до формування доволі нечіткої концептуальної стратегії розуміння праці як «способу безпосередньої взаємодії виробників».

Неважко помітити, що при такому розумінні можливі, принаймні, три різні за змістом і світоглядним навантаженням відповіді на питання - **що являє собою праця як фундаментальний соціально-інтегративний процес у своїх специфічних соціальних вимірах?** Варіанти відповіді на це питання, на перший погляд, є досить простими, хоча можуть бути й досить різними.

По-перше, **праця** – це специфічний спосіб організації виробничої інтеракції.

По-друге, **праця** - це основний спосіб з'єднання робочої сили з засобами та знаряддями виробництва.

По-третє, **праця** - це технологічний спосіб організації стандартизованої зайнятості населення з метою ресурсного забезпечення та підтримки життєдіяльності різних соціальних груп.

На наш погляд, інтерпретації праці як специфічного способу виробничої інтеракції і як основного способу з'єднання робочої сили зі знаряддями виробництва, прямо або побічно призводять до істотної недооцінки субстанціональної значущості праці як центрального соціального елементу самого виробничого процесу, оскільки в системі «сировина - засоби виробництва - праця» самій праці найчастіше приписується другорядне «прикладне» значення. Примітно, що у відомому західному соціологічному словнику, зокрема, підкреслюється, що поняттям «трудовий процес» у більшості випадків «позначається процес виробництва, у ході якого до сировини й машинного устаткування для виробництва товарів прикладається робоча сила» [7, с.334].

Відзначимо, що виходячи із концептуальних позицій такої інтерпретації змісту трудового процесу сучасні вчені-економісти, як правило, підкреслюють, що праця, як процес «прикладання робочої сили», необхідно являє специфічну виробничу інтеракцію, котра є особливою нормативно організованою діяльністю. На наш погляд, таке розуміння багато у чому обумовлено тією обставиною, що саме в спонтанно встановлених і раціональним чином узгоджуваних нормах організації й оплати праці виразно проявляється акт і процес купівлі-продажу робочої сили як товару. Саме спільний інтерес різних соціальних суб'єктів в ефективній організації трудової діяльності наочно відображує соціально-інтегративні властивості праці.

Так наявність ринку робочої сили та конкурентних відносин на цьому ринку, на думку переважної більшості вчених-економістів, є фундаментальними умовами, що визначають норми ціни попиту на робочу силу та формують організаційні засади праці як виробничої інтеракції. Однак з соціологічної точки зору важливо враховувати, що в ринкових умовах інституціональної підтримки економічної конкуренції праця, як фундаментальне соціальне явище та процес суспільного життя, реально відтворюється як **стандартизована зайнятість.** Саме тому концептуальні уявлення щодо основних функціональних характеристик праці традиційно формуються соціологами на основі використання пізнавального та евристичного потенціалу таких понять, як «професія», «робота», «трудова біографія», «робочий час», «робоче місце», «заробітна плата», «трудовий договір».

Приймаючи до уваги дану обставину, слід констатувати, що теоретичні погляди соціологів на працю як технологічний процес організації стандартизованої зайнятості формувались під безпосереднім впливом апологетики суспільної значущості монополії професійної праці. Вважалось, що саме професійна праця є чинником самореалізації та духовного розвитку людини, оскільки вона дає їй почуття ідентифікації з обраним напрямком діяльності та належності до певних соціальних груп.

Водночас, на наш погляд, важливо підкреслити, що соціологами доволі тривалий час не приділялась належна увага детальному вивченню

комунікативних та конвенціональних умов організації професійної праці саме як стандартизованої зайнятості різних соціальних груп працездатного населення. Тобто суттєво недооцінювалось, що сама можливість організації праці та трудових відносин як комунікативного процесу передбачає створення особливої конвенціональної ситуації узгодження інтересів роботодавця й працівника, що здійснюється у формі **ігрової організаційної взаємодії.**

Відзначимо, що ідеально-типова форма такої ігрової організаційної взаємодії, на наш погляд, повинна відображати прийнятну формулу можливого балансу інтересів роботодавця й працівника: виконати конкретну роботу швидше, ефективніше і якісніше. Однак на практиці самі правила гри, що пов'язані з узгодженням інтересів роботодавця й працівника, призводять до актуалізації різноманітних комунікативних суперечливостей та соціальних наслідків конфліктогенного характеру.

Примітно, що теоретики постмодерністської соціології, на нашу думку, випередили сучасних вчених-економістів в усвідомленні важливої обставини, що традиційні трудові практики, засновані на діалектиці пана й раба - тобто на прямому економічному примусі до праці та експлуатації найманих працівників - вже втратили свою колишню ефективність. В сучасних суспільствах, як відзначає У.Бек, одним із визначальних чинників їх розвитку є глибинний процес «дестандартизації зайнятості» - процес «перетворення відносин повної зайнятості в різні форми зайнятості неповної» [8, с.214].

Слід підкреслити, що соціологами-постмодерністами даються доволі різні концептуальні пояснення причин дестандартизації праці.

По-перше, поширюються аргументи, що в умовах «соціальної деконструкції» цінності праці цілком закономірно формуються та утверджуються нові субкультури праці – праця в умовах неповної зайнятості та праця умовах ситуативної зайнятості (трудова субкультура фрілансерів). У відомій праці «Символічний обмін і смерть» Ж.Бодрійяр відзначає, що в сучасних суспільствах праця є певним типом особливої «соціальної гри», що змінює традиційні способи експлуатації та перетворює працю у стихійний, соціально нестабільний процес, а також у своєрідну компенсаторну функцію реальної влади капіталу - «праця не є експлуатацією, а дарується капіталом» [9, с.107].

По-друге, наводяться докази, що організація трудових практик в умовах сучасного капіталізму вже реально здійснюється шляхом цілеспрямованого впровадження більш ефективних технологій тимчасового трудового найму. Тому, на думку З.Баумана, наукові дискусії про феномен безробіття стали просто безглуздими, оскільки як соціальне явище безробіття просто зникло. Ринок праці, по суті, став підкорятися специфічним правилам подвійної «соціальної гри». З одного боку, умови неповної зайнятості дозволяють роботодавцям одержувати значні вигоди й прибуток від найму трудящих на тимчасову роботу, а не на постійну. «Праця стає «гнучкою», а повсякденною мовою це означає, що роботодавцеві легше сталася звільняти працівників будь-який момент і без компенсації, солідарні ж - і тому ефективні - дії профспілок по захисту несправедливо звільнених виглядають нездійсненими мріями» [10, с.149]. Таким чином, інтерес сучасних роботодавців полягає в одержанні прибутку від широкого запровадження політики тимчасового трудового найму й не менш «гнучкого», а, по суті, ігрового відношення до вже прийнятого на роботу працівника. З іншого

боку, самі наймані робітники вимушено виявляються в ситуації специфічної гри за поновлення й продовження короткострокового трудового контракту. Вміння працівника вести такого роду гру, як доводить Бауман, виявляється під силу далеко не всім працюючим, а тільки тим з них, які здатні відмовитися від захисту своїх статусних домагань. Тому «стара життєва стратегія,за якою сили й час трудівника вкладалися в підвищення кваліфікації, у досягнення статусу фахівця, що дозволяло йому сподіватися на постійне одержання із цього прибуткового відсотку, стає усе більш безглуздою і, таким чином, тепер зник найпоширеніший у свій час варіант розумного вибору людей, який слугував гарантією забезпечення стабільних соціальних умов життя» [10, с.149-150].

Приймаючи до уваги наведені критичні аргументи соціологів-постмодерністів, слід вказати на їх певні концептуальні недоліки. З нашої точки зору, важливо враховувати, що цілком закономірна поява нових трудових субкультур загалом не призводить до «дестандартизації» зайнятості, а є свідченням виникнення нових форм стандартизованої зайнятості.

Вочевидь, що наукове вивчення феномену стандартизованої зайнятості потребує спеціалізованих досліджень. І певна складність його вивчення, як нам здається полягає у тому, .що стандартизація зайнятості спричинюється впливом як інституціональних, так і позаінституціональних детермінант функціонування та розвитку конкретного суспільства як соціальної системи. Нагадаємо, що згідно позиції Т.Парсонса функціонування інституту економіки обмовлено не лише його цільовим завданням стабільного задоволення матеріальних потреб людей через організацію праці та зайнятості, але й цільовим спрямуванням економічної системи на вирішення більш важливого завдання - створення інституціональних та технологічних механізмів адаптації суспільства до природного середовища. Сам процес такої адаптації, якому притаманні не лише економічні, але й культурні складові (насамперед, буденні технології культури виживання), спричинює актуалізацію стихійних позаінституціонльних явищ, які реально деформують інституціональні механізми стандартизованої зайнятості. Серед таких явищ особливо примітним є явище « вимушеного дозвілля».

Важливо також враховувати, що в сучасних постіндустріальних суспільствах досить стрімко скорочується частка робочого часу, необхідного для створення матеріально-ресурсної бази життєдіяльності людей. В результаті актуалізації цього процесу багато категорій трудящих потрапляють в ситуацію «вимушеного дозвілля». На цю тенденцію справедливо вказує Р.Дарендорф. «Не вистачає більше форм і кількості наявної роботи для того, щоб визначити структуру суспільств. У результаті й робота втрачає здатність до структуризації кожного особистого життя. Нереально виходити з того, що підготовка до роботи, її виконання, відпочинок від неї для подальшої роботи і вихід на пенсію як заслужена винагорода за життя в роботі є структурними елементами нашого життя» [11,с.45].

Вочевидь, що з урахуванням цієї тенденції, соціальна політика сучасних владних інститутів повинна бути зорієнтована на істотну модернізацію структури дозвільних практик у напрямку створення додаткових можливостей професійної соціалізації для окремих індивідів і певних соціальних груп. Водночас, зазначена тенденція, на наш погляд, безпосередньо відображує процес прогресуючої дегуманізації праці, що веде істотної зміни субстанціональних властивостей праці

як соціально-інтегративного процесу. Тому не можна не погодитися з висновком французьких соціологів, що сучасна світова криза зайнятості - «є кризою інтеграції через працю: безробіття не лише позбавляє багатьох трудящих доступу до праці, але й на периферії найманої праці знову з'являються «трудящі без роботи», « непотрібні світові», «надлишкові люди національної економіки»» [12,с.77].

Висновки. 1. Новітні теоретичні стратегії дослідження соціально-інтегративної сутності праці в соціології в цілому пов'язані з концептуальними інтерпретаціями праці як специфічного способу виробничої інтеракції, як основного способу з'єднання робочої сили зі знаряддями виробництва.; Такі інтерпретації, однак, мають істотні теоретико-методологічні обмеження в аспекті стимулювання наукових пошуків, оскільки в сучасних умовах соціально-інтегративний потенціал праці в реалізується не лише через інституціональні, але й позаінституціональні комунікативні механізми організації стандартизації зайнятості.

2. Потребують подальшого аналізу наукові аргументи сучасних західних соціологів, які спрямовані на докази, що в умовах «дестантартизації зайнятості» та «соціальної деконструкції» цінності праці формуються та утверджуються нові субкультури праці – праця в умовах неповної зайнятості та праця умовах ситуативної зайнятості (трудова субкультура фрілансерів). Поширення даних субкультур загалом засвідчує про поглиблення процесу прогресуючої дегуманізації праці в стандартизованих формах постійної зайнятості та радикальну зміну смисложиттєвих стратегій осіб працездатного віку в сучасних умовах зростання «вимушеного дозвілля» і «вимушеного безробіття».

3. Фіксація істотної зміни субстанціональних властивостей праці як фундаментального процесу організації суспільного життя є важливим пізнавальним стимулом розвитку нових наукових досліджень соціально-інтегративного потенціалу праці в контексті соціологічного розуміння праці як технологічного способу організації стандартизованої зайнятості. Основні гносеологічні труднощі, які пов'язані з визначенням змісту категорії «праця» в соціології, обумовлені міждисциплінарним пізнавальним статусом даної категорії. Саме тому в різних галузях сучасних соціально-гуманітарних наук даються локально-дисциплінарні, тобто специфічні предметно-контекстуальні дефініції категорії «праця». На новітньому етапі розвитку теоретичної соціології в категоріальне визначення праці як фундаментального явища та процесу суспільного життя повинно базуватись на системі концептуальних уявлень щодо: 1) соціально-інтегративного потенціалу праці та 2) онтологічних проявів суспільної реалізації даного потенціалу. Саме тому **«праця»** - це певний технологічний спосіб організації стандартизованої зайнятості населення з метою ресурсного забезпечення та підтримки життєдіяльності суб'єктів суспільного життя. У даному визначенні зафіксована антиномія «вічності» та «релятивності» праці. Як наукова абстракція, що відображує соціально-економічний процес та технологічний спосіб адаптації соціально-історичних систем до навколишнього природного середовища, категорія «праця», вочевидь, і в майбутньому збереже свою пізнавальну значущість. Однак соціологічне розуміння праці як технологічного способу організації стандартизованої зайнятості населення, засвічує про те. що «праця» як категорія вже в середині нашого століття може

втратити свій пізнавальний потенціал і взагалі вийти із наукового обігу. Цілком ймовірно, що умовах утвердження нових форм стандартизованої зайнятості, які будуть базуватись на актуалізації не лише нових інституціональних, але й позаінституціональних комунікативних чинників і стимулів соціальної активності (самореаліазації, самозайнятості, громадянського заохочення, «капіталу без праці» та ін.), новим концептом, який витіснить на наукову периферію категорію « праця», стане категорія «соціальна участь» (social participation).

Список використаних джерел

1. Социологическая энциклопедия: В.2 т. Т.2 / Руководитель научного проекта Ю.Г.Семыгин; Главный редактор В.Н.Иванов. – М.: Мысль, 2003. – 863с.
2. Социология: Энциклопедия /Сост.: А.А.Грицанов и др.- Мн.: Книжный дом, 2003.- 1312с.
3. Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д.М.Гвишиани, Н.И.Лапина.– М.: Прогресс, 1988.– 414с.
4. Лукашевич Н. Основы социологии труда. / Николай Лукашевич - К.: МАУП, 1994.- 144с.
5. Дикарева А.А., Мирская М.И. Социология труда: Учеб. пособие. / А.А.Дикарева, М.И.Мирская . - К.: Высш. школа, 1989. - 304 с.
6. Штольберг Р. Социология труда. / Р. Штольберг. - М.:Прогресс,1982. - 248с.
7. Аберкомби Н., Хилл С., Тернер Б. С. Социологический словарь. /Н.Аберкомби, С. Хилл, Б.С. Тернер / Пер. с англ. ред. С.А.Ерофеева. - Казань: КГУ, 1997.-420с.
8. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. /Ульрих Бек /Пер. с нем. В.Седельникова и Н.Федотовой. - М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384с.
9. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть / Жан Бодрийяр. – М.: Добросвет, 2000. - 387с.
10. Бауман З. Индивидуализированное общество / Зигмунт Бауман. - М.: Логос, 2002. – 390с.
11. Дарендорф Р. У пошуках нового устрою. Лекції на тему політики свободи у XXI столітті / Ральф Дарендорф. - К.: Вид. дім «Києво-Могилянська Академія», 2006. – 109 с.
12. Мартен Д., Мецжер Ж-Л., П'єр Ф. Метаморфози світу. Соціологія глобалізації / Домінік Мартен, Жан-Люк Мецжер, Філіп П'єр; Пер. з фр. Є.Марічева. - К.: Вид дім « КМ Академія», 2005. - 302с.

Отримано 08.08.2014 р.

УДК: 316.334.56

Малес Л.В. ◦

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

СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ ЗМІНИ XX СТОЛІТТЯ НА КАРТІ СУЧАСНОЇ СТОЛИЦІ

У статті на матеріалі урбанонімів міста Києва продемонстровано зміни створення та використання символічного простору для утвердження державної ідеології. Авторкою виділено шість хронологічних періодів. Демонструється, що в XX столітті створення і зміна урбанонімів відбувається не стихійно, а адміністративним шляхом. Внаслідок цього відбувається зменшення інформативної та ідентифікуючої функції урбанонімів та збільшення їх ідеологічного значення. Населення міста відчуджується від своєї вулиці, свого місця проживання

Ключові слова: *символічний простір, урбанонімія, місцеві топоніми, функція урбаноніму, політика номінувань, топонімічний пам'ятник*

◦ © Малес Л.В., 2014 р.

В статье на материале урбанонимов города Киева продемонстрированны изменения создания и использования символического пространства для утверждения государственной идеологии. Авторкой выделено шесть хронологических периодов. Демонстрируется, что в XX веке создание и изменение урбанонимов происходит не стихийно, а административным путем. В результате этого происходит уменшение информативной и идентификационной функции урбанонимов и увеличение их идеологического значения. Население города отчуждается от свей улицы, свего места проживания.

Ключевые слова: *символическое пространство, урбанонимия, местные топонимы, функция урбанонима, политика номинирований, топонимический памятник*

In the article on the material of urbanonymy of Kiev demonstrated changes in creating and using a symbolic space for the approval of the state ideology. The author identifies six chronological periods. It is demonstrated that in the twentieth century, the creation and modification urbanonymy are not spontaneously, but by administrative means. This results in a reduction informative and identifying the functions of urbanonymy and magnification ideological function. The city's population is alienated from own streets, own place of life, is formed an abstract patriotism, but any local is condemned.

Keywords: *symbolic space, urbanonymy, local toponyms, function of the urbanonym, nomination policy, toponymic monument*

Актуальність. В останні місяці – так стиснувся нині час – спостерігаємо значне зростання активності в символічному просторі, зокрема, щодо перейменувань вулиць міст України на честь героїнь та героїв Євромайдану чи їх узагальненої назви „Небесна сотня” [1-4]. Досі точаться дискусії про форми та зміст її пошанування. А щодень приносить звістки про загиблих на Сході України, і питання збереження пам’яті про ці події ще лиш чекає своїх обговорень (це будуть меморіали, культові споруди, пам’ятники, дошки, парки чи що інше). Ми маємо грандіозний досвід гранітно-одіозного закарбування імен і подій, нині почали звертати увагу на інші практики, уже поширені в світі. Які наслідки першого і які підстави для другого – це нині варто всебічно досліджувати, зокрема, соціології.

Стан символічного простору наочно передає загальну ситуацію в суспільстві, недарма останнім часом такої популярності зажили карти взаємного накладання ареалів населених пунктів, де досі стоять пам’ятники Леніну, чи центральні вулиці носять його ім’я та імена інших радянських вождів, із ареалами голосування за партію регіонів, осередками сепаратизму тощо.

Однією з особливостей топонімії є те, що на відміну від меморіалів, від інших символічних об'єктів, вона легко вихолощується, лишаючи по собі лише знакову оболонку, яка може наповнюватись будь-чим, як у випадку конкретного пойменування[1], так і цілого символічного простору міста, котре протягом останнього століття відчужувалося від місця і життя містянок та містян.

Урбанонімія, здавалося б, найкоротший із текстів цього простору, проте її відчитування досить багате та інформативне. Тому ***метою та завданнями*** нашими у даному разі буде продемонструвати, що урбанонімія добре піддається статистичному аналізу, завдяки чому можемо виявляти певні латентні прихильності та стратегії суб’єктів пойменування за шерегою конкретних назв.

[1] На Солом’янці досі кажуть, що ярмарок сільгосппродукції буде на Урицького, а не на вул.Митрополита Липківського, особливо не асоціюючи так маркований простір із життєписом чекіста Мойсея Урицького.

Для цього був створений масив даних на базі інформації довідників, карт та документів з відповідними рішеннями міськради Києва. Генеральна сукупність усіх урбанонімів міста Києва (без зниклих) станом на 2013 рік зафіксована на рівні 1919 назв. Для опису кожної з урбанонімічних одиниць у масиві створено понад 80 ознак. Одні з них передбачають фіксацію більш-менш сталих параметрів: тип міського об'єкту (вулиця, бульвар, набережна); належність до адміністративних районів, місцевостей; розташування та величина (обраховується через географічні координати); транспортна значущість тощо.

Динаміку ж урбаноніму визначають акти пойменування, куди входять як надання нової назви безіменному об'єкту (в тому числі „номерним" та „Новим" – так у 1955 році пойменування носили переважно характер надання унікальних назв кільком сотням „нових" вулиць, що виникли в попередні кілька років), так і перейменування, відновлення, а також уточнення назви (напр., Бесарабська площа з 2012 року стала Бессарабською).

Зміст урбаноніму може бути описаний різним чином, максимально фіксуючи ті сенси, які закладалися чи відчитуються у соціокультурних контекстах певного часу. Це сфера, з якої взяте пойменування (ім'я особи з політичної царини, з мистецької царини і т.д.; географічна назва місцевості, українських теренів, світових; абстрактні назви мілітарного, соціального, ліричного характеру тощо), ступінь пов'язаності назви із даною місцевістю, містом, країною. А також, виходячи з того, що з кінця XIX століття урбанонімія Києва формувалася не стихійно, а адміністративним шляхом, то необхідними стають такі оціночні характеристики як рівень заангажованості урбанонімічної назви щодо соціополітичного контексту часу та, у випадку перейменування, відношення ідеологічної компоненти старої назви до нового часу (від неприйнятної через нейтральну до прийнятної).

Варто зазначити, що деякі київські вулиці були удостоєні п'ятикратного, шестикратного перейменування (наприклад, площа Контрактова (1795) – Олександрівська (1869) – Червона (1919) – Контрактова (1944) – Червона (1955) – Контрактова (1990)), а деякі урбаноніми виявились такими, що „виживали" за будь-якої влади, такі знаходимо на тому ж Подолі: Волоська, Щекавицька, Іллінська, Борисоглібська. Тому в масиві кожна з назв одного і того ж міського об'єкту фіксується в прив'язці до року пойменування в ознаці „назва-№" (йде їх зворотній відлік від сучасної) й кожна описується у всіх уже згаданих категоріях.

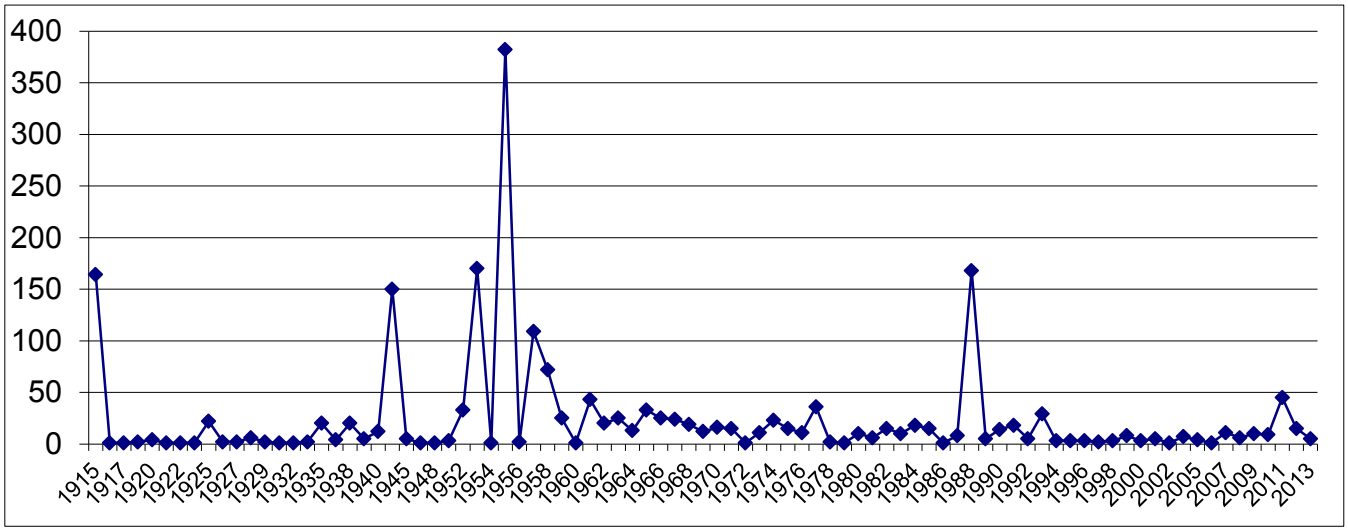
І це ще далеко не всі можливості наповнення такого масиву, адже також можна піддавати детальнішому аналізу інформацію про джерело, з якого походить урбанонім, наповненість фізичного простору даного міського об'єкту знаковими установами, місцями, „залюдненість" і ще багато чого.

Проте вже наявні параметри масиву досить значні і потребують багато часу для вивірення та ретельного опрацювання, адже на базі первинних ознак, сформованих із зовнішніх джерел інформації, в процесі аналізу відбувається побудова нових: ступінь центральності, просторові кластери, агреговані у фактори ознаки, різноманітні типології. Утворення їх може йти за логікою статистичної поведінки самих даних, або з додаткової інформації, яка накладається на масив для перевірки своєї відповідності.

Так свідчення про зміну стихійного на адміністративне формування урбанонімії можна почерпнути як і з документальних джерел [5, 3-8], так і шляхом

аналізу розподілу ознак, які вказують на „закоріненість” назв, адже з кінця XIX століття постійно зменшувалася частка пов’язаних із безпосередньою місцевістю (специфічні ознаки території, назви мешканців, мікротопонімія, назви знакових об’єктів) на користь абстрактної урбанонімії та тієї, що була пов’язана із далекими теренами України, колишнього СРСР та всього світу.

Продемонструю поєднання обох варіантів у ході виокремлення хронологічних зрізів урбанонімічної активності, для аналізу їх ідеологем у символічному просторі сучасного Києва.



Графік 1. Розподіл урбанонімії сучасного Києва за роками виникнення (станом на 2013 рік).

На Графіку1 помітні „стрімкі піки” поряд із загалом невеликою урбанонімічною активністю у більшість років проминулого століття. Перший – це так званий стиснутий хвіст усіх давніших пойменувань (XIX століття і вглиб віків) до умовної границі 1915 року. Далі графік „припадає” до осі абсцис, оскільки протягом перших десятиліть радянської влади у місті воно не стільки розбудовувалося, як перейменовувалося, а за тих скромних масштабів і не багато треба було, враховуючи ще подальші ревізії „революційного запалу”, то й загалом цей час лишає досить мало слідів на мапі сучасного міста.

Наступний пік зумовлений різким збільшенням урбанонімічної активності у місті 1944 року, коли радянська влада поновлює свої позиції після перебування міста під німецькою адміністрацією, яка перелицювала урбанонімію міста на свій лад[1]. Окрім того, частина міста була поруйнована, а різке зменшення і зміни складу мешканців послабили опірність громади до радикальних змін як фізичного, так і символічного простору, що давало змогу владі значно довільніше його перепланувати та перейменовувати.

Далі три вершини п’ятдесятих (1953, 1955 та 1957 роки) відображають масштаби розбудови міста і його „списочне” пойменування. Переважно це були назви для нововиниклих вулиць, проте не оминалися увагою і доперейменування чи ревізії уже перейменованих.

Ще одна вершина несподівано вигулькнула у 1988 році, хоча в цей час місто і продовжувало доростати масивами, проте темпи будівництва були не порівнянні

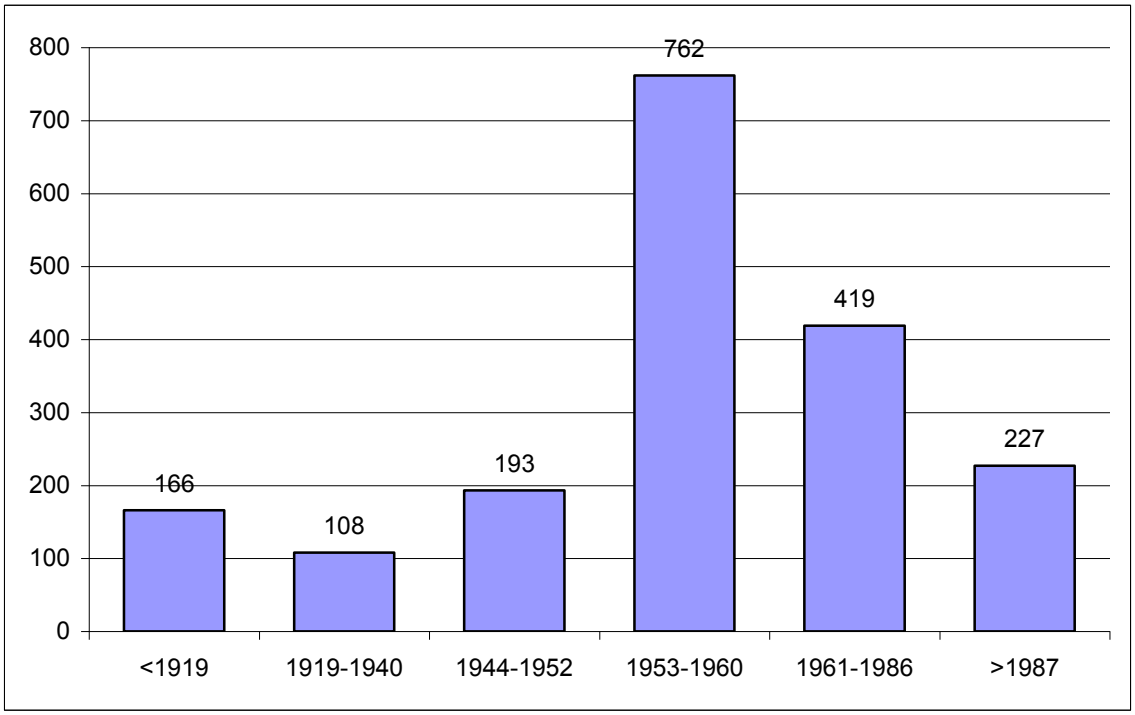
[1] Ця інформація не фіксується в довідниках вулиць міста та заслуговує окремої розвідки. Тож 1941-1943 роки просто випали із хронології.

із серединою XX століття. Як виявилося, саме в цьому році площа Києва була доточена трьома поселеннями: Бортничі, Жуляни і Троєщина [6] – так на карті міста знову з'явилися вожді революції, але не в центрі, як очікувалося, а формуючи скупчення на околицях столиці. Оскільки рік у даному випадку відповідає не часу пойменування, а даті приєднання та щоби не вносити цим плутанину при дослідженні просторових структур розвитку символічного простору міста, урбаноніми цих поселень (165 одиниць) були вилучені з масиву.

Відповідно тексту Указу Президії Верховної Ради УРСР [6] площа згаданих поселень планувалася використовуватися під житлове та промислове будівництво. Проте ці плани були суттєво скориговані глобальнішими політико-економічними пертурбаціями наступного десятиліття, більшість сільської забудови досі існує, натомість довкола них та на території інших навколокиївських місцевостей почали виростати котеджні містечка, які сформували свою мережу вулиць і, зокрема, в 2011 році отримали свої назви [7-9]. Так утворився останній на сьогодні пагорб на тлі загалом незначної урбанонімічної активності останніх років.

Варто відзначити, що за часів незалежності пойменування і серед них перейменування в Києві, попри позірне враження масштабності, порівняно були незначними. Але, оскільки вони переважно стосувались центру, де ми не стільки живемо, скільки перебуваємо, то торкнулися майже усіх киян, не дивно, що чимало людей досить дражливо на це реагували.

Тож для нашого аналізу було виділено в XX столітті шість хронологічних періодів відповідно до значущих історичних подій і сплесків урбанонімічної активності (Діаграма1). Певно, що даний розподіл може ще уточнюватися, але, якби керувалися лиш відповідністю їх змінам влади, то мали б менше, а слідували б кожному сплеску в даних – то більше, ніж потрібно, проміжків. Їх репрезентація стратегій використання символічного простру та ідеологем пойменувань проявиться при подальшому аналізі.



Діаграма 1 "Кількість пойменувань у виділені хронологічні періоди"

Перший з виокремлених періодів – урбаноніми до 1919-го року. Це були у більшості максимально пов'язані з місцевістю пойменування (Таблиця 1)[1]. Виникали вони спонтанно: відмікротопонімні, за культовими спорудами, власниками, специфікою населення (Таблиця 2) – і адміністрацією лише фіксувалися. Хоча центр Києва уже був добре освоєний і маркований в дусі Російської імперії. Це була топографія місцевих домінуючих суб'єктів (перших осіб, землевласників, міського і губернського керівництва, визнаних владою людей свого часу) та самої місцевості крізь призму її причетності до перших (Катеринінська вулиця, Бібіковський бульвар, Петрівська алея).

Таблиця 1 - „Пов'язаність з місцевістю у різні хронологічні періоди"[2]

пов'язаність з місцевістю	хронологічні періоди					
	<1919	1919-1940	1944-1952	1953-1960	1961-1986	>1987
тісно з місцевістю	52,40%	31,50%	23,30%	10,80%	8,40%	27,00%
пов. з місцевістю	19,90%	19,40%	20,20%	13,40%	12,90%	18,60%
тісно пов. з Києвом	2,40%	9,30%	2,60%	3,80%	30,10%	23,50%
пов. з Києвом	3,60%	3,70%	3,60%	4,50%	12,40%	4,90%
пов. з Украною	6,60%	7,40%	21,80%	25,50%	11,90%	9,70%
поза Україною	3,60%	13,00%	8,30%	26,90%	16,20%	3,50%
непов'язані з терит.	11,40%	15,70%	20,20%	15,20%	8,10%	12,80%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Надалі, з повною монополізацією владою номінування змінюється міра пов'язаності урбанонімії з територією. Протягом усього століття тісно пов'язані з місцевістю назви різко йдуть на спад. А це якраз ті, що мають потенціал вказівної функції для гостей і мешканців міста, а також відіграють ідентифікуючу роль для місцевої громади. В цій рисі політики адміністрування урбанонімії нічого дивного, адже це цінний символічний ресурс, який можна використати й інструментальніше. Внаслідок цього відбувається розгерметизація символічного тексту міста, він включається у політичні дискурси.

Проте в останньому зі спостережуваних періодів, як видно з даних Таблиці1, відмікротопонімний тип урбанонімів знову різко зростає. Навряд чи це наслідок активізації громади у процесах пойменувань (хоча процедура громадських слухань і запроваджується), скоріш, – свідома політика „повернення до витоків". Такі урбаноніми уже не „прозорі", бо не „говорять" про конкретні особливості місцевості чи мешканок і мешканців, а лиш мають фльор давності чи навіть екзотичності (вулиці Милославська, Радунська, Будищанська, Лисківська). Варто зауважити, що стратегія номінування зламу століть уникає виходу за межі міста, й воно знову зосереджується на своїй особливості та особистостях.

[1] Тут і далі в рідку чи густу крапку позначені пріорітети часу, сірим позначені високі порівняно з іншими періодами частки категорії, а блідо-сірим – порівняно низькі.

[2] Тут і далі наведені таблиці чи окремі значення з двомірних розподілів, які мають значущий зв'язок між заданими ознаками.

Радянський довоєнний слід складають урбаноніми, які нам залишилися з 1919-го по 40-ві роки. Найбільші зміни тут відбувалися із 1919-го по 1927-й рік, за це десятиліття змінилась основна урбанонімія центру Києва зафіксувавши нові порядки. Також завершується впорядкування стихійної урбанонімії – символічний простір міста стає повністю адміністрованим. Це необхідно для подальшого ідеологічного перелицювання урбанонімії міста. Але також ця підконтрольність усіх адрес давала змогу не загубитися в безіменних чи тотожних за назвою провулках не лише командам медичної чи пожежної служб, а й, що важливіше для ідеї паноптикуму тоталітарного правління, органам правопорядку і держбезпеки. Відтепер політика номінувань у місті керувалася не лише чинником тутешності, такими іншими чинниками стали ідеологічні, ширші політичні та культурні впливи (Таблиця2). Це помітно навіть, ще раз наголошу, у випадку аналізу сучасного стану урбанонімії Києва, тобто залишених слідів різних періодів.

Далі виділяється післявоєнне десятиліття: 1944-1952 роки – найбільше з-поміж інших воно примітне абстрактними номінаціями. Обжиті фізичний та соціальний простір як джерела смислів до символічного завдяки вказаним вище обставинам того часу демонстративно розриваються, щоби надалі бути заново освоєними через ідеологічні призми підвладності останнього.

Таблиця 2 - „Змістовна належність урбанонімів м.Києва у % до назв періоду”

Тип назви за змістом		Хронологічні періоди						Загалом
		<1919	1919-1940	1944-1952	1953-1960	1961-1986	>1987	
Імена дячок і дячів	давн.іст.	3,0%	–	3,6%	2,6%	2,9%	2,2%	2,6%
	революції		8,3%	,5%	2,9%	8,1%	,4%	3,6%
	ii св. війни		,9%	,5%	3,9%	19,6%	1,3%	6,2%
	політики	2,4%	3,7%	,5%	,7%	5,5%	4,0%	2,5%
	науки		6,5%	3,1%	5,5%	10,0%	7,1%	6,0%
	літератури	4,8%	7,4%	8,3%	7,0%	16,2%	11,1%	9,5%
	мистецтв		7,4%	4,1%	3,9%	8,6%	17,3%	6,5%
	власники		,9%	,5%		,2%	1,8%	,4%
Територіальні	місцеві	31,9%	13,9%	16,6%	7,0%	4,5%	15,5%	11,0%
	культов	6,6%	1,9%	1,6%	,5%	,2%	4,9%	1,7%
	України	6,6%	8,3%	21,2%	21,8%	3,6%	9,3%	14,0%
	неУкраї	3,6%	,9%	4,1%	15,0%	6,0%	3,1%	8,6%
Абстрактні назви	ідеології	4,2%	4,6%	7,3%	2,5%	1,2%	1,3%	2,8%
	мілітарні		5,6%	2,6%	1,8%	1,2%	1,3%	1,8%
	індустрії	8,4%	8,3%	6,7%	7,9%	3,6%	1,8%	6,1%
	професій	3,6%	3,7%	2,1%	3,4%	1,2%	,9%	2,5%
	соціальні	5,4%	6,5%	4,1%	2,9%	1,4%	,9%	2,9%
	ліричні	7,8%	7,4%	11,9%	9,4%	5,3%	13,7%	9,0%
Інше		8,4%	2,8%	,5%	,8%	,7%	1,8%	1,7%
Імена		3,0%	,9%		,5%		,4%	,6%
		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Починаючи з післявоєнних років, як видно зі зміни пропорцій категорій назв у Таблиці2, на контури міста наноситься карта країни, а далі (у 50-ті) і щонайширших просторів СРСР і соцтабору. Враховуючи, за четвертий відтинок – 1953-1960-рр – було сформовано 40% урбанонімії сучасного Києва, то ці 36,8% республіканської та союзної топонімії суттєво вплинули на загальний текст міста:

було використано 166 одиниць української географічної номенклатури і 114 зарубіжної (переважно РФ).

Ще пізніш – у 1961-1986 рр. – географічна агітація йде на спад, її заміняє інша тенденція. Період від 60-х до початку кінця Радянського Союзу (умовно взятий як 86-й рік) – це перетворення символічного простору міста на некрополь. Все більше набуваючи інструментальної функції, урбанонімія використовується владою не лише для потреб пропаганди радянської ідеології серед широкий мас (це можна робити абстрактними пойменуваннями – Пролетарська, Радянська), своєї масштабності та моці, а й для заохочення лояльності інтелігенції через пошанування найвідданіших з них. І можна це робити не лише традиційним шляхом встановлення пам'ятників, меморіальних дощок, а й уділяючи їм цілі вулиці, творячи таким чином топонімічні пам'ятники (вул. Андрія Головка, Ярослава Галана, Андрія Малишка).

Ще однією ознакою запровадження такої стратегії виявляється те, що пойменування на честь осіб у попередні періоди були не лише значно рідшими, а й стосувалися не місцевих, у більшості випадків (особливо в період 1952-1960 року) неукраїнських і ніяк не дотичних до України діячок та діячів. Натомість у 60-80 ті бачимо сплеск такого типу вшанувань (71% урбанонімів на честь конкретних людей) і у 80% вони стосуються саме „нерядових" киянок і киян (50-70%) чи ж тих, хто так чи інакше пов'язані своїм життям та діяльністю з містом. Більше третини з них – це люди науки, красного письменства і різних мистецтв. Ця пильна увага до людей мистецтва та науки не кореспондується із економічною підтримкою чи політичним впливом інтелігенції в СРСР. Навпаки, їх головний набуток – це символічний капітал, їх ім'я, що використовується державою задля потреб власної пропаганди та агітації.

Не менш типово для становлення тоталітарного режиму вдаватися до мілітаризації суспільства і урбанонімічний простір відображає цю тенденцію. Зі зміною влади на радянську і перебрання повністю у свої руки символічного простору міста як ідеологічного інструменту мілітаризація постійно була присутня. Вона втілювалася у створенні пантеону новітніх героїнь та героїв революції (у другий період їх було найбільше – 8,3%), а також збереженні ще імперської прихильності до мілітарних назв як об'єктів з конкретної місцевості чи загальників (7,3% у післявоєнні роки). Проте в абсолютних числах це не такі вже й великі номенклатури найменувань, хоча на тлі ще не розрослого масивами міста вони й відігравали свою роль.

А ось коли воєнні дії майже стерлися з пам'яті, їх свідки замінилися новими поколіннями, бачимо, що тема війни починає звучати уже не абстрактно, малими натяками (Арсенальний, Госпітальна, Лагерна, Бастіонна, Землянський), вулиці міста масово заповнюють „мертві зі зброєю": революціонери, чекісти, але найбільше військові ІІ Світової (маршали, генерали, полковники чи „прості" герої Радянського Союзу). Якщо в масовій забудові 50-х 50 таких назв розійшлися районами і розчинилися в сотнях географічних, то на відтинку 1961-1986 років цих урбанонімів більше сотні – кожен четвертий. Виведення воєнних на карту міста в цей час суголосне політиці партії щодо загальної організації символічного простору (встановлення монументів, запровадження святкувань тощо).

Протягом усього ХХ століття місто постійно приростає, хоч з різною інтенсивністю, і хвилі пойменувань накочуються одна на одну, породжуючи у

центральних районах мозаїку пріоритетів різних епох, а по прилеглих житлових масивах розходяться колами чи острівцями відповідно до часу освоєння територій. Тож, знаючи роки забудови, можемо вгадати якими будуть вулиці в цьому кварталі, і навпаки, за урбанонімами діагностувати рік. Бо, коли потрапляємо в оточення Севастопольської, Сімферопольської, Ялтинської, Сормовської, Новоросійської з Нової Дарниці, то знаємо, що це була забудова 50-х -60-х років. Проїжджаємо трохи далі – на Харківський масив, і там нас зустрічають імена Драгоманова, Ревуцького, Бажана, Ахматової – це 80-тих років, а Срібнокільська, Княжий затон, приміром, уже 90-ті. Такий самий порядок можемо спостерігати і на прикладі півночі Лівобережжя та в інших районах міста.

Цей порядок являє нам історію соціокультурних змін у політиці номінації. Так з часів Перебудови влада переключилася з прямої агітації своєї ідеології на більш гуманітарні цінності, пошановуючи імена мисткинь та митців далекого закордону, чи російських, неглорифікованих попередньою владою (Драйзера, де Бальзака, Цвєтаєвої, Маяковського). А влада незалежної України своїм пріоритетом обирає національне відродження, вторячи при цьому романтизму XIX століття із його „ґрунтівством", що, як вище згадувалося, втілилося у відмікротопонімних урбанонімах 90-х, проте далі перейшла до закарбування пантеону національної героїки (Пилипа Орлика, Олени Теліги, Олеся Гончара, героїв Крут), та присвоєння імен діячок і діячів сучасності (Олександра Білаша, Андрія Сови, Костянтина Хохлова, Ольги Юровської), що нагадує вже знайомі з СРСР стратегії номінування.

Висновки. Тож нині, внаслідок дії стратегій та пріоритетів різних періодів, які спрямовували хвилі перейменувань по існуючій забудові, ми отримуємо майже постмодерне розмаїття, де на одній невеликій ділянці Печерська, від Арсенальної площі і вглиб, ми можемо потрапити до „метропольної" вулиці Московської, потім до пореволюційної імені більшовика Іванова, з неї на анафемованого РПЦ вулицю найбільшого благодійника Києво-Печерської Лаври Івана Мазепи, але, за площею Слави, опиняємося вже на здавалося б нейтральній Лаврській, яку за одну ніч перейменували задля того, щоб зустріти В. Гундяєва.

Проте це багатоголосся, котре стрічаємо в старих, зазвичай центральних частинах міста, відображає не так багатокультурність країни чи краю, як нашарування супротивних ідеологем минувшини, застиглих в політичних баталіях сучасності.

Це свідчить про незавершеність процесу осмислення і критичного аналізу тоталітаризмів нашої імперської та радянської минувшини, інакше дивно пояснити небажання знання та байдуже ставлення населення до мешкання в просторі, присвяченому очільникам та поплічникам злочинів тоталітаризмів, імперської доцентровості та мілітаризованості. Більш того, це ставлення стає однією з ознак як несформованої громадянської позиції, так і несформованості відчуття громади як суб'єкту урбанонімотворення. А така позиція мала б не лише пропонувати актуальні номінації, а й формувати здатність до самостійної оцінки ідеологем, давати опірність маніпуляціям. Натомість маємо відчудження більшості населення від символічного тексту власного міста, найближчої до дому місцевості, що було вигідне тоталітарній системі для формування „абстрактного патріотизму", бо ж будь-який конкретний, закорінений таврувався буржуазним

націоналізмом. Проте, з іншого боку, можливо, така строката карта міста засвідчує відсутність у нинішній ситуації в Україні реалізації нової тоталітарної стратегії.

Список використаних джерел

1. У Чернівцях з'явилися вулиці Небесної Сотні та Героя України Олександра Щербанюка [Електронний ресурс] // Буковинська правда Режим доступу: http://bukpravda.cv.ua/news/chernovtsy/item/14678-у-чернівцях-з'явилися-вулиці-небесної-сотні-та-героя-україниолександра-щербанюка.html Дата публікації 06.03.2014.
2. У Каневі вулицю Леніна перейменували на вулицю Героїв Небесної Сотні [Електронний ресурс] // Радіо Свобода. Режим доступу: http://www.radiosvoboda.org/articleprintview/25322423.html - 05.04.2014
3. У Дніпропетровську площу Леніна перейменували на Героїв Майдану [Електронний ресурс] // Укрінформ Режим доступу: http://www.ukrinform.ua/ukr/news/u_dnipropetrovsku_ploshchu_lenina_pereymenuvali_na_geroiiv_maydanu_1941475 - 24.05.2014
4. Опозиціонери Вірменії "перейменували" площу Януковича на площу Нігояна [Електронний ресурс] // УНІАН. Режим доступу: http://www.unian.ua/politics/887551-opozitsioneri-virmenii-pereymenuvali-ploschu-yanukovicha-na-ploschu-nigoyana.html - 21.02.2014.
5. Вулиці Києва. Довідник / За ред. А. Кудрицького. – К.: „Українська енциклопедія" імені М. Бажана, 1995. – 352 с.
6. Про розширення меж міста Києва. Указ Президії Верховної Ради УРСР № 6486-XI від 26 серпня 1988 року [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/UP886486.html Дата публікації 23.05.2001.
7. Про найменування нових вулиць та провулків у котеджному селищі "Деснянське" в Деснянському районі м. Києва. Рішення Київської міської ради № 156/5543 від 28 квітня 2011 року // Хрещатик. — № 88 (3913). — 2011. — 21 червня. — С. 5.
8. Про найменування нових вулиць у мікрорайоні Чапаєвка в Голосіївському районі міста Києва. Рішення Київської міської ради № 189/5576 від 25 травня 2011 року // Хрещатик. — № 109 (3934). — 2011. — 29 липня. — С. 6.
9. Про найменування вулиць у місті Києві. Рішення Київської міської ради № 190/5577 від 25 травня 2011 року // Хрещатик. — № 80 (3905). — 2011. — 3 червня.

Отримано 05.08.2014 р.

УДК 316.286:42

Артеменко С.Б. °

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

ПРОЛЕГОМЕНИ ДО РОЗУМІННЯ ОБРАЗУ СОЦІАЛЬНОГО ЧАСУ В КОНЦЕПЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ РАЦІОНАЛЬНОСТІ Ю.ГАБЕРМАСА

В статті розглядаються основні ідеї образу соціального часу в концепції комунікативної раціональності Ю.Габермаса. Автор акцентує увагу на змістовних й структурних особливостях, фундаментальних ознак моделі соціального часу в уявленнях німецького вченого. Також в межах статті окреслюються пізнавальні обмеження й перспективи застосування габермасівських ідей соціального часу в соціологічному пізнанні загалом.

° © Артеменко С.Б., 2014 р.

Одержані результати сприятимуть поглибленому розумінню концептуальних особливостей моделі комунікативної раціональності в концепції Ю.Габермаса, її значення для розвитку теоретичної соціології в сучасних умовах.

Ключові слова: *соціальний час, життєвий світ, інтерсуб'єктивність, комунікативна раціональність*

В статье рассматриваются основные идеи образа социального времени в концепции коммуникативной рациональности Ю.Хабермаса. Автор акцентирует внимание на содержательных и структурных особенностях, фундаментальных признаках модели социального времени в представлениях немецкого ученого. Также в пределах статьи очерчены гносеологические ограничения и перспективы применения габермасовских идей социального времени в социологическом познании в целом.

Полученные результаты будут способствовать углубленному пониманию концептуальных особенностей модели коммуникативной рациональности в концепции Ю.Хабермаса, ее значения для развития теоретической социогии в современных условиях.

Ключевые слова: *социальное время, жизненный мир, интерсубьективность, коммуникативная рациональность*

In the article are examined the basic ideas of appearance of social time in the Y. Habermas's conception of communicative rationality. An author pays attention on the substantil and structural features, fundamental descriptions of mode of social time in presentations of the German scientist. Also within the limits of the article are discovered the cognitive possibilities and prospects of application the Haberma's ideas of social time in sociological cognition on the whole.

The given results will promote more deep understanding of conceptual features the model of communicative rationality in the conception of Y.Habermas, its values for development of theoretical sociogy in modern conditions.

Keywords: *social time, lifeworld, intersubjectivity, communicative rationality*

Актуальність. В сучасних умовах спостерігається стрімке прискорення розвитку соціально-економічних, політичних та інших суспільних процесів, зростання темпів науково-технічного прогресу постмодерного соціуму. Масштабність та глобальний характер означених трансформацій актуалізує значну потребу у науково обґрунтованому, системному, міждисциплінарному вивченні пробле-матики соціального часу. В цьому контексті варто переосмислити фундаментальні ідеї образу соціального часу відомого соціолога та універсального науковця Ю.Габермаса. Зокрема, дослідження концептуальних особливостей розуміння феномену соціального часу в уявленнях Габермаса сприятиме осмисленню найбільш раціонального використання цього ресурсу в контексті перехідних трансформацій вітчизняного соціуму. Крім того, вивчення означеної проблематики сприятиме більш адекватному розумінню пізнавального потенціалу концепції комунікативної раціональності Ю.Габермаса, значення його теоретичних положень щодо образу соціального часу для розвитку сучасної теоретичної соціології загалом.

Дотепер у вітчизняній та зарубіжній соціологічній теорії сьогодення прослідковується фактична відсутність наукових досліджень присвячених експлікації головних ідей щодо розуміння соціального часу Ю. Габермасом. Все ж в цьому плані слід відмітити фундаментальні дослідження з проблематики соціального часу як предметної складової історичної соціології вітчизняного науковця А.Ю. Мартинова. Цей вчений головним чином розглядає внесок деяких теоретичних положень габермасівської концепції соціальної комунікації для формування теоретико-методологічних засад історичної соціології як науки. Відзначимо, що в роботах деяких соціологів приділяється увага осмисленню теоретичних положень Ю.Габермаса стосовно таких окремих аспектів його

розуміння проблематики образу соціального часу, як суспільне (темпоральне) призначення епохи модерну Б.Поляруш (Україна), А.Назарчук, І.Фарман, Є.Петренко (Росія), В. Аутвейт (Англія) та інші, розкриттю габермасівської еволюційної стратегії переосмислення фундаментальних засад історичного матеріалізму: Ю. Кімельов, Н. Полякова, Ю.Давидов, Г.Осіпова та С.Мітіна (Росія), Л.Митрович (Югославія), Дж.Александер (Америка), інтерпретації сутності та змісту таких «соціально-часових» понять, як соціальна інтеграція й соціальна еволюція Г.Зборовський (Росія), М.П'юсі (Австралія), Р.Морроу (Канада), М.Отосен, С.Джуул, (Данія) тощо.

При цьому в роботах Л.Бевзенко (Україна) розкривається пізнавальний потенціал дослідницьких проектів Ю.Габермаса у дослідженні феномену соціального порядку, або так званого соціального гомеостазу в соціумі. Вона діходить висновку про пізнавальну незавершеність соціологічної доктрини Габермаса в контексті відображення кризових станів постмодерністського суспільства, зокрема, в системі його взаємовідносин структура й соціальна дія.

Крім того, значна кількість вітчизняних та зарубіжник дослідників Л.Барматова, Н.Костенко (Україна), Л.Кук, Г. Скемблер, Дж. Скот (Англія), К.Едер (Німеччина) та інші розкривали передусім теоретичні можливості застосування концепції комунікативної раціональності Ю.Габермаса у різних прикладних галузях соціологічного знання.

Враховуючи вище означені умови, очевидно, що досліджувана проблематика потребує більш системного й цілісного розгляду. Зокрема, це стосується з'ясування сутнісних характеристик, концептуальних особливостей, фундаментальних ознак зображення образу соціального часу в концепції комунікативної раціональності Ю.Габермаса. Крім того, поза увагою сучасних соціологів-теоретиків залишилося дослідження ролі та значення габермасівських теоретичних положень щодо сутності соціального часу для розвитку соціальної науки сьогодення.

Тому ***мета цієї*** статті полягає у здійсненні теоретичного аналізу основних ідей образу соціального часу в концепції комунікативної раціональності. Ю.Габермаса.

Звертаючись до плідної наукової спадщини Ю.Габермаса, варто відмітити, що в його теоретичних положеннях безпосередньо не вживається саме поняття «соціальний час». Однак відомий вітчизняний дослідник А.Мартинов у праці «Історична соціологія (циклічна парадигма)» приписує габермасівській концепції соціальної комунікації здійснення внеску у розвиток концептуальних засад історичної соціології [1, с. 71], предметною складовою вивчення якої і виступає дослідження соціального часу. У своїх дослідницьких проектах Габермас вживає поняття «проект модерну» в контексті суспільного призначення епохи модерну. На думку цього науковця, проект модерну є не завершеним у строгому розумінні цього слова, оскільки він фактично не реалізував могутній стабілізаційний потенціал комунікативної раціональності життєвого світу. Спираючись на вище означене, в габермасівському підході до розуміння соціального часу слід відмітити такі фундаментальні характеристики.

По перше, образ соціального часу в уявленнях Ю.Габермаса насамперед пов'язаний з його розумінням моделі комунікативної раціональності. Цей дослідник наголошує на факті вирішальності комунікації у відтворенні соціальної

дійсності: “Інтеракції вплетені у структуру повсякденної комунікативної практики, конституюють середовище, через яке культура, суспільство і особистість відтворюються” [2, с. 138]. При цьому цей вчений розробляє ідеальну модель комунікації, яка реалізується у формі орієнтованих на інтерсуб’єктивну згоду комунікативних дій: “В контексті комунікативної дії, лише ті особи вважаються розумними (раціональними), які, як представники мовної спільноти, можуть орієнтувати свої дії згідно з інтерсуб’єктивно визнаними нормами валідності” [2, с. 14]. На думку Ю.Габермаса, тільки раціональна комунікація здатна стабілізувати суспільство, оновлювати та збагачувати його життєвий світ (сфера громадськості та приватного сімейного господарства). Оскільки в сучасних умовах відбувається колонізація життєвого світу, що продукує появу різноманітних соціальних патологій, як нелегітимне досягнення індивідами власної вигоди, зростання поляризації соціальних груп, руйнування невикривленої комунікації тощо. Отже, в цьому аспекті образ соціального часу (нова фаза розвитку суспільства) у габермасівському розуміння нерозривно пов’язаний з утвердженням так званої комунікативної раціональності, її потенційними ресурсами відтворення життєвого світу, який в сучасних умовах співіснує з утвердженням інструментальної раціональності (економіко-адміністративні інститути). З цього приводу Габермас зазначає: “Кожний новий керівний механізм системної диференціації має, однак, бути закріпленим у життєвому світі” [13, с. 207]. У такий спосіб німецький вчений зображує комунікативні ресурси соціальної дійсності у творенні майбутніх подій індивідами.

По-друге, образ соціального часу в уявленнях Ю.Габермаса наділений інтерсуб’єктивною характеристикою. Мова тут іде про повсякденне оцінювання, специфіку сприйняття часу індивідом в конкретних умовах повсякденної міжособистісної комунікації. На думку Габермаса, впродовж свого життєвого шляху особистість має оволодівати певними соціальними навичками символічної взаємодії. Зокрема, це система конкретних правил реалізації комунікативної компетенції, тобто елементарної здатності індивіда до здійснення комунікативної діяльності, підтримки соціальних зв’язків, встановлення інтерсуб’єктивної згоди. В площині соціального часу мають узгоджуватися певні соціальні відносини та зв’язки індивідів в конкретних просторових умовах, де відбувається повсякденне використання мовленнєвих актів, координується символічна взаємодія індивідів в цілому. Отже, можливість існування індивідуальності, згідно з Ю. Габермасом, зумовлене інтерсуб’єктивним визнанням чи взаємним його розумінням іншими особами. В іншому випадку, поняття індивідуальності поза інтерсуб’єктивною символічною взаємодією або втрачає свій сенс, або, набуває функції формальної ідентичності: “В само-ідентичності сама свідомість виражає себе не як самовідднесеність суб’єкта, який пізнає, а як етичне самоутвердження відповідальної особистості” [4, с. 38].

При цьому Ю.Габермас підкреслює інтерсуб’єктивний характер життєвого світу, який спроможний виникати лише в рамках мовної взаємодії індивідів. Інтерсуб’єктивний характер комунікації, вимагає обов’язкове залучення до реалізації цього процесу іншого, розуміння його намірів, соціальних установок, емпатичних здібностей, перебування в єдиному горизонті життєвого світу, й дотримання встановлених норм валідності. З цього приводу Габермас зазначає: “інтерсуб’єктивність виникає через мовні форми взаєморозуміння, а не через

процеси розуміння, які здійснюються свідомістю" [5, с. 72]. При цьому комунікативно-раціональна інтерпретація інтерсуб'єктив-ності передбачає розгляд суб'єкта соціальної дії не лише у співвіднесенні з об'єктом у фундаментальних модусах пізнання і дії, але і як того, хто досягає домовленості ("раціонального консенсусу"). Звідси інтрерсуб'єктивна характеристика комунікації виступає певним засобом залучення індивіда у спільне творення майбутніх соціальних явищ та процесів, програмує його на певний тип поведінки, на встановлення взаємопорозуміння загалом. Згідно з уявленнями Ю.Габермаса саме майбутнє стає можливим в межах інтерсуб'єктивного консенсусного діалогу, узгодження спільних інтересів, в контексті утвердження відносин довіри та взаємоповаги індивідів з іншими суб'єктами пізнання і дії на основі висунення обґрунтованих аргументів. Таке переживання часу особистістю може виглядати і дещо однобоким в уявленнях Ю.Габермаса, оскільки особистість має сприймати і оцінювати соціальний час в контексті послідовного виконання конкретного комунікативного завдання – досягнення інтерсуб'єктивного консенсусу.

Посилаючись на розуміння поняття соціального часу у вітчизняного дослідника Т.Нестика, а саме: «До соціального часу можна віднести не тільки об'єктивну його складову, але і соціальні уявлення про час – загальноприйняті соціальною групою уявлення про часові відношення між культурно значущими процесами і подіями, закріплені і відновлювані культурними кодами в актах комунікації» [6, с. 12]. Отже, такими «культурними кодами» в структурі соціального часу в уявленнях Габермаса стають так звані культурні традиції, як головні елементи життєвого світу індивідів, які відтворюються в культурній системі [7, с. 149]. Звідси, для осмислення образу соціального часу в концепції комунікативної раціональності Габермаса необхідно також розглянути структуру й функціональне призначення феномену культурної традиції, окреслити її критично-рефлексивні й інтерсуб'єктивні характеристики загалом.

Слід підкреслити, що функція розуміння, яка відтворюється в структурі комунікативної дії, на думку німецького вченого, підтримується функціонуванням так званої культурної традиції. Габермас трактує це поняття як специфічний елемент комунікативної дії, сутність якого полягає у передачі культурних знань для інтерпретації, соціо-історичного досвіду, й цінностей тощо. За певних суспільних умов культурні традиції сприяють зростанню критично-рефлексивної свідомості індивідів, здатні протистояти інструмент-тальній раціональності: «Культурні традиції є рефлексивними в тій мірі, в якій вони втрачають значущість, яка розуміється сама по собі і відкриваються для критики. І тоді для продовження традиції вимагається її усвідомлене засвоєння підростаючим поколінням» [8, с. 56]. Отже, критичний аналіз змісту культурних традицій (культурних значень) надає змогу індивіду усвідомлено осмислювати і засвоювати духовні надбання й цінності культурної системи. Своєю чергою це сприятиме утвердження інтерсуб'єктивної згоди в процесі комунікації.

На думку російського соціолога Г.Саганенко: «Соціальний час і визначає систему організації науки, …він відображений в самому рівні розвитку соціологічної науки» [9, с. 113, с. 134]. В цьому контексті також необхідно розкрити образ сучасної соціології в увленнях Ю.Габермаса крізь призму його осмислення проблематики соціального часу. Отже, розглядаючи суспільне призначення епохи модерну, Габермас зазначає "модерне зберігає прихований

зв'язок, співвіднесеність з класичним" [10, с. 41]. При цьому він переосмислює значну кількість сучасних соціологічних теорій, зокрема, феноменологічний підхід Е.Гуссерля, А.Шюца, герменевтику Г.-Г. Гадамера тощо. Однак класичні здобутки теоретичної соціології М.Вебера виступають для Ю.Габермаса так званими неупередженими взірцями наукового пізнання загалом. Інтегруючи принципи класичної та новітньої соціології, з одного боку, Габермас намагається, зберегти деяку об'єктивність соціологічної науки, яка цілковито ігнорується постмодерністськими традиціями пізнання соціальної дійсності" [11, с. 88]. З іншого, він прагне нівелювати "догматичні штампи" позитивістів, що сприятиме якісно новому рівню розвитку соціологічного пізнання. Для Ю.Габермаса фундаментом розуміння соціальної дії виступає певний дослідницький інтерес, свого роду заздалегідь передбачувана методологічна схема трактування. Тобто Габермас веде мову про такий образ соціального часу в суспільстві, в якому має відбуватися утвердження так званого практичного, пізнавального та емансипованого інтересу в науці, сфера реалізації якого постає в ролі невимушеної, добровільної, налагодженої на консенсус комунікації, яка забезпечує "просунення людства до розумності" [11, с. 94]. Така методологічна позиція зумовлювала встановлення діалогічного змісту пізнавальної діяльності, що передбачало публічне дискурсивне обговорення досліджуваної проблеми в межах наукової спільноти. Таке дискурсивне обговорення в уявленнях Ю.Габермаса і забезпечувало більшу об'єктивність наукової діяльності в соціологічній науці. Адже воно базувалося на інтерсуб'єктивних нормах значущості, які б визнавалися вченими в процесі колективної аргументації в наукових дослідженнях.

Висновки. Узагальнюючи означене вище, констатуємо, що в концепції комунікативної раціональності Ю.Габермаса проблематика образу соціального часу висвітлюється через такі засадничі поняття концепції, як комунікативна раціональність, життєвий світ й культурна традиція, й методологічні принципи інтерсуб'єктивності й утвердження емансипованого інтересу в науці. В їх межах відображені змістовні, структурні й аксіологічні характеристики образу соціального часу в уявленнях Габермаса. І оскільки в своїх дослідницьких проектах Ю.Габермас розглядає соціальну дійсність як сферу символічного порядку, організації комунікативної взаємодії, звідси через означені вище поняття і окреслюється комунікативний кут зору у зображенні цим науковцем соціально-часових проблем загалом. Зокрема, образ соціального часу висвітлюється Габермасом крізь призму утвердження нормативних засад комунікативної раціональності, відродження «критичного потенціалу» змісту культурних традицій та встановленні новітньої моделі гносеологічної діяльності в соціологічній науці. Певною мірою, такий комунікативний кут зору орієнтує насамперед на осмислення темпоральних аспектів символічної взаємодії індивідів. При цьому теоретичні ідеї Ю.Габермаса щодо образу соціального часу є доволі плідними для осмислення трансформаційних процесів сучасності, вивчення різноманітних соціальних патологій новітньої капіталістичної системи, регулювання соціальних конфліктів тощо. Все ж дослідження пізнавальних протиріч та обмежень, значення та ролі «соціально-часових» понятійно-категоріального апарату й методології Ю.Габермаса для сучасної теоретичної соціології потребує подальших поглиблених наукових розвідок. Перспективним у цьому плані є також

дослідження теоретико-методологічних засад й онтологічних передумов, що вплинули на розвиток та становлення засадничих положень образу соціального часу в соціологічній доктрині Ю.Габермаса.

Список використаних джерел

1. Мартинов А.Ю. Історична соціологія (циклічна парадигма) [Текст] : монографія / А. Ю. Мартинов. – К. : Рада, 2004. – 287 с.
2. Habermas J. Comunicatoin and evolution of society [Text] / J.Habermas – Boston: Beacon Press, 1979. – 239 p.
3. Habermas J. Jürgen Habermas on society and politics: a reader [Text] / J. Habermas – Boston: Beacon Press, 1989. – 324 p.
4. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности [Текст] /Ю.Хабермас // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С. 35-40.
5. Полякова Н.Л. Теория коммуникативного действия Ю.Хабермаса в освещении западных социологов (обзор) [Текст] / Полякова Н.Л. // Западная теоретическая социология 80-х годов: реферативный сборник. – М.:ИНИОН, 1989. – С. 65-95.
6. Нестик Т.А. Социальное конструирование времени [Текст] / Т.А. Нестик // Социологические исследования. – 2003. – N8. – С. 12-21. – (Теория. Методология). – Библиогр.: с. 20-21 (55 назв.)
7. Habermas J. The theory of communicative action. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason [Text]: Vol. 2. / J. Habermas. – Boston: Beacon Press, 1985. – 457 p.
8. Хабермас Ю. Политические работы [Текст] / Ю.Хабермас. – М.: Праксис, 2005. – 368 с.
9. Саганенко Г.И. Социальное время как значимый фактор эмпирической социологии [Текст] / Саганенко Г.И. // Журнал социологии и социальной антропологии. - 2002. - № 4. - С. 129-136.
10. Хабермас Ю. Модерн – незавершеный проект [Текст] / Ю.Хабермас // Вопросы философии. - 1992 - № 4. - С. 40-52.
11. Хабермас Ю. Познание и інтерес [Текст] / Ю.Хабермас // Философские науки. - 1990. № 1. - С. 88-99.

Отримано 22.08.2014 р.

УДК 316.3:316.35

Черних Г. А. ◦

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології, аспірант

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ З.БАУМАНОМ ТА У.БЕКОМ СОЦІОЛОГІЧНИХ МЕТАФОР «ІНДИВІДУАЛІЗОВАНЕ СУСПІЛЬСТВО» ТА «СУСПІЛЬСТВО РИЗИКУ» ПРИ ДОСЛІДЖЕНІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ ПРАКТИК

У статті дається критична оцінка проблеми інтерпретації понять «індивідуалізоване суспільство» та «суспільство ризику» в соціологічних концепціях З.Баумана та У.Бека, з метою розкриття тенденцій розвитку дослідження індивідуалізації соціальних практик в сучасній соціології. Обґрунтовано основні механізми формування індивідуалізації соціальних практик в суспільствах індустріального та постіндустріального типу.

***Ключові слова**: індивідуалізація, соціальні практики, індивідуалізоване суспільство, суспільство ризику, глобалізація*

В статье дается критическая оценка проблемы интерпретации понятий «индивидуализированное общество» и «общество риска» в социологических концепциях З.Баумана и У.Бека, с целью раскрытия тенденций развития исследования индивидуализации социальных практик в современной социологии. Обоснованы основные

◦ © Черних Г. А., 2014 р.

механизмы формирования индивидуализации социальных практик в индустриальных и постиндустртиальных современных обществах.

***Ключевые слова**: индивидуализация, социальные практики, индивидуализированное общество, общество риска, глобализация*

The article presents a critical approach to the problem of interpretation of the metaphorical concepts «individualized society» and «risk society» which are used by Z. Bauman and U. Beck in order to demonstrate trends of the individualization of social practices. Substantiated the basic mechanisms of individualization of social practices in industrial and postindustrial societies.

***Keywords**: inividualization, social practices, individualized society, risk society, globalization*

Актуальність теми. Провідною тенденцією соціального та соціокультурного розвитку людини переважна більшість сучасних науковців цілком справедливо вважають глобальну тенденцію індивідуалізації соціальних практик. Структурний вимір даної тенденції визначається диференціацією статусно-рольових взаємодій та розширенням соціальних позицій. Важливість вимірювання впливу індивідуалізації загалом обумовлено зростаючими пізнавальними здібностями людей для вільних орієнтацій, рішень і дій. Вочевидь, що диференціювання та розширення соціальних позицій, доступних для людей спричиняється в результаті їх боротьби за зміну існуючої організаційно-інституціональної структури. Корінні зміни в суспільстві вимагають зміни парадигми в соціальному знанні, принципово інших оцінок місця і ролі індивідуалізуючих факторів розвитку суспільства.

Тому, доволі часто передбачається, що індивідуалізація стала вагомим конструктивним чинником розвитку мільйонів людей, оскільки ця тенденція передбачає розширення прав і свобод людей. Згідно іншому поширеному припущенню, процес індивідуалізації стимулює зростання приватних прав і свобод і фіксує ту обставину, що індивідуалізація має свою ціну: нові відкриття для прийняття рішень і діяльності людей завжди пов’язані з підвищенням рівня індивідуальної відповідальності та ризиками актуалізації різних соціальних патологій які підривають соціальну солідарність. Таким чином індивідуалізація могла б з'явитися за рахунок різних форм суспільної користі взагалі, і різних форм солідарності зокрема. Індивідуалізація універсально супроводжується підвищенням «сумнівних свобод», ризиком для життя. Все це вказує на суперечності даного процесу, які потребують соціологічного дослідження.

Відображення суперечностей індивідуалізації соціальних практик ще не отримало в соціології належної теоретичної розробки. При розробці даної тематики вчені певним чином акцентують свою увагу на реалізації та зміні соціальних практик і повсякденності, що характерно для концепції «індивідуалізованого суспільства» З.Баумана, та концепції «суспільства ризику» У.Бека які ми розглядаємо в даній статті. Треба зазначити, що проблема дослідження індивідуалізації соціальних практик в соціології також є дотичною до проблеми дослідження діяльності особистості, її соціального статусу, ролі, життєвих стратегій та індивідуалізації тощо. До розгляду даної проблеми звертались західні, східні та вітчизняні соціологи: роботи А. Токвіля, Г. Зіммеля, Е. Дюркгейма, М. Вебера, Дж. Міда, Г. Блумера, Р. Лінтона в контексті дослідження людської активності, соціальних статусів та ролей. Слід вказати, що праці Д. Бела, Ж. Бодрійяра, Г. Дебора, А. Брюса, А. Турена, Е. Тофлера, К. Поппера, Н. Еліаса, Е. Фрома, Ф. Хайека, Ф. Вебстера, М. Кастельса,

М.Маклюена, Й. Масуди, Ф. Фукуями, В. Іноземцева, І. Мальковської та ін. присвячені розробці теми індивідуалізації в теоріях постіндустріального та інформаційного суспільств. Роботи П. Бергера, Т. Лукмана, Е. Гуссерля, А. Шюца, Гарфінкеля, К. Гірца, А. Грамши, Д. Лукача, І. Гофмана, Т. Парсонса, Ю. Габермаса, П. Бурдьє, П. Штомпки, Е. Гідденса, В. Волкова, О. Хархордіна, Т. Заславської, М. Шабанової, С. Кірдіної загалом спрямовані на визначення категорій, споріднених з індивідуалізацією та індивідуальною активністю у їх повсякденних культурних та соціально-психологічних проявах.

Мета даної статті полягає у визначені та зясуванні специфікиі основних механізмів формування індивідуалізації соціальних практик в сучасних суспільствах на основі концепцій «індивідуалізованого суспільства» З.Баумана та «суспільства ризику» У.Бека.

Насамперед зазначимо, що виразно нова соціологічна парадигма розкриття процесу індивідуалізації проявилася в монографії британського соціолога З. Баумана «Індивідуалізоване суспільство», а також в його статтях. Замість традиційної опозиції «індивідуалізм-колективізм», що представляє дві парадигми в соціальній епістемології, він ввів поняття «індивідуалізованого суспільства», яким було поз-начено процес наростаючої індивідуалізації. Даний процес почав розглядатися як заперечення застарілих форм соціальності, заміна універсалізації глобалізацією, яка описує панівні мимовільні, стихійні і безладні процеси, зростання невизначеності людського буття, перегляд усієї системи цінностей. Парадокс полягає в тому, що таке суспільство сформувалося в результаті дій не конкретних людей, а деперсоніфікованих сил і тенденцій.

В концепції «індивідуалізованого суспільства» – індивідуалізація розглядається З.Бауманом в першу чергу як заперечення форм соціальності, відомих з минулого, як щось, що виступає в один і той же час причиною і наслідком фрагментації і соціальної дійсності, і життя кожної конкретної людини. В праці «Індивідуалізоване суспільство» намагається охарактеризувати сучасне суспільство в контексті його новітніх змін: «Суспільство, яке вступає в XXI століття, відрізняється від всіх інших історичних форм людського співіснування: нав'язлива і всепоглинаюча, безперервна і незупинна модернізація, величезне і всеохоплююче прагнення до творчого руйнування (або, що теж можливо, до руйнівної творчості: до «розчищення майданчика «для «нових і поліпшених «конструкцій; «демонтажу», «вирізання», «відкидання», «мінімізації» в ім'я великої продуктивності або конкурентоспроможності). Належати «модерніті» (так Бауман називає сучасне суспільство), – означає бути не в силах зупинитися, не кажучи вже про те, щоб стояти на місці. Належати «модерніті», – значить вічно випереджати самого себе, перебувати в стані постійної трансгресії, це означає володіти індивідуальністю, яка може існувати лише у вигляді незавершеного проекту»[1, с.30]. Все це безперечно відіграє важливу роль у формуванні особистості – її індивідуалізації, тощо.

Для індивідуалізації суспільного життя характерною рисою є – зростання нових вимірів прояву людської творчості її активності та персоніфікованих практик. Все це викликано, як зазначає Бауман, «плинною модерністю» («liquid modernity»). Люди почали боротися за свої права, щоб не знаходитись під постійним ярмом, яке вони створюють для себе самі – різноманітні інститути детермінують і керують життям людей. На сучасній стадії розвитку людства

публічні інститути втратили гегемонію панування над людьми, так само як і держава. Отже, з'являється величезна область, не зайнята приватними правами – і очищена публічними інститутами. Нате, беріть, хто захоче. Але – ніхто не бере. Навіщо комусь турботи? Приватні права обмежують область особистого егоїзму, державні закони – громадського егоїзму, а між ними – величезне поле громадського, яке – нікому не потрібно. Там лежать всі проблеми спільного буття безлічі людей. Навіщо державі надриватися і вирішувати ці важкі проблеми? Тому і зростає приватизація життя. Породжується низка найрізноманітніших практик, які доводиться виконувати індивідам, задля відчуття своєї незалежності, породженої приватизацією, «суспільної важливості» та підтримки соціальних зв'язків з іншими людьми.

З.Бауман характеризує загальну тенденцію постмодернізму, через поняття «фрагментації життя», з властивою їй радикальною індивідуалізацією, гнучкістю, недовірою до ідеалів і цінностей, епізодичністю особистої долі і дисгармонізацією інтересів. Борючись тепер один на один з «системними суперечностями» глобального світу, людина змушена шукати опори не в соціальному оточенні, а у власній індивідуальності. Індивідуально приватне витісняє конвенціональне соціальне. Кожен у протистоянні один на один з хаосом прокладає собі шлях, вже йдучи ним. Бауман порівнює культуру постмодерну з олівцем, який має на іншому кінці ластик, який постійно стирає ним те, що тільки що накреслено.

Швидкість наростання соціальних змін (швидкість соціальної інформаційної взаємодії) стає несумірною з людською буденністю, і, відповідно, високе, раціональне знання сучасної складної дійсності стає все більш недоступним для буденної свідомості людини. Стиснення соціального часу, прискорення соціальних змін визначають сучасне суспільство і проблему становлення сучасної особистості. Індивіду необхідно в першу чергу «схопити швидкість», встигнути набрати потрібну кількість «знаків-інструментів» і вчасно поміняти їх для того, щоб знайти прийнятну конфігурацію (формальну індивідуалізацію – за висловом Баумана), здатну до подальших видозмін.

Бауман слушно зауважує про те, що у своїй діяльності з «індивідуалізації» сучасне суспільство існує в тій же мірі, в якій дії індивідів складаються з повсякденного перегляду і оновлення мережі їх взаємних залежностей, званої суспільством. Жоден з партнерів не може довго стояти на місці. Тим самим сенс індивідуалізації постійно змінюється, приймаючи все нові обриси, як і матеріалізовані результати його, які залишилися в минулому історії, встановлюють все нові і нові правила і роблять все нові ставки в грі. «Індивідуалізація» означає сьогодні щось дуже відмінне від того, що розумілося під цим словом сто років тому або чим уявлялася вона в ранні періоди Нового часу – в епоху захопленого «визволення» людини від щільно сплетеної мережі всепроникаючої залежності, спостереження і примусу. Тобто, розуміння процесу індивідуалізації в постмодерні помітно відрізняється від того ж розуміння в модерні. «Якби людина слідувала лише своїми природними інстинктам, вона не прагнула б до свободи; скоріше, вона обрала би залежність... Свободу ж часто вважають швидше тягарем, ніж привілеєм»[1, с. 40], а оскільки неминучим супутником будь якої індивідуалізації стає дедалі більше самотність, звільнення індивіда, як правило, супроводжується «почуттям безсилля і занепокоєння», що породжує «інстинктивне бажання відмовитися від своєї індивідуальності і

подолати почуття самотності і безсилля, цілком розчинившись у зовнішньому світі» [2, с. 51]. Дана тенденція цілковито прослідковується в сучасних суспільствах – індивіди намагаються уникати прояви власної індивідуальності, знаючи про її можливі наслідки, особливо на прикладі відомих – публічних людей.

Важливим є твердження Баумана про значущість переосмислення ролі індивідуалізації соціологією: «Я впевнений, що активну участь у поточних зусиллях по переосмисленню того мінливого стану, в якому опиняються «все більш індивідуалізовані індивіди», що борються за внесення сенсу і мети у свої життя є, при нинішніх обставинах найголовнішим завданням соціології» [1 с. 75].

Отже, концептуальне тлумачення процесу індивідуалізації в теорії індивідуалізованого суспільства З.Баумана постає складним питанням, що охоплює різноманітну сферу формування особистості в суспільстві постмодерну, яке пронизане постійними бурхливими змінами, що безпосередньо впливають на людину. Процес індивідуалізації особистості пронизаний низкою проблематичних питань, які вказують на суперечливість сприйняття цього процесу самою людиною. Адже індивідуалізація постає як зростання відособленості індивіда, яка обумовлена роздільним характером діяльності або подальшим розвитком диференціації соціальної комунікації. Індивідуалізація ставить перед особистістю складні завдання пов’язані з втратами соціальних зв’язків, громадськості, постає багато проблем, які необхідно вирішити особистості. Загальна тенденція розвитку сучасності визначається Бауманом як «фрагментація життя», з властивою їй радикальною індивідуалізацією, гнучкістю, недовірою до ідеалів і цінностей, епізодичністю особистої долі і дисгармонізацією інтересів. Борючись тепер один на один з «системними суперечностями» глобального світу, людина змушена шукати опори не в соціальному оточенні, а у власній індивідуальності. Тобто, можна зробити висновок, що людина попадає в прірву боротьби з соціальним та індивідуальним, яка тисне на неї з обох сторін, що унеможливлює її бажане і комфортне життя, і у багатьох випадках призводить до відчуття самотності та обмеженості від усього людського.

Результатам процесу індивідуалізації нелегко дати однозначну оцінку. Часто наслідки цього процесу оцінюються негативно, і для цього є серйозні підстави. На думку німецького соціолога У.Бека, індивідуалізацію не можна ототожнювати з успішною емансипацією. У цьому плані нова індивідуалістична революція не означає в буквальному сенсі початок тієї епохи, коли «звільнений» і «воскреслий» індивід буде єдиним і вільним творцем навколишнього світу, оскільки індивідуалізація супроводжується тенденціями інституціоналізації та стандартизації індивідуального життя. Відірвані від традиційних детермінацій, індивіди все більше стають залежними від ринку праці (і як споживачі, і як трудящі), а значить, і від інститутів освіти, споживання, від регуляторів та форм соціального забезпечення, від планування дорожнього руху, від можливостей медичної, педагогічної, психологічної сфер. Все це відкриває шлях новим, невідомим раніше, формам контролю та організації людського життя. Індивідуалізація, таким чином, призводить до можливості структурувати індивідуальні біографії та життєві ситуації політичними засобами, розширюючи і трансформуючи арсенал впливу і маніпуляцій. Крім цього, індивідуалізація призводить до нової форми безпосередності взаємозв'язку між індивідом і суспільством, яка виражається в тому, що збій або протиріччя соціальної

системи, сприймаються як проблеми особистої сфери (як особистісна неадекватність та некомпетентність, тривога, почуття провини, неврози). Майбутні ж конфлікти будуть неминуче виникати на основі суперечностей між потребами особистості в самовизначенні та інституційними біографічними патернами, а також встановленими характеристиками, які безпосередньо пов'язані з різними формами дискримінації**.** [3, p. 90, 99-101;131-137.]

Процес індивідуалізації у своєму розмаїті стосується й політичної сфери життя. На думку Бека суспільство політизується завдяки індивідуалізації. Індивід, створюючи власну біографію, через мільйони приватних рішень формує сферу «політики повсякденного життя». Споживчий попит або бойкот – типова сфера цієї субполітики. Разом з тим, індивід знаходиться весь час в ситуації невизначеності: він одночасно «песиміст, ідеаліст і активіст». Автор стверджує, що максиму національної політики, тобто дотримання національних інтересів силами національної держави, абсолютно необхідно замінити максимою космополітичної політики. Чим більш космополітичними будуть політичні структури та акції, тим сильніше зросте наша індивідуальна владу в глобальному світі [4].

На думку У.Бека в модернізованому суспільстві процеси індивідуалізації набирають силу. Відбувається це тільки тоді і в такій мірі, коли і в якій долаються умови утворення класів з причини відчуження і зубожіння. Поява тенденції індивідуалізації пов'язана з типовими громадськими умовами – соціальними, економічними, правовими і політичними, - які були створені лише в небагатьох країнах і лише на пізньому етапі розвитку. Сюди відносяться:

- загальне економічне процвітання;
- розширення соціальних гарантій;
- інституціоналізація профспілкового представництва інтересів;
- експансія освіти;
- розширення сектора послуг
- відкриття у зв'язку з цим можливості пересування [5, с.198-199].

У.Бек стверджує, що індустріальне суспільство поступається новій фазі розвитку сучасного суспільства – суспільству ризику. Він переконує, що, на зміну конфліктам з приводу благ прийшли конфлікти з приводу ризиків. Політичні і економічні інститути, які створюють ризики, віддалили людей від категорії упевненості, традиційного параметру індустріального суспільства. Відбувся радикальний перехід від першої сучасності, в якій захист людині гарантувала національна держава до другої сучасності, яка характеризується загальною небезпекою [6, p. 19].

У.Бек переконує, що, традиційні моделі соціального життя втратили своє значення і були замінені індивідуалізованими моделями життя. Люди самі конструюють свою власну ідентичність. Сьогодні люди можуть вибрати з ряду моделей ідентичності, через що соціальність розірвана. Люди повинні залежати від себе, щоб організувати власні ідентичності. Їм доведеться зіткнутися з турбулентністю глобального суспільства ризику без звернення до традиційних зв'язків. В умовах другої сучасності, громада, соціальна група та ідентичність втрачають свою онтологічність [4, p. 10].

Індивідуалізація, наполягає У.Бек, історично була і є сьогодні формою соціалізації, і процеси індивідуалізації другої сучасності – демонстрація не

самодостатності, а парадоксальної колективності. Індивідуалізація не в розумінні традиційного індивідуалізму, а індивідуалізація, як колективний спосіб життя [7, p. 9].

Максимальне споживання замість повної зайнятості стає головною метою і легітимуючим чинником діяльності урядових інституцій, починаючи з індивідуальної ідентичності. У.Бек переконує, що індивідуалізацію потрібно прийняти і зрозуміти, оскільки вона становить основний механізм створення ідентичності в межах їх домінцуючих владних соціальних груп забезпечує основу для нових форм і напрям соціальної асоціації і діяльності.

Відповідно змінюється природа ідентичності, згідно У.Беку, оскільки становлення суспільства ризику супроводжується зміною цінностей, ідентичність на базі потреб поступається ідентичності на базі неспокою.

В своїй концептуалізації сучасних форм ідентичності У.Бек підкреслює зниження ролі традиційних культурних ресурсів, великих наративів і національної держави, як способів створення ідентичності.

У інформаційному суспільстві традиційна ідентичність індустріального суспільства перетворюється через тенденції індивідуалізації пізнього капіталізму, призводячи до краху класової (виробничої) ідентичності, як реальної альтернативи національній, етнічній або релігійній ідентичності. У відсутності нормативної культурної ідентичності, ідентичність розвивається у відповідності з мережевими соціальними інститутами і культурними практиками.

Теорія рефлексивності У.Бека є спробою створення моделі, яка пояснює, як процес індивідуалізації призводить до конституювання або репродукції якісно нових структур колективності на основі рефлексивної ідентичності.

Ідентичність інформаційної епохи – пластична конструкція, організована навколо соціальних мереж та інформаційних потоків, фактично немає сталого суб’єкту ідентичності, стійкої ідентичності. Соціально-політична, культурна, професійна і релігійна ідентичності піддаються процесу безперервної трансформації.

Отже, концепція У.Бека ґрунтовно пояснює процес індивідуалізації у вимірі постмодерної реальності. В цілому, можна зробити висновок, що індивідуалізація особистості залежить від того в якому соціально-культурному просторі вона знаходиться – в якому суспільстві вона функціонує й взаємодіє з іншими індивідами, які одночасно обмежують і підтримують процес її індивідуалізації. Центральні інститути, такі як основні права (цивільні, політичні та соціальні) адресовані індивідууму, а не колективам або групам. Система освіти, динаміка ринку робочої сили, модель кар'єри, загалом і в цілому навіть ринки є індивідуалізуючими структурами та інститутами, тобто «двигунами» індивідуалізації. Які як зазначає Бек характеризується загальною небезпекою для індивідів. Тобто, на зміну конфліктам з приводу благ прийшли конфлікти з приводу ризиків. Політичні і економічні інститути, які створюють ризики, віддалили людей від категорії упевненості, традиційного параметру індустріального суспільства. Відбувся радикальний перехід від першої сучасності, в якій захист людині гарантувала національна держава до другої сучасності, яка характеризується загальною небезпекою. Процес індивідуалізації у своєму розмаїті стосується й політичної сфери життя. На думку Бека суспільство політизується завдяки індивідуалізації.

Отже, в цілому, спираючись на концепції «індивідуалізованого суспільства» З.Баумана та «суспільства ризику» У.Бека, можна зробити ***висновок***, що індивідуалізація соціальних практик – це спільна індивідуалізація індивідів у межах інституційних нормативних засад і вимог розвитку новітніх суспільств індустріального та постіндустріального типу.. В умовах високодиференційованого суспільства, в якому автономізуються сфери суспільного буття, індивідуалізація постає як інтеграція індивіда з певною сферою суспільного буття, в межах якої індивід виконує певні функції покладені на нього соціальними інститутами. Таким чином, введені у науковий обіг соціологічні метафори «індивідуалізоване суспільство» З.Баумана та «суспільство ризику» У.Бека загалом сприяють розкриттю змісту поняття «індивідуалізація соціальних практик», яке може слугувати важливим пізнавальним інструментом відображення не лише суто персональної, але й спільної (колективної) індивідуалізації багатьох індивідів у межах чітко визначених і заданих інституціональних норм і вимог. Це дає можливість прогнозувати виникнення соціальних конфліктів на основі зростаючої індивідуалізації з метою запобігання актуалізації негативних соціальних ситуацій та подій, пов'язаних з індивідуалізацією соціальних практик в індустріальних та постіндустріальних суспільствах.

Список використаних джерел

1. Бауман З. Индивидуализированное общество / Зигмунт Бауман // Центр исслед. постиндустр. о–ва, журн. «Свободная мысль». – М., Логос, 2002. – 390 с.
2. Бауман З. Свобода / Зигмунт Бауман // Библиотека Фонда «Либеральная миссия». – Москва: Новое издательство, 2006. – 132 с.
3. Beck U. The brave new world of work / U. Beck. – Oxford: Blackwell, 2000. – 202 p.
4. Beck U. Power in the Global Age / U. Beck. – Cambridge: Polity Press, 2005. – 365 p.
5. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Ульрих Бек. – М., Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
6. Beck U. Work risk society / U. Beck. – Cambridge: Polity Press, 1999. – 184 p.
7. Beck U., Beck-Gernsheim E. Individualization / U. Beck. – London: Sage, 2002. – 221 p.

Отримано 10.07.2014 р.

УДК 316.0

Олевич М.І. °

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології, аспірант

ПІЗНАВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВЕБЕРІВСЬКОЇ ТИПОЛОГІЇ ЛЕГІТИМНОГО ПОРЯДКУ

В статті дається характеристика типології легітимного соціального порядку Макса Вебера, а також розглядається пізнавальний потенціал даної типології. Аргументовано, що легітимність соціального порядку виступає одним із наайваливіших індикаторів формуівання та розвитку громадянського суспільства та держави

Ключові слова: *легітимність, соціальний порядок, легітимний соціальний порядок, класифікація легітимності, типологія легітимності*

° © Олевич М.І., 2014 р.

В статье дается характеристика типологии легитимного социального порядка Макса Вебера, а также рассматривается познаватльный потенциал даннаой типологии. Аргументировано, что легитимность социального порядка выступает одним из ключевых индикаторов формирования и равития гражданского общества и государства.

Ключевые слова: *легитимность, социальный порядок, легитимный социальный порядок, классификация легитимности, типология легитимности*

The article presnts analytical appoach to understanding of the Max Weber's typology of legitimacy of the social order. Legitimacy of the social order is the the basic indicator of the constitution and development of civil society and single nation-state.

Keywords: *Legitimacy; social order; legitimacy of the social order; classification of legitimacy; typology of legitimacy*

Актуальність теми. Однією з найбільш актуальних проблем сьогодення є питання легітимності соціального порядку. Цікавість вчених до цієї теми продиктована перш за все різкими структурними, економічними, політичними і соціальними змінами, котрі проходять в колишніх країнах соціалізму, які після десятиліть соціального експерименту повертаються до основ сучасного суспільства, відновлюючи його традиційні структури. В результаті краху комунізму цілі наукові напрямки отримали можливість стати об'єктом серйозних досліджень. Одним з таких об'єктів є легітимність соціального порядку.

Дослідження легітимності соціального порядку поступово набирає дедалі більшої науково-практичної актуальності. До причин, через які вчені звернули увагу на проблему легітимності, можна віднести вагомі зміни у сприйнятті існуючого соціального порядку суспільством та особистістю, зміни у системі державотворення, глобалізаційні процеси, зняття обмежень на проведення досліджень з даної проблематики, проблематика громадянського суспільства та інші фактори.

Проблема легітимності соціального порядку за часів правління радянської влади мала номінальне значення і не піддавалася детальному вивченню. В радянській державі влада була народною і формувалася народом, тому їй не потрібні були додаткові методи визнання і підтримки.

Інтерес до проблем легітимного соціального порядку появляється у періоди активних політичних трансформацій, суспільно-політичної невизначеності та кризи влади, а також падіння рівня довіри до держави та його інституцій. Тому перш за все дослідження легітимності соціального порядку спрямовані на встановлення та усунення причин кризи легітимності та делегітимації. Вони містили практичні рекомендації, методики і технології подолання кризових явищ, які пов'язані з проблемою легітимності соціального порядку.

Для України дана проблема сьогодні є особливо актуальною. Враховуючи сучасне суспільно-політичне становище України, то найбільш гостро строїть питання довіри до влади. Дуже важливим є не плутати два поняття: «легальність» і «легітимність». Оскільки «легальність» - це поняття, перш за все, юридичне. Воно співвідноситься з визнанням, підтримкою того чи іншого явища, інституту, органу, «державної дії» права. Легальність є досить стійкою величиною, оскільки залежить від юридичних факторів (наявності конституції чи її відсутності, демократичні, недостатньо демократичні чи зовсім недемократичні способи прийняття конституції, яка оформлює владу, яка відповідає міжнародним стандартам прав людини і т. д.). Наприклад, влада сьогоднішнього президента України та уряду є легальною, оскільки вони були обрані у відповідності з

законом і при виконанні своїх обов'язків опираються на закон. А от з легітимністю справи значно важчі. Коли говорять про легітимність соціального порядку, то виникає ряд суперечностей. Існуючий соціальний порядок може бути нелегітимним залишаючись при цьому легальним. І як ми бачимо з останніх подій в Україні, то існуючий порядок частково втрачає свою легітимність.

Отже, для сучасного українського суспільства зазначена проблема легітимності соціального порядку є надзвичайно актуальною. Тому для забезпечення стабільності та ефективності соціального порядку в Україні існує гостра потреба встановлення та обґрунтування причин кризи легітимності соціального порядку, яка є сьогодні. А також розробка нових методик та технологій для успішного усунення даної проблеми.

До аналізу легітимності соціального порядку у своїх наукових працях зверталася велика кількість відомих вчених: М. Вебер, Т. Парсонс, Д. Істон, С. Ліпсет, Р. Арон, Х. Аренд, К. Левіс, П. Ловенталь, Р. Беркер, Н. Луман, Г. Алмонд, С. Верба, І. Пакульські, С. П. Хантингтон, Р. Дарендорф і це далеко не повний список всіх тих, хто звертав свою увагу на проблему легітимності. Звичайно, кожен із них досліджував легітимність соціального порядку з різної точки зору: хтось основну увагу приділяв вивченню інституціональної легітимності, когось більше цікавила легітимність державної влади, а були і ті, хто намагався аналізувати економічні, соціальні, політико-культурні, ідеологічні фактори, які впливають на процес становлення і розвиток легітимності окремих політичних режимів тощо.

Вітчизняні дослідники також зверталися до проблеми легітимності соціального порядку. Серед них потрібно відзначити праці О. Білого, С. Рябова, Є Бистрицького, О. Висоцького, а серед російських можна згадати А.-Н. З. Дібірова, В. Чіркіна, О. Шаброва, О. Фетисова. Дослідження проведені на тему легітимності соціального порядку українськими та російськими вченими мають свої особливості, які пояснюються відсутністю концептуальної цілісності та термінологічної вивіреності. Науковий та практичний інтерес до даної проблеми з'явився у нашому суспільстві тільки в останні роки, після того як суспільство збагатилося досвідом переживання радикальної кризи системи. В результаті краху комунізму і суттєвої деформації соціального порядку громадяни прийшли до висновку, що необхідно радикально обновлювати всю систему. Свій відбиток на дослідження легітимності соціального порядку залишила і відсутність традиції аналізу та вимірювання легітимності в попередні періоди вітчизняної історії.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень з даної проблематики дозволяє зробити висновки про те, що вони не містять цілісного та комплексного аналізу проблеми легітимності соціального порядку. Одна з основних проблем полягає у відсутності єдиної точки зору щодо класифікації типів легітимності соціального порядку. Вивчення питання про види легітимності (класифікації) та її типи (типології) займає особливе місце в розумінні однієї з найважливіших категорій – легітимність соціального порядку, яка виступає індикатором громадянського суспільства і держави в цілому. Звичайно, з теоретико-методологічної точки зору потрібно розмежовувати класифікації та типології легітимності соціального порядку. Типологія є особливим видом класифікації і допускає існування таких явищ, які не відповідають жодному із виділених

критеріїв класифікації. Типологія перевершує класифікацію своєю універсальністю і є першопочатковою операцією будь-якої класифікації [9, с. 5].

Одним з перших, хто запропонував типологію легітимності соціального порядку був відомий німецький вчений Макс Вебер. Але сам вчений звертає увагу на той факт, що типи легітимного соціального порядку, які він виділяє це тільки ідеальні типи, які в реальному житті в чистому вигляді зустрічаються тільки у виняткових випадках. Веберівської типологія не зовсім достатнього для вивчення стану сучасного соціального порядку, головним чином тому, що способи реалізації владних повноважень сьогодні істотно відрізняються від застосовуваних на початку XX століття, а харизматичних лідерів взагалі не так уже і багато. Алексєєва Т. зазначає, що загальновживане поняття «харизма» стосовно популярного політика не має того сакрального акценту про який говорив Макса Вебера [1, с. 111].

Метою даної статті є характеристика типології легітимного соціального порядку Макса Вебера та характеристика її пізнавального потенціалу.

Ідейні корені дослідження питання легітимності соціального порядку закладено в філофсько-соціологічній традиції. Можна виділити *три основні типи підходів* в рамках яких розглядається дана проблема:

- *суб'єктивістський:* тут мова йде про пошук джерел індивідуальної віри в легітимність існуючого соціального порядку. Легітимація дає індивіду знання того, чим є ті чи інші речі (когнітивний елемент) і чому він має вчиняти так, а не інакше (нормативний елемент). Джерелом легітимності може виступати харизма, традиція, яка пов'язана, перш за все, з релігійною мораллю, легальне встановлення (М. Вебер), а ступінь виправдання залежить від пізнавального рівня. Основою легітимності соціального порядку можуть виступати релігійні та філософські системи, а також міфи на ранніх стадіях розвитку суспільства.

- *об'єктивістський:* необхідність відповіді на питання, як легітимізується нормативний порядок суспільства. Стверджується, що джерелом легітимності соціального порядку є норми, які регулюють взаємовідносини в суспільстві, накладаючи обмеження на дії окремих індивідів. Таким чином, сенс, норми і цінності мають бути вироблені поза індивідами і нав'язані їм зверху соціальними інститутами.

- *комунікативний***:** конструює нормативну модель логіки аргументування, яка виводиться з аналізу процесу комунікації. Віра в легітимність переводиться на мову, яка потім дозволяє шляхом переговорів перевірити цю віру [4].

Як уже зазначалося вище, першим хто звернувся до проблеми легітимності соціального порядку був німецький вчений Макс Вебер. Свої ідеї легітимності порядку він виклав у трьох роботах. Перша, це ґрунтовна праця вченого, яка має назву «Господарство і суспільство» [5], яку тільки нещодавно повністю переклали українською мовою. Друга та третя, це статті «Поняття легітимного порядку» та «Типи легітимного порядку», які можна зайти в збірнику праць Вебера [6]. Свою теорію легітимності соціального порядку вчений розробляв в рамках суб'єктивістського підходу.

Соціальним порядком для Вебера є певна інтегрована сукупність індивідуальних дій, якщо їх значущість зовнішньо гарантована можливістю того, що будь-яке відхилення наштовхнеться на (відносно) загальне і практично відчутне несхвалення [6, с. 640]. По-друге, найважливішим джерелом

соціального порядку у своїй роботі вчений називає право, якщо порядок зовнішньо гарантований можливістю (морального або фізичного) примусу, який здійснюється особливою групою людей, в безпосередні функції яких входить охорона порядку або передбачення його дії посередництвом застосування сили [6, с. 640].

Легітимний соціальний порядок визначається характером мотивацій тих, хто йому підкоряється і є необхідною умовою стабільного функціонування суспільства. Згідно теорії Вебера в рамках суспільних відносин значущий соціальний порядок – це не просто однаковість соціальної поведінки. Він відзначав, що зміст соціальних відносин називається легітимним соціальним порядком в тих випадках, коли поведінка індивідів орієнтована на їх уявлення про існування правових максим легітимного соціального порядку. Можливість такої орієнтації була Вебером названа значущістю такого порядку [5, с. 636-637]. Про значущість правового порядку потрібно говорити, «коли фактична орієнтація на ці максими відбувається хоча б частково (тобто в тій мірі, в якій вона може відігравати практичну роль) тому, що вони вважаються значущими для поведінки індивідів, тобто є обов'язковими для них або є взірцем» [5, с. 637].

Іншими словами, легітимність соціального порядку не може обмежуватися самим фактом застосування влади, вона потребує віри в її законність. Влада стає пануванням тоді коли вона розцінюється людьми як легітимна. При цьому Вебер стверджує: «Легітимність соціального порядку може бути гарантована тільки внутрішньо, а саме: 1) чисто афективно: емоційною відданістю; 2) ціннісно-раціонально: вірою в абсолютну значущість порядку в якості вираження найвищих непорушних цінностей (моральних, естетичних або якихось інших); 3) релігійно: вірою в залежність блага і спасіння від збереження даного порядку» [6, с. 639].

Провівши аналіз та дослідження легітимності соціального порядку Макс Вебер вперше розробляє типологію і виділяє **три ідеальні типи порядку**.

Раціонально-легальний соціальний порядок: ґрунтується на вірі у легальність встановлених порядків і права давати розпорядження з боку тих, хто покликаний ними здійснювати панування [5, с. 186]. Це порядок, який затверджений правом, базується на записаному і затвердженому законі, підкріплений певними засобами примусу. Законним цей порядок визнаний членами суспільства та його структурами, такий порядок вважається правильним. Він є ціннісно-обґрунтованим. До того часу, поки порядок вважається ціннісно-обґрунтованим він отримує підтримку збоку членів суспільства. Але в будь-якому суспільстві, де соціальний порядок вважається законним існують люди, які готові його порушувати та налаштовані на боротьбу з таким порядком.

Традиційний соціальний порядок: ґрунтується на повсякденній вірі у святість здавна діючих традицій і в легітимність тих, хто визнаний ними авторитетом [5, с. 186]. Це порядок, що має за свою основу традиції та освячений часом і авторитетом предків. Найбільш чітко такий тип соціального порядку виражений в звичаєвому праві – в звичаях і моралі – до того часу, поки вони не записані. В момент коли звичаєве право кодифікується звичаї перетворюються на закони. Традиційний соціальний порядок характерний для монархій. За своєю мотивацією він дуже схожий з відносинами у патріархальній сім'ї, які базуються на беззаперечній покорі старшим і на особистому, неофіційному характері

взаємовідносин між главою сім'ї та її членами. Такий порядок відрізняється міцністю завдяки інституту успадкування влади монарха, яке підкріплює авторитет держави багатовіковими традиціями шанування влади. Вірність правителю та підтримка з боку його послідовників передається від одного покоління до іншого.

Харизматичний соціальний порядок: ґрунтується на надзвичайній відданості святості чи героїчній силі, чи зразковості якоїсь особи і відкритим чи створеним нею порядкам [5, с.186]. Це порядок, при якому, по суті, відсутні всі об'єктивно установлені закони. Носієм харизматичного соціального порядку є людина, яка обдарована сильними лідерськими якостями, а якщо говорити поняттями, які використовує Вебер, то це людина, яка має харизму. Така людина пропонує людям той чи інший спосіб поведінки і вони її слухають. Харизматичний соціальний порядок ґрунтується на відданості людині, яка наділена певною вищою містичною силою. Сталін, Ленін, Ганді – приклади харизматичних лідерів. Найчастіше харизматична влада з'являється в періоди революційних змін, коли нова влада не може покластися на авторитет традицій або авторитет закону. Адже тільки що було скинуто законну владу, а нових традицій ще не створили. Тому доводиться вдаватися до возвеличення особи вождя. Це явище в науковій літературі називається культом особистості.

Таблиця 1 - Типи соціального легітимного порядку (Макс Вебер)

Типи соціального легітимного порядку	Легальний	Традиційний	Харизматичний
Джерело легітимності	Делегування на основі принципу більшості	Традиція	Довіра харизматичному лідеру
Форма легітимності	Віра в коректність наказаної системи норм	Віра у встановлений порядок речей	Афектна або емоційна віра в екстраординарні якості харизматичного лідера
Тип адміністративного персоналу	Бюрократія	Персонал, особисто залежний від системи	Оточення харизматичного лідера, або всі посадові особи, віддані йому персонально
Тип правової системи	Інструментально-раціональний закон	Традиційний закон	Той, що володарює нав'язує або модифікує закон на свій розсуд

Більш стійкими типами легітимності соціального порядку можна вважати традиційний (заснований на традиціях, звичаях, на звичці дотримуватися встановленого ходу речей) та раціонально-легальний (заснований на раціонально зрозумілому інтересі, на управлінні за допомогою формальних законів). Менш стійким є харизматичний тип легітимності соціального порядку. Це можна пояснити тим, що даний тип заснований на емоційних, особистих відносинах між вождем та масами, завжди пов'язаний з особистими якостями харизматичного лідера, який постійно повинен доводити і підтримувати свою

харизму (якщо втрачається довіра до лідера, то влада падає). Крім того, харизматичний тип легітимності соціального порядку пов'язаний з складною процедурою передачі влади (такому ж харизматичному лідеру, а їх не так багато). Не випадково після смерті харизматичного лідера, як правило, починалася жорстока боротьба за владу (так було в період після смерті Петра І, такою була боротьба і за політичне лідерство в СРСР після смерті Сталіна).

Отже, Вебер визначає легітимність «як визнання влади підлеглими, їх добровільна згода їй підкорятися», а також виділяє три ідеальні чисті типи легітимного соціального порядку – законний, традиційний, харизматичний. Крім того, традиційний та харизматичний типи легітимного соціального порядку Веберу потрібні були для того, щоб показати відмінності того типу соціального порядку, який був у сучасному для нього європейському суспільстві. Але деякі сучасні вчені вважають, що «веберівські ідеальні типи позбавлені внутрішньої динаміки, енергії розвитку, об'ємних структур і зв'язків з іншими сферами масової свідомості і поведінки» [16, с. 169]. М. Доган стверджує, що типологія Вебера «стала анахронізмом, так як влада в дуже не багатьох державах побудована на традиції, з іншого боку, харизматичний феномен стає надзвичайно не частим… Тому доводиться майже всі країни… розподіляти в рамках третього раціонально-легального типу легітимного соціального порядку, змішуючи при цьому їх чисельні різновиди» [7, с. 150]. З таким твердженнями погоджується і певне число інших вчених. На сьогодні типологія легітимного соціального порядку, яка розроблена Максом Вебером має в основному історико-пізнавальне значення. Але і сьогодні вона залишається джерелом творчої наснаги для багатьох сучасних вчених.

Відомий американський вчений Девід Істон створив свою типологію легітимності соціального порядку. Він, опираючись на модель Вебера, створив свою власну, але поставив її на нову основу і зробив більш придатною для аналізу масових процесів [11, с. 50].

Д. Істон визначив легітимність соціального порядку як відповідність власним моральним принципам індивіда, за якої його відчуття «справедливого» збігаються із відчуттям «справедливого» в політичному світі [10, с. 321]. Істон запропонував іншу типологізацію легітимності і виділив ідеологічну, структурну і персональну.

Ідеологічна легітимність – підкорення владі є реалізацією власних переконань, її основа – цінності і норми політичного режиму [11, с. 51]. Ідеологія та практична діяльність може бути джерелом цього типу легітимності. Критерій – користь для суспільства, що досягається завдяки легітимованій ідеології.

Структурна легітимність – позитивне ставлення до структури розподілення ролей, її ефективності та норм політичного режиму; ґрунтується на переконані в цінності структури і норм режиму, вірі в корисність системи, яка склалася [11, с. 51]. Норми повинні визнавати право суспільства на формування цих норм, зокрема через інститут виборів. Саме норми структурної легітимності повинні визначати шляхи та способи досягнення влади. Багато дослідників вважає, що саме структурна легітимність має бути синонімом правової політики [2].

Персональна легітимність – позитивне відношення до якостей особи, яка займає політичну посаду; в її основі – віра в обґрунтованість становища владних осіб [11, с. 51]. Особисте ставлення людей до осіб, що здійснюють владу є

джерелом легітимності даного типу. На думку Д. Істона, саме люди, які задіяні в державному апараті надають владі людського обличчя, вкладають в неї свою особистість, свій стиль.

З усього вище зазначено можна зробити висновок, що структурна легітимність соціального порядку в розумінні Д. Істона є дуже схожою на легально-раціональну легітимність соціального порядку в розумінні М. Вебера. А також можна провести паралель між персональною легітимність Істона і харизматичною легітимністю Вебера.

Як типологія Макса Вебера, так і типологія Девіда Істона є важливими для характеристики та аналізу легітимного соціального порядку. Д. Бетхем зробив спробу об'єднати ці дві концепції. В результаті він дійшов висновку, що легітимація соціального порядку відбувається на трьох рівнях: перший з них утворює правила отримання і відправлення влади. Другий рівень це переконання тих, хто керує та тих, ким керують, які стосуються функціонування політичної системи. Третій рівень – це активна згода тих, ким керують, яка виражається в конкретних політичних діях. Про повну легітимність можна говорити тільки тоді, коли виникає зв'язок між змістом правил політичної гри, їх позитивної оцінки [3].

Та Девід Істон не єдиний вчений, який у своїх працях опирався на ідеї Макса Вебера про легітимний соціальний порядок. Так, С. Ліпсет визначає легітимність, ґрунтуючись на працях М. Вебера, як здатність системи підтримувати віру населення і соціальних груп у те, що наявні політичні інститути найбільше відповідають наявному суспільству, та пов'язує легітимність із ціннісною динамічним розвитком соціальних інститутів [18, с. 64]. І хоча С. Ліпсет розмежовує ефективність та легітимність, розглядає їх у тісному взаємозв'язку: ефективність має інструментальний характер, а легітимність – оцінний [18, с. 68].

С. Ліпсет, досліджуючи проблеми легітимності, виділив певні її рівні, в основі яких лежать, на нашу думку, ідеологія, право та мораль як універсальні регулятори суспільної поведінки, що виступають як джерела легітимності. На думку С. Ліпсета, на основі вказаних джерел можна виділити три рівні легітимності:

- *ідеологічний*, що визначає ціннісне зміцнення позицій влади;
- *правовий*, який нормативно закріплює панівне становище політичної еліти;
- етичний, на якому влада зміцнюється за допомогою психологічної відповідності образу своїй діяльності традиційним уявленням населення [18].

Про те, що веберівська типологія легітимного соціального порядку є недостатньою для характеристики сучасних режимів пише і Алєксеєєва Т. А. вона стверджує: «… два з трьох веберівських типів легітимності соціального порядку на даний час майже пусті, а третій – раціонально-легальний – може бути віднесено, з багатьма упущеннями, тільки приблизно до 40 держав з 160 існуючи на карті світу. Іншими словами, веберівська типологія потребує розвитку як «по горизонталі», так і «по вертикалі». «По горизонталі», до демократичного типу легітимності» [1, с. 144]. Так відомим вченим Д. Хелдом була значно розширена типологія легітимності соціального порядку. У своїх роботі «Моделі демократії» [17] він говорить про сім типів:

- згода під загрозою насильства, коли люди підтримують існуючий порядок, побоюючись погроз з її боку аж до загрози їх безпеці;
- легітимність в силу традиції;

- легітимність, що ґрунтується на апатії населення, що свідчить про байдужість населення до стилю та форм правління, які склалися;
- прагматична підтримка, коли довіра висловлюється владі в обмін на обіцянку про надання тих чи інших соціальних благ;
- інструментальна легітимність (згода, оскільки даний режим може бути інструментом реалізації ідей загального блага);
- нормативна згода, яка передбачає збіг політичних принципів, які розділяють населення і влада;
- ідеальна нормативна згода, яка передбачає повний збіг існуючих в суспільстві принципів [14, с. 194-195].

Сам вчений зазначає, що в якості справжньої легітимності соціального порядку можна розглядати тільки нормативну згоду та ідеальну нормативну згоду. Пояснюється це тим, що тільки у цих двох випадках в повному сенсі можна дослідити підтримку з боку населення. Разом з тим, Хелд говорить про те, що такі ситуації зустрічаються дуже рідко. Ідеальна нормативна згода – це продукт, швидше, уяви, а в реальності зустріти такий тип легітимності неможливо.

А от відомий іспанський політолог Л. С. Саністебан вважає, що запропонована Максом Вебера типологія легітимності соціального порядку утворює «магічну формулу», на якій ґрунтуються відносини влади і підкорення в будь-якій політичній системі [13, с. 16]. Згідно теорії Саністебана, Вебер дає не історичний опис, а концептуальну конструкцію типологічного характеру. Іншими словами, він не претендує на опис принципів легітимності соціального порядку в кожній історично розвиненій політичній системі, а намагається звести їх різноманітність до трьох основних принципів: традиції, легальності та харизми [15, с. 133].

Француз М. Доган стверджує, що типологія М. Вебера є важливим аспектом його теорії і заслуговує на емпіричну перевірку [7, с. 147]. В ході аналізу типології легітимності соціального порядку Вебера Доган виділяє чотири різновиди раціонально-легальної легітимності: плюралістичні демократії, які визнаються більшістю громадян як легітимні; авторитарно-бюрократичні режими, де основних прав та свобод дотримуються тільки частково; диктаторські (деспотичні або тоталітарні) режими, які не підтримуються більшістю; режими, відносно яких не існує ні визнання, ні неприйняття тих, кому належить влада [7, с. 150]. Доган вважає, що більшість соціальних порядків позбавлені легітимності і не можуть бути включені в веберівську типологію, яка в певному роді є застарілою.

***Висновки*:** 1. Веберівська концепція легітимності соціального порядку неодноразово піддавалася критиці. Хоча потрібно звернути увагу на той факт, що ця критика не завжди була достатньо «адресною». Сам Вебер дуже часто говорив про ідеалістичний характер своєї типології та використовував поняття легітимності в різних контекстах. Важливим є не буквальне дотримання її форми, а виявлення тих творчих інтенцій, які вона містить. Але не зважаючи на це, вона і сьогодні не втрачає свого позитивного наукового значення та широко використовується в якості методологічного орієнтиру для дослідження легітимності. 2. Критикують концепт Макса Вебера з різних причин. В методологічному плані говорять про умовність трьох виділених типів легітимності соціального порядку та про те, що дану типологію досить важко застосувати для

аналізу сучасного стану легітимності. Також акцентується увага на однобічності трактування процесу легітимності. 3.Не дивлячись на всю критику, яка була спрямована на концепцію легітимності соціального порядку Макса Вебера не можна недооцінювати її історико-пізнавальне значення. Адже саме типологія Вебера стала підґрунтям для наступних типологій, які були розроблені такими відомими вченими як Д. Істон, С. Ліпсет, Д. Хелд, М. Доган, Л. Саністебаном. Тому дуже важливим є вивчення, переосмислення та доопрацювання творчого доробку Макса Вебера, щоб мати змогу адаптувати його напрацювання для характеристики сучасних реалій суспільного життя. І крім цього, зробити діалог між науковцям більш простим та зрозумілим. 4. Концепція легітимності соціального порядку Макса Вебера займає парадоксальну позицію в сучасній соціологічній науці. З одного боку, вона вважається основною моделлю для емпіричних досліджень легітимності, а з іншого – вона зіштовхнулася з майже всезагальною критикою в сучасній науці.

Список використаних джерел

1. Алексеева Т. А. Легитимность власти в периходный период.// Т.А.Алексеева/ Куда идет Россия. Общее и особенное в современном развитии. – М., 1997. – С. 142-148
2. Ачкасов В. А., Елисеев С. М., Ланцов С. А. Легитимация власти в постсоциалистическом российском обществе. /В. А. Ачкасов/ - М.: Аспект Пресс, 1996. – 127 с.
3. Ачкасов В. А. Политология: Учебник для вузов/ Под. ред. В. А.Ачкасова, В. А. Гуторова / В.А.Ачкасов/ - М.: Высш. обр., 2010. – 692 с.
4. Борзунова Е. А. Легитимность власти в политической социологии: Автореферат. - 1998– Режим доступу:
http://www.dissercat.com/content/legitimnost-vlasti-kak-obekt-politicheskoi-sotsiologii-ponyatie-issledovatelskie-podkhody.
5. Вебер М. Господарство і суспільство: Нариси з соціології розуміння/ Макс Вебер/ пер. з нім. М. Кушнір. – К.: Вид. дім «Всесвіт», 2012. – 1112 с.
6. Вебер М. Понятие легитимного порядка / Макс Вебер / Вебер М.Избранные произведения. – М.: Прогрес, 1990. – С. 636-643
7. Доган М. Легитимность режимов и кризис доверия. // М. Доган /Социс – 1994. - №6. – С. 147-156
8. Завершинкий К. Ф. Легитимность: генезис, становление и развитие концепта. // К.Ф.Завершинкий / ПОЛИС – 2001. - №2. – С. 113-132
9. Зайцева Г. А. Класификация и типология легитимности государственной власти. // Г.А.Зайцева / Актуальные проблемы российского права – 2009. - №13. – С. 4-15
10. Истон Д. Категории системного анализа политики / Д. Истон // Политология: хрестоматія. [сост. М. А. Василик, М. С. Вершинин]. – М.: Гамарики, 1999. – С. 319-331
11. Кокарев К. П. Концептуализация «легитимности» в новом институционализме. // К.П.Кокарев / Политическая наука – 2009. - №3. – С. 39-55
12. Радченко О. О. Генезис проблеми легітимності державної влади від античності до наших днів. // О. О. Радченко / Держава та регіони – 2012. - №4. – С. 76-81
13. Санистебан Л. С. Основы политической науки / Л. С. Санистебан /пер. с испан. В.Л.Заболотного. – М.: МП «Владан», 1992. – 124 с.
14. Цибулевская Е. А., Анкудинова К. А. Природа легитимности власти в дискурсе переходного типа социальности. // Е. А. Цибулевская / Известия Томского политехнического университета – 2005. - №1. – С. 194-199
15. Цокур Є. Г. Легітимність політичної влади: джерела, особливості, перспективи: Монографія. // Є. Г. Цокур/ - К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 330 с.
16. Шпакова Р. П. Легитимность и демократия/уроки Вебера // Р. П.Шпакова / Полис – 1994. - №2. – С. 169-174
17. Held D. Models of Democracy. - Polity and Stanford University Press, 1987. - xii + 321 pp.
18. Lipset S. M. Political Man. The Social Bases of Polities / S. M. Lipset. – Baltimore: The Johns Hopkins O. P., 1988. – 586 p.

Отримано 22.08.2014 р.

УДК 316.0

Сисолятіна А.В. ◦

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології, аспірант

ПОНЯТТЯ КОЛЕКТИВНОЇ ДІЇ В КОНЦЕПЦІЇ РАЦІОНАЛЬНОГО ВИБОРУ Й.ЕЛЬСТЕРА

В статті дана характеристика основних концептуальних положень колективної дії в концепції Й. Ельстера в рамках теорії раціонального вибору як парадигмального напрямку сучасної соціології.

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

В статье дана характеристика основных концептуальных положений коллективного действия в концепции Й. Эльстера в рамках теории рационального выбора как парадигмального направления современной социологии.

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

The article provides characteristics of the main conceptual provisions of collective action in J. Elster's conception in his conceptual version of the theory of rational choice whwch is the specfic r paradigmatic direction of modern sociology.

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

Актуальність теми. Основні принципи теорії раціонального вибору сягають корінням в неокласичну економічну теорію. Предметом вивчення теорії раціонального вибору сучасної соціологічної науки стають діючі суб'єкти. Останні розглядаються як цілеспрямовані актори, яким притаманна така атрибутивна риса, як інтенціональність. Тобто у акторів є цілі, до яких спрямовані їхні дії. Крім того, вважається, що у діючих суб'єктів є свої переваги (або власні ресурсні «цінності», «корисності»). Теорія раціонального вибору не розглядає, які ці переваги або їх джерела. Важливо те, що головна мета дії – досягнення цілей, відповідно до ієрархії переваг діючого суб'єкта.В рамках теорії раціонального вибору, колективна дія розуміється як спільна дія (або бездіяльність) людей, які переслідують спільну мету. Й. Ельстер в роботі «Цемент суспільства» визначає колективну дію як інтертемпоральну, глибоко особисту проблему колективної дії, яка лежить в основі центральних випадків слабкості бажання. Іноді люди добровільно роблять речі, які будуть погані для них в кінцевому рахунку, наприклад, як куріння, пияцтво або ненажерливість. Або вони утримуються від виконання речей, які будуть корисні для них в кінцевому рахунку, таких, як економія або тренування [5].

Раціональний особистий інтерес людей може примусити їх діяти таким чином і такими способами, які є колективно згубними. Щоб вийти з цього скрутного становища, люди можуть відмовитися від своїх інтересів або вони можуть досягти співробітництва децентралізованими, добровільними засобами. Це одна з головних тем «Цементу суспільства». Децентралізовані рішення більш

◦ © Сисолятіна А.В., 2014 р.

фундаментальні, ніж централізовані, так як згода з центральними директивами є самостійною проблемою колективної дії.

Враховучти зазначене мета статті полягає в розкритті змісту основних концептуальних положень стосовно розуміння специфіки колективної дії Й. Ельстера в концептуальних координатах теорії раціонального вибору як парадигмального напрямку сучасної соціології.

Зазначимо, що проблема колективної дії може бути представлена і в іншому аспекті, як неспівпраця певної кількості акторів. Це означає, що актори роблять свій вибір незалежно один від одного. Немає жодних зовнішніх механізмів для того, щоб привести в життя зобов'язання або обіцянки.

Щоб визначити проблему колективної дії, Й. Ельстер розглядає тільки пряму вигоду, яку агент отримує зі свого споживання суспільного блага. Це те, що автор називає «егоїстичною, орієнтованою на результат вигодою» [5]. Й. Ельстер робить огляд різних способів визначення проблеми колективної дії в рамках теорії раціонального вибору:

1. Дуже широке визначення – як будь-яка подвійна ситуація з вибором, в якій для всіх краще, якщо деякі оберуть одну альтернативу, тобто зроблять спільний вибір, ніж якби всі обрали іншу альтернативу, хоча, при цьому, для кожного краще зробити власний вибір серед різних альтернатив.

2. Більш вузьке – як дилема в'язня, в якій для всіх краще, якщо всі будуть співпрацювати, ніж у випадку, коли співпраця відсутня.

3. Колективна дія може існувати при наявності можливого універсального рівня співробітництва, яке робить всіх більш забезпеченими. Як приклад, автор наводить явище корупції – хоча суспільство без корупції краще, ніж суспільство, в якому всі корумповані, зазвичай, таке припущення є помилковим, що всі були б більш забезпечені під колишнім режимом. Впливові люди отримують вигоду з корупції і вони, в цілому, програли б від її скасування. За цієї умови збільшився б соціальний продукт. Проте, дещо неправильно представляти боротьбу проти корупції як проблему колективної дії в класичному розумінні. Можна відзначити, що дане визначення актуальне для глибоко особистої проблеми колективної дії.

4. Співпраця може бути домінуючою індивідуальної стратегією. Ця умова не була б такою, наприклад, у випадку коли тільки актори, що співпрацюють отримали вигоду з співробітництва. Яскравим прикладом є проблема, що створена громадським транспортом. Вибір між тим, щоб сідати на автобус і водінням власного автомобіля є стандартною ситуацією колективної дії, через перспективи скупчення і заторів.

5. Нарешті, можуть бути проблеми колективної дії, навіть у тих випадках, коли ніхто не діє. Як приклад автор наводить угорське кафе, що починає пропонувати високоякісну каву клієнтам, які готові заплатити трохи більше від звичайної ціни. Оскільки у магазина є обмежена частка кавових зерен, кожен клієнт, який платить високу ціну, створює несприятливі зовнішні умови для клієнтів, які платять офіційну ціну. Отже, виникає ситуація, коли все більше клієнтів готові заплатити більшу вартість. І, оскільки, все більше людей робить так, якість високоякісної кави наближається до початкової якості звичайної кави. Наприкінці всі платять більш високу ціну за каву звичайної якості. Через скорочення внутрішнього конфлікту ніхто не відчуває суб'єктивної втрати. Так як вони платять більше за цю каву, вона повинна бути кращою, вони кажуть собі, ніж

була раніше. Хоча є межі того, як далеко сприйняття може відхилитися від дійсності в цілях виправдати зусилля або витрати. В даному випадку дилема в'язня призводить до поліпшення Парето: власник магазину отримує більшу користь, а клієнти щасливі [5].

Будь-яке пояснення дій в теорії раціонального вибору має спиратися на аналіз вірувань і мотивів окремих агентів, а також аналіз індивідуальної участі в колективній дії, тобто, індивідуальний вибір кооперативу, а не спільної стратегії. Не можливо пояснити успішну колективну дію з точки зору вигоди, яку вона приносить групі.

Й. Ельстер виділяє типологію індивідуальних мотивів, яка спирається на декілька евристичних відмінностей. По-перше, він розрізняє раціональність і соціальні норми як спонукання до співпраці. По-друге, автор виділяє егоїстичні і неегоїстичний стимули. Також додатково можна розрізняти орієнтовані на результати і процесуально-орієнтовані мотивації. В останньому типі, автор розрізняє позитивні і негативні види поведінки по відношенню до інших – альтруїзм, з одного боку, і заздрість, злість, з іншого [5].

При поясненні індивідуальної участі в колективній дії, потрібно відштовхуватись від логічно самого простого типу мотиву: раціональна, егоїстична, орієнтована на результат поведінка. Може здаватися, ніби люди з цим типом мотивації ніколи не співпрацюватимуть, з припущенням, що у них відступництво є домінуючою стратегією.

Й. Ельстер обрав для дослідження явище колективної поведінки, оскільки вважається, що невпорядкований і нестабільний характер такої поведінки важко проаналізувати з позиції теорії раціонального вибору. Однак, на думку Коулмена [4], ця теорія здатна пояснити всі види макроявищ, а не лише впорядковані і стійкі. Перехід від раціонально дійового суб'єкта до «неприборканого і турбулентного функціонування системи, названого колективною поведінкою» [4] усвідомлюється як проста (і раціональна) передача контролю над діями одного суб'єкта іншому вироблена в односторонньому порядку, а не в якості обміну.

Чому ж люди в односторонньому порядку передають іншим контроль над своїми діями? З точки зору теорії раціонального вибору, відповідь полягає в тому, що вони так вчиняють, намагаючись максимізувати свою корисність. Як правило, прагнення індивіда домогтися максимальної користі передбачає встановлення рівноваги контрольних функцій серед кількох суб'єктів, що веде до створення рівноваги в межах суспільства. Однак при колективній поведінці, через те що передача контролю одностороння, прагнення індивідів досягти максимуму корисності зовсім не обов'язково призводить до рівноваги системи, від чого колективна поведінка нестійка.

В рамках корпоративних суб’єктів актори не можуть діяти на основі свого особистого інтересу, але повинні діяти в інтересах колективу. Щоб реалізувати перехід від індивідуального до колективного (соціального) вибору, є різні правила та механізми. Найпростіші з них – голосування і процедури підрахунку голосів і виведення колективного рішення. Це план розгортання від мікро- до макрорівня, в той же час висунення списку кандидатів колективом передбачає направлення єднання від макро- до мікрорівня. Теоретики стверджують, що як індивіди, так і корпоративні суб'єкти мають певні цілі. Крім того, в рамках корпоративної структури, наприклад організації, люди можуть переслідувати власні цілі, що

розходяться з корпоративними. Крім того, в рамках корпоративної структури, наприклад організації, люди можуть переслідувати власні цілі, що розходяться з корпоративними. Такий конфлікт інтересів дозволяє усвідомити джерело опору корпоративної влади. Єднання, реалізоване від мікро- до макрорівня, має на увазі способи, якими люди позбавляють корпоративну структуру влади і наділяють легітимністю суб'єктів, що беруть участь у бунті проти неї. Але тут наявне і поєднання іншого плану – від макро- до мікрорівня: рамки макрорівня змушують людей позбавляти когось подібних владних повноважень.

Існують ще два аспекти, які можна вважати фундаментальними в теорії раціонального вибору при розгляді явища колективної дії. Перший – це механізм зчеплення, або процес, за допомогою якого окремі індивідуальні дії об'єднуються, породжуючи соціальний результат. Другий – важлива роль інформації при раціональному виборі. Раніше вважалося, що дійові суб'єкти володіють потрібною інформацією (у повній або достатній мірі), щоб зробити цілеспрямований вибір з доступних їм альтернативних можливостей. Проте тепер все більше поширюється думка, що кількість або якість доступної інформації надзвичайно мінлива і ця мінливість справляє на вибір акторів значний вплив.

В поясненні самого процесу раціонального вибору, теоретики даного парадигмального напрямку, як справедливо зауважує В. Култигін, як правило пов'язують індивідуальну поведінку з суб'єктивними віруваннями і перевагами індивіда, а не з об'єктивними умовами і можливостями. Таким чином, хтось може діяти раціонально, спираючись на хибні вірування, що протистоїть кращим способам досягнення чиїхось цілей чи бажань. «Однак, щоб назвати когось раціональним, він/вона повинні зібрати в рамках меж можливого достатньо інформації, щоб його/її вірування були обґрунтованими. Нескінченний збір інформації може бути ознакою ірраціональності, особливо, якщо ситуація є надзвичайною» [2, с. 35].

Зустрічаючись з ризиком, люди здатні атрибутувати ймовірність різних результатів, в той час як, зустрічаючись з невизначеністю, вони нездатні це зробити. Теоретики раціонального вибору прагнуть сфокусуватися на ризику з двох міркувань: чи тому, що вони вважають, що ситуацій невизначеності не існує, або ж тому, що вони вважають, що коли такі ситуації існують, теорія раціонального вибору не зможе допомогти людям у їхніх діях. В умовах ризику теорія раціонального ризику допускає, що люди здатні прорахувати «очікувану корисність» або «цінність» кожної дії.

Варто зазначити, що при включенні до колективної дії існує відмінність між стратегічними і параметричними виборами. Виключаючи вищеназвані два типи соціального протиріччя (показові для «стратегічних» або «взаємозалежних» виборів), звернемося до виборів параметричних. Вони відносяться до альтернатив, з якими стикаються індивіди в середовищах, не залежних від їх вибору. «Субоптимальність і контрзавершенність є прикладами стратегічних виборів, при яких індивіди повинні взяти до уваги вибір інших, перш ніж визначити власний курс дій. Інший приклад: люди, що купують і продають акції на біржі, потребують врахування дії інших, перш ніж самі приймуть рішення» [2, с. 36].

Усі суспільства та соціальні групи стикаються з проблемами колективної дії. В цілому, принаймні, деякі дилеми вирішуються, співпраця досягається, зокрема,

і за допомогою примусу. Індивіди, які співпрацюють можуть мати різні мотиви, які Й. Ельстер виділяє в наступні види (на прикладі приєднання до суспільного руху):

1. Егоїстичні, раціональні люди, які піклуються лише про результат колективної дії. Відсутність кооперації – їх домінуюча стратегія.

2. Завзяті кантіанці, які співпрацюють за будь-яких обставин.

3. Утилітаристи не будуть співпрацювати при дуже низькому чи дуже високому рівні кооперації.

4. Люди, які отримують вигоду від самого процесу участі, зазвичай вимагають наявності інших учасників, хоча їх кількість може змінюватись.

5. Люди, які вмотивовані нормами справедливості долучаються лише тоді, коли кількість учасників перевищить їх власний поріг, досягне того рівня, коли участь стає умовно обов'язковою.

Й. Ельстер при розгляді раціональної кооперації при колективній дії спирається на дві різні етичні теорії (телеологічну і деонтологічну), в основі яких лежить презумпція про людську раціональність. Це класичний утилітаризм і категоричний імператив Канта. Як відомо, гаслом класичного утилітаризму є – «найбільше благо найбільшої кількості людей». При цьому інструментальний характер раціональності зберігається: раціональною і раніше вважається така поведінка, яка найкращим чином забезпечує реалізацію поставленої мети. Проте в даному випадку індивідуальний егоїзм долається за допомогою зміни змісту одного з елементів у ланцюжку «цілі-засоби». Замість максимізації індивідуальної вигоди раціональною стає максимізація загальної вигоди. Зауважимо, що тут також знімається і відмінність між раціональністю і мораллю, при цьому раціональне ототожнюється з моральним. Участь у колективних діях є і моральною, і раціональною тоді, коли це призводить до найкращого колективному балансу витрат і винагород. Сильна сторона утилітаризму – перенесення акценту з індивідуального егоїзму на колективний інтерес, а головна його слабкість пов'язана з небезпекою зловживання та ігнорування прав та інтересів окремих індивідів внаслідок відсутності будь-яких обмежень на витрати, що допустимі для реалізації поставленої мети. Колективні дії тут, строго кажучи, не обов'язкові, але можливі тоді, коли саме вони найкращим чином сприяють досягненню поставленої мети.

Друга етична концепція – категоричний імператив Канта, головне формулювання якого «роби тільки відповідно до такої максими, керуючись якою ти в той же час можеш побажати, щоб вона стала загальним законом». Тут ми спостерігаємо відмову від інструментальної моделі, а критерій як моральності, так і раціональності (так як у Канта мораль – вираження природи вільної та раціональної істоти), пропонується критерій загальності. Категоричний імператив в основному формулюванні не тільки не перешкоджає, але, в ряді випадків, імпліцитно вимагає колективних дій. Досить поставити таке, наприклад, запитання «Що відбудеться , якщо всі будуть ухилятися від сплати податків?». Обмеження, що містяться у головному формулюванні, забезпечують, крім того, захист індивідуальних прав та інтересів, що вигідно відрізняє етику Канта від утилітаризму. Сильна сторона категоричного імперативу полягає в тому, що вводячи критерій загальності, він, таким чином, переносить акцент на соціальну сутність людини, розуміння нею необхідності взаємодії з іншими людьми і залежності від них. Проте відмова від інструментального компоненту на ділі

перетворює категоричний імператив в абстрактне побажання і сильно послаблює постулати раціональності. При наявності критеріїв допустимості дій відсутні критерії їх необхідності.

Однак в даному аспекті важливо те, що і утилітаризм, і категоричний імператив Канта витримують умови дилеми в'язня – і та, й інша концепція забезпечують кооперативну поведінку і, отже, досягнення оптимального колективного результату. Не випадково, що багато хто з сучасних теоретиків намагається поєднати сильні сторони обох моделей, створити таку концепцію кооперативної поведінки, яка, при збереженні інструментального компоненту раціональності включала б вбудовані обмеження кантівського типу. При цьому теорія моралі розуміється як частина теорії раціонального вибору.

Досягнення справедливого суспільного устрою можливо лише на основі раціонального консенсусу, тобто пошуку оптимальних принципів співпраці на основі визнання колективного характеру цього підприємства і необхідності розуміння і врахування інтересів, цілей, цінностей і обґрунтованих потреб інших людей.

Однією з головних причин труднощів при поясненні колективних дій є змішання методологічних підстав – застосування до другої пояснювальної моделі (усвідомленого співробітництва) критеріїв ефективності та успішності першої («невидимої руки»). При цьому ігноруються найважливіші параметри ситуації, які і відрізняють свідому взаємодію індивідів від прийняття індивідуальних рішень в деякому абстрактному економічному просторі. До таких параметрів належать сама необхідність кооперації, довіра, ризик, необхідність розуміння цілей і цінностей партнера за угодою, роздум над оптимальними стратегіями такої взаємодії. Друге міркування полягає в тому, що незважаючи на всі сумні наслідки, до яких призводить абсолютизація інструментального аспекту раціональності, будь-яка теорія раціональності, що претендує на адекватне пояснення і передбачення як індивідуальної, так і групової поведінки, навряд чи може відмовитися від ідеї про раціональність як про найбільш ефективний, оптимальний спосіб реалізації поставлених цілей.

Сучасні наукові пошуки в соціально-гуманітарних науках ведуться саме в цьому напрямку. Крім того, сам діапазон ухилення від колективних дій дуже широкий – від несплати податків та неучасті у виборах до більш явних форм соціального протесту і, в межах самогубства як відмови взагалі приймати участь «у цьому житті». Це дозволяє говорити про необхідність введення якоїсь більш широкої категорії, яка б охоплювала весь діапазон такої поведінки. На мою думку, на таку роль могла б претендувати така категорія як, наприклад, «раціональна соціальна участь». Таке уявлення про колективну дію як про діяльність, що необмежена у часі, дало б можливість застосувати вельми цікаві результати, отримані з теорії ігор. Раціональна соціальна участь (на відміну від «одноразової колективної дії») може, у такому разі, розглядатися як повторювана гра з товариством з необмеженою кількістю раундів. Розробка цієї категорії, крім того, дозволила б застосувати єдині методологічні підстави до аналізу як соціологічних концепцій про необхідність такої участі, конкретних моделей і принципів кооперації, так і самої участі, тобто соціальної дії або ухилення від неї.

Ельстер не вважає, що розширення моделі раціонального вибору дозволяє зрозуміти дії, впорядковані соціальними нормами, які, на його думку, мають деякі

особливості (імператив, санкція, емоція як відповідна реакція на насильство) і часто призводять до випадків неоптимальної рівноваги [6].

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

Висновки. 1. Й. Ельстер в роботі «Цемент суспільства» показує як відбувається поєднання форм індивідуальної активності, персоніфікованих практик і як згодом формуються усталені моделі взаємодії в суспільстві. 2. Сучасна соціологічна теорія має тенденцію акцентувати роль традиційних норм у виборі можливої дії або загострює особливу увагу на першому етапі відбору, демонструючи при цьому об'єктивні межі і структури, що обмежують суб'єктивний вибір [5]. Можна було б дорікнути даний підхід у створенні повністю детермінованих у своїх діях фіктивних індивідів і ще в ігноруванні теорій, за допомогою яких соціологи трактують дії та взаємодії.

Список використаних джерел

1. Коулмен Дж. Экономическая социология с точки зрения теории рационального выбора / Джеймс Коулмен // Экономическая социология. – 2004. – Т.5, - №3. – С. 35–45.
2. Култыгин В. П. Теория рационального выбора – возникновение и современное состояние / В. П. Култыгин // Социологические исследования. – 2004. – №1. – С.27–67.
3. Остром Э. Теория рационального выбора коллективного действия. Бихевиористский подход. Обращение Американской Политологической Ассоциации / Элионор Остром // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2010. – №1. – С.5-52.
4. Coleman J. S.l. Foundations of social theory / James S. Coleman. – Cambrige (Mass.): Harvard University Press, 1994. – 979 p.
5. Elster J. The cement of society: a study of social order / Jon Elster. p. cm. – (Studies in rationality and social change). – Cambridge University Press, 1989. – 319 p.
6. Elster J. When Rationally Fails / Jon Elster // The limits of rationally. Part I: The theory of rational choice / Edited by Karen Schweers Cook and Margaret Levi. – Chicago: The University of Chicago Press, 1990. – P. 19–51.
7. Tversky A., Kahneman D. Rational Choise and the Framing of Decisions // The limits of rationally. Part I: The theory of rational choice / Edited by Karen Schweers Cook and Margaret Levi. – Chicago: The University of Chicago Press, 1990. – P. 60–89.
8. Waters M. Modern Sociological Theory / Malcolm Waters // Sage Publications. – 1994. – 368 p.

Отримано 02.09.2014 р.

УДК 316.45

Дяченко О.К. ◦

Інститут соціології НАН України, аспірант

ОСОБЛИВОСТІ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ» У СОЦІОЛОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ

Статтю присвячено аналізу соціологічного змісту поняття «соціальна відповідальність». Визначено, що соціологічний підхід синтезує нормативний, етичний та психологічний аспекти феномену соціальної відповідальності і фіксує його об'єктивно-суб'єктивний характер, який втілюється у поєднанні об'єктивних суспільних вимог щодо нормативної поведінки індивідів та соціальних груп з усвідомленням соціальними суб'єктами своїх обов'язків перед колективом і суспільством в цілому.

Ключові слова: *соціальна відповідальність, соціальні очікування, нормативна поведінка, почуття обов'язку*

Статья посвящена анализу социологического содержания понятия «социальная ответственность». Определено, что социологический подход синтезирует нормативный, этический и психологический аспекты феномена социальной ответственности и фиксирует его объективно-субъективный характер, который выражается в сочетании объективных общественных требований нормативного поведения индивидов и социальных групп с осознанием социальными субъектами своих обязательств перед коллективом и обществом в целом.

Ключевые слова: *социальная ответственность, социальные ожидания, нормативное поведение, чувство долга*

This article examines the sociological meaning of "social responsibility". Determined that the sociological approach synthesizes normative, ethical and psychological aspects of the phenomenon of social responsibility and reflects the objective-subjective phenomenon liability that combines objective requirements, public expectations regarding normative behavior of individuals and social groups with knowledge of social actors of their duties to the staff and society as a whole.

Keywords: *social responsibility, social expectations, normative behavior, sense of duty*

Актуальність. Проблема розвитку соціальної відповідальності на всіх рівнях (особистості, бізнесу, влади, суспільства в цілому) стає все більш актуальною, оскільки все гостріше перед людством, країнами та кожною людиною постають економічні, соціальні, екологічні проблеми, багато з яких виникло або загострилося через недостатню увагу соціальних суб'єктів до віддалених та побічних наслідків рішень, що приймаються, для інших людей, спільнот чи територій. Це актуалізує необхідність досліджень чинників, що впливають на становлення соціально відповідальної поведінки. Соціальна відповідальність є важливою умовою і передумовою для позитивного розвитку суспільства і особистості. Її значення полягає в забезпеченні такої організації суспільства, яка відповідає суспільним інтересам, вираженим в існуючих соціальних нормах.

Актуальність дослідження проблем соціальної відповідальності зумовлює необхідність теоретичної розробки відповідного понятійного апарату, особливо зважаючи на різнобічність та багатоаспектність даного феномену. Зокрема потребують систематизації існуючі правові, етичні, психологічні, соціологічні визначення поняття соціальної відповідальності та виокремлення ключових ознак відповідальності в контексті соціологічного аналізу.

◦ © Дяченко О.К., 2014 р.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Коло проблем, які підіймаються у сучасних дослідженнях проблем відповідальності доволі широке. Феномен соціальної відповідальності досліджується у контексті сучасних демократичних перетворень в Україні (Є. Головаха), аналізується атрибуція відповідальності/безвідповідальності певним суб'єктам (О. Безрукова), соціальна відповідальність досліджується як схильність особистості (К. Муздибаєв), як здатність людини самостійно регулювати власну стратегічну поведінку (О. Назарчук), як характеристика рівня сформованості ідентичності (А. Ніколаєвська).

Водночас слід зазначити, що теоретичне осмислення феномену відповідальності потребує більш чіткого розрізнення психологічного, правового, етичного та соціологічного контекстів дослідження.

Метою статті є виокремлення соціологічної специфіки поняття «соціальна відповідальність».

Виклад основного матеріалу дослідження.

Насамперед необхідно зупинитися на розгляді такого поняття як «відповідальність», оскільки соціальна відповідальність є похідним від нього. Термін «відповідальність» походить від латинського дієслова respondere (відповідати). Російське «відповідальність», німецьке «verantwortlichkeit», французьке «responsibilite» має прямий переклад як «бути притягнутим до відповіді». Відповідно до словника російської мови під редакцією С.І. Ожегова «відповідальність» - необхідність, обов'язок відповідати за свої дії, вчинки, бути відповідальним за них. В українському тлумачному словнику, відповідальність визначається як покладений на когось або взятий на себе обов'язок відповідати за певну ділянку роботи, справу, за чиїсь дії, вчинки, слова. Крім цього даним поняттям позначається серйозність, важливість справи, моменту тощо [1].

Як конструкт першого порядку поняття «відповідальність» функціонує у повсякденній мові і як правило пов'язано або з уявленням про провину, яка є наслідком невиконання обов'язків, або з уявленнями про «відповідальну людину», тобто людину з розвинутим почуттям обов'язку.

Як конструкт другого порядку поняття «відповідальність» стало застосовуватися для опису певних складових соціального життя ще Конфуцієм, який розглядав відповідальність як чинник сприяння встановленню порядку, та Аристотелем, який не тільки пов'язував поняття відповідальність зі свободою волі і свободою вибору, а й ставив питання про відповідальність за вчинки, скоєні в силу незнання, коли можливо передбачати результати своїх дій.

У соціологічній традиції тема соціальної відповідальності з'являється у О.Конта який вважав, що позитивне суспільство ґрунтується на тому, що усі класи виконуються свій соціальний обов'язок. Так володіння власністю є не правом класу підприємців, а їх обов'язком перед суспільством створювати робочі місця і управляти капіталами [2].

Дюркгейм вказував на існування колективної відповідальності як характерної риси примітивних суспільств [3]. Доволі ретельно розвивав цю тему Г. Зімель у спеціальному дослідженні колективної відповідальності. Він звертає увагу на те, що у первісних народів за провину індивіда відповідальність покладалася на усіх членів групи. На цій стадії розвитку суспільство вже представляє собою систему відносин, що зумовлює обов'язки індивідів, але вони

існують лише у колективній формі [4]. Лише в процесі соціальної диференціації постає питання про відповідальність конкретного індивіда.

В цьому контексті соціальна відповідальність розглядалася насамперед М. Вебером, який вважав, що відповідальність пов'язана із здатністю індивіда передбачати результат діяльності та враховувати його у своїх діях, тобто відповідальність виявляється насамперед у цілераціональних діях. Таким чином відповідальна поведінка потребує опертя на раціональну складову дій.

В середині XX сторіччя розширюються межі використання терміну «відповідальність». Він застосовується не лише для позначення реакції на вчинки, що суперечать соціальним нормам. До поняття відповідальність додаються прикметники «соціальна», «громадянська», «професійна», що позначають особливості виявлення відповідальності представниками різних соціальних груп [5].

В цілому, кажучи про відповідальність, ми говоримо про нормативну регуляцію поведінки людини в ситуації вільного вибору. Слідом за Т.Парсонсом в соціології усталеним стало виокремлення двох основних видів нормативної регуляції – через правові та моральні інститути. Основними критеріями регуляції поведінки є відповідні норми, за виконанням яких стежать так звані "інстанції", перед якими треба бути відповідальним. Інстанція оцінює діяльність суб'єкта відповідальності і накладає санкції в залежності від ступеня провини і заслуг [6].

У найширшому розумінні термін соціальна відповідальність застосовується у соціологічному контексті у двох основних значеннях. З однієї сторони, ним позначається дотримання суб'єктами суспільних відносин вимог соціальних норм. З іншої – це позначення обов'язку особи оцінювати власні наміри та здійснювати вибір поведінки відповідно до норм, що відображають інтереси суспільного розвитку, а у випадку порушення їх — обов'язок звітувати перед суспільством і нести покарання. У першому значенні термін застосовується для опису соціально корисної поведінки, у другому йдеться переважно про поведінку соціально шкідливу [7].

Згідно з теорією морального розвитку (Л.Колберг), соціальна відповідальність – це стадія морального розвитку, що знаходиться між егоїзмом (і страхом перед покаранням) і моральною відповідальністю (повагою і слідуванням універсальним цінностям). Соціальна відповідальність - це повага до соціального порядку, слідування соціальним нормам і закону. Таким чином, виходячи з вищесказаного, відповідальність «соціальна» відрізняється від відповідальності «моральної» і передбачає, перш за все, зовнішній примус поводитися соціально схвалюваним чином [8].

У соціологічному контексті наголос при визначення поняття соціальна відповідальність робиться на тому, що цей феномен виникає як обов'язкова умова взаємодії індивідів або груп з іншими соціальними групами. У більш широкому сенсі соціальна відповідальність розглядається як певні очікування навколишнього соціального середовища по відношенню до осіб, громадських організацій, з одного боку, і усвідомлення ними свого обов'язку перед суспільством, колективом, індивідами, з іншого. Тобто соціальна відповідальність визначається внутрішнім усвідомленням і внутрішньою мотивацією, вираженою в прийнятті певних нормативних зобов'язань.

На думку О.Безрукової, слід розрізняти соціальну відповідальність і відповідальність соціуму як предмети соціологічного розгляду. У першому випадку суб'єктом відповідальності виступають окремі спільноти, організації, індивиди, а предметом - проблеми соціуму, соціальні потреби. У другому випадку (відповідальність соціуму) суб'єктом виявляється соціум, атрибутом якого є відповідальність за людей, з яких складається даний соціум. На рівні індивіда відповідальність тлумачиться як риса моральної свідомості людини, що дозволяє їй бути соціальною особистістю та проявляє її соціальність. Соціальний зміст відповідальності робить очевидною також її зв'язок з іншими моральними якостями людини, що мають соціальне значення, - совістю, обов'язком, честю [5].

А.Плахотний зазначає, що соціальна відповідальність є категорією для визначення ступеня вільного прояву соціальним суб'єктом свого обов'язку і права вибирати в конкретних умовах оптимальний варіант ставлення до дійсності, виходячи з прогресивних інтересів суспільства. Тут виділяється три найважливіші засади-характеристики соціальної відповідальності: соціальний суб'єкт, його свобода та ступінь цієї свободи. Соціальний суб'єкт постає складною сукупністю тих суб'єктів, що діють у соціумі: від окремої людини, особистості до колективу, соціальної спільноти, суспільства, а зрештою - людства в цілому. Об'єктом соціальної відповідальності виступають різні акти діяльності, поведінкові практики, що реалізуються в системі суспільних відносин. Соціальне становище особистості в системі економічних, політичних, соціальних, морально-духовних відносин визначає сферу того, що має бути, обов'язкову лінію поведінки [9].

Зважаючи на численність та розмаїття визначень соціальної відповідальності, вважаємо за доцільне представити типові визначення, що характеризують різні дисциплінарні підходи до аналізу феномену соціальної відповідальності

Отже, у філософському словнику соціальна відповідальність тлумачиться як категорія етики і права, яка відображає особливе соціальне і морально-правове ставлення особистості до суспільства (людства в цілому), що характеризується виконанням свого морального обов'язку і правових норм. Підкреслюється, що соціальна відповідальність характеризує проблему співвідношення здібності і можливості людини виступати в якості суб'єкта своїх дій та здатність людини свідомо (навмисно, добровільно) виконувати певні вимоги і реалізовувати поставлені перед нею завдання; робити правильний моральний вибір; досягати певного результату, з чим безпосередньо пов'язане питання схвалення або засудження її вчинків, винагороди чи покарання [10].

У юридичному словнику маємо значно вужче розуміння, за якого соціальна відповідальність характеризує відношення залежність людини від чогось, що сприймається нею як визначальна підстава для прийняття рішень і вчинення дій [11].

Психологічний словник акцентує увагу на відповідальності як формі контролю над діяльністю суб'єкта з позиції виконання ним прийнятих норм і правил. При цьому пропонується розрізняти зовнішні форми контролю, що забезпечують покладання відповідальності за результати діяльності (підзвітність), і внутрішні форми саморегуляції діяльності (почуття відповідальності, почуття обов'язку). Зрештою тут також підкреслюється сутнісна

ознака соціальної відповідальності як свідомого дотримання моральних принципів і правових норм [12].

Соціологічне визначення соціальної відповідальності знаходимо, наприклад, у соціологічному довіднику за редакцією В.Воловича, де наголошується, що цей феномен виникає із закономірностей спільного життя людей, необхідності підпорядкування поведінки різних соціальних суб'єктів, у зв'язку з чим кожен з них виступає активним носієм певних соціальних обов'язків один перед одним. Тут знову таки виникає тема контролю, але під кутом зору механізму соціальної відповідальності, який передбачає взаємодію її суб'єкта (носія) і об'єкта (перед ким відповідають) і забезпечує контроль за мірою виконання цих обов'язків [13].

До речі, цю ж лінію взаємних соціальних обов’язків і контролю зустрічаємо у Р. Колінза, який соціальну відповідальність або відмову від неї пов'язує з нездатністю індивідів або груп зрозуміти спільні цілі та з пошуком найбільш ефективних засобів для досягнення конкретної мети [14], чи у Е.Гіденса, який розглядає самоконтроль як засіб забезпечення очікувань оточення [15].

Загалом соціальна відповідальність переважно розглядається як поведінкова ознака, при цьому підкреслюється, що йдеться про поведінку, яка нормативно регулюється, грунтується на усвідомленні обов’язку, та здійснюється у ситуації вільного вибору. Відповідно можна говорить про існування принаймні трьох аспектів даного поняття: правового (слідування певним нормам поведінки у суспільстві тому числі й юридичним), філософського (почуття обов’язку, необхідність дотримання етичних норм), та психологічного (якість особистості, що забезпечує її усвідомлений вільний вибір).

Соціологічний підхід синтезує усі зазначені ознаки, оскільки соціальні взаємодії, які ґрунтуються на необхідності взаємоузгодження поведінки різних соціальних суб'єктів, водночас потребують як необхідності слідувати визначеним у суспільстві нормам, так і здійснення власного вибору, який не суперечить ані внутрішнім переконанням, ані інтересам соціуму в цілому. Суб’єкт водночас «діє відповідно» соціальним очікуванням і робить це у формі «власної відповіді». Саме соціологічний контекст дає можливість розглянути соціальну відповідальність як необхідну ознаку взаємодій як на мікро- (індивід-група), так в на макро- (організація-суспільство) рівнях.

В соціологічному контексті можна досліджувати соціальну відповідальність як елемент діяльності бізнесу, засобів масової інформації, можна говорити про соціальну відповідальність органів влади або сучасної науки. Водночас ключові ознаки соціальної відповідальності залишаються незмінними. Розглянемо це на прикладі соціальної відповідальності бізнесу. Йдеться про відповідальне ставлення будь-якої компанії до свого продукту або послуги, до споживачів, працівників, партнерів; про активну соціальну позицію компанії, що полягає в гармонійному співіснуванні, взаємодії та постійному діалозі із суспільством, участі у вирішенні найгостріших соціальних проблем.

Як зазначає В.Шаповал, тривалий час соціальна відповідальність бізнесу ототожнювалася з такими поняттями як «соціальне партнерство», «соціальний діалог» чи «благодійність» і використовувалося виключно у контексті соціальної політики та менеджменту [16]. Однак згодом сфера застосування цього поняття значно розширилася. У сучасному тлумаченні соціальна відповідальність бізнесу не обмежується лише виробництвом якісних товарів (послуг) та дотриманням

екологічних норм і стандартів, а передбачає участь організацій у розвитку територій та включеність у вирішення їх соціальних завдань. Все це свідчить про появу якісно нової, високої міри соціальної відповідальності, яка не регламентується законами і розпорядженнями, а існує в якості нормативного імперативу, що визначається рівнем загальнодержавної свідомості і очікуваннями з боку суспільства.

Таким чином, аналіз ознак поняття «соціальна відповідальність» на прикладі соціальної відповідальності бізнесу, підтверджує його комплексний характер. Бачимо, що йдеться про суто соціологічний феномен, який водночас має нормативний (слідуванням усталеним у суспільстві нормам), правовий (дотримання чинного законодавства), моральний (етика взаємодії між індивідами чи організаціями) та психологічний (підвищення мотивації) аспекти.

Висновки. Отже, соціальна відповідальність – це обов'язкова умова взаємодії індивідів або груп з іншими соціальними групами. Йдеться про характеристику соціальної поведінки, в якій поєднуються взяті на себе суб'єктами (індивідами, групами, організаціями) взаємні соціальні обов'язки та вільний вибір засобів для досягнення спільної мети, що ґрунтується на саморегуляції та самоконтролі. Відповідно соціологічний зміст поняття «соціальна відповідальність» відбиває об'єктивно-суб'єктивний характер феномену відповідальності, який поєднує об'єктивні вимоги, очікування суспільства щодо нормативної поведінки індивідів та соціальних груп з усвідомленням соціальними суб'єктами своїх обов'язків перед колективом і суспільством в цілому.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з. Дод., допов. на CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. — 1736 с.
2. Конт О. Общий обзор позитивизма / [пер. с фр.] /О.Конт. Изд. 2-е. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. — 296 с.
3. Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда : метод социологии : [пер. с фр.] / Э. Дюкгрейм ; – Москва : Наука, 1991. - 572 с.
4. Зиммель Г. О коллективной ответственности / Г. Зиммель // Избранное. Том 2. Созерцание жизни. – М.: Юрист, 1996. – С. 322-348.
5. Безрукова О. Атрибуції відповідальності/безвідповідальності в ситуаціях близької соціальної взаємодії / О. Безрукова // Соц. психологія. - 2010. - № 6. - С. 129-135.
6. Парсонс Т. О структуре социального действия. / Талкотт Парсонс. — М.: Академический проект, 2000. – 880с.
7. Василенко И.В. Социальная ответственность: методологический анализ // И.В.Василенко / Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. – 2008. –№ 1. – С. 144 - 147.
8. Аникеева, О. П. Дефиниция социальной ответственности в контексте социологического знания / О. П. Аникеева, Л. М. Симонова, Э. М. Лимонова // Вестник Тюменского государственного университета. - 2011. - N 8. - С. 62-66
9. Плахотний А.Ф. Проблема соціальної відповідальності / А.Ф. Плахотный. - Харків: Вища школа. изд-во при Харьк. Університеті, 1981. – 200 с.
10. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. - 4-е изд.-М.: Политиздат, 1981. - 445 с.
11. Большой юридический словарь / Сост. В.Н. Додонов и др., Ред. А.Я. Сухарев, В.Д. Зорькин, В.Е. Крутских. - Москва : Инфра-М, 1999. - VI, 790 с.
12. Словарь психолога-практика / [сост. С. Ю. Головин]. – Минск: «Харвест», 2007. – 975 с.
13.Социологический справочник / под общ. ред. В. И. Воловича. – К. : Изд-во полит. лит-ры, 1990. – 382 с.
14. Коллинз, Р. Нерациональные основания рациональности / Р. Коллинз // Личностно-ориентированная социология. - М. : Акад. проект, 2004. - 608 с.
15.Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структурации / Э. Гидденс. - М. : Акад. проект, 2003. - 528 с.

16. Шаповал В. М. Взаємодія держави й бізнесу як основа розвитку соціальної відповідальності / В. Шаповал // Держава та регіони. – Запоріжжя : Класич. приватний ун-т, 2008. – С. 196-201

Отримано 22.08.2014 р.

УДК 303.01

Золотнюк О.П. ◦

Київський національний університет імені Тараса Шевченка факультет соціології, аспірант

ДИСПОЗИЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ШЛЮБНИХ ВІДНОСИН: МОЖЛИВІСТЬ ФІКСАЦІЇ І СОЦІОЛОГІЧНИЙ ДОСВІД ВИМІРЮВАННЯ

Стаття присвячена розгляду шлюбно-сімейних відносин на основі аналізу диспозиційної структури особистості за допомогою залучення соціологічних методів отримання інформації

Ключові слова: *сім'я, диспозиція, вимірювання, подружжя, шлюбні відношення, задоволеність шлюбом, вимірювальні технології*

Статья посвящается рассмотрению брачно-семейных отношений на основе анализа диспозиционной структуры личности при помощи вовлечения социологических методов получения информации.

Ключевые слова*: семья, диспозиция, измерение, супруги, брачные отношения, удовлетворенность браком, измерительные технологии*

This article is devoted to the consideration of marriage and family relations with using of analysis of dispositional personality structure with involving sociological methods of information obtaining

Keywords*: family, disposition, measurement, spouse, marital relationships, marital satisfaction, measurement techniques*

Актуальність. Спроби побудови прогностичної моделі поведінки особистості обумовили необхідність концентрації уваги вчених на мотиваційному і діяльнісному аспекті особистості. Особливий інтерес як психологів так і соціологів викликали спроби описати глибинні феномени, котрі були вирізненні в поняттях «відношення»,«установка», «аттітюд», «диспозиція». Виражаючи мотиваційно-поведінкові аспекти, установки, аттітюди, відношення і диспозиції-на сьогоднішній день-становлять великий інтерес як для соціологів так і психологів. Тісно переплітаючись ці поняття відображають різні аспекти свідомих та без свідомих процесів. Більш детально можна почитати у статті Золотнюк О.П. «Поняття «відношення», «установка», «аттітюд», «диспозиція» в науковому дискурсі: спільне чи відмінне?» [9]. У центрі уваги роздумів даної статті виступає диспозиційна модель особистості. Важливою розробкою в цій області стала модель, що розробив В.О.Ядов [20]. Диспозиційна модель особистості була запропонована після глибинного аналізу російським соціологом робіт і досвіду попередників (Надірашвілі Ш.А. [15]., Магун В.С. [13], Узнадзе Д.Н. [25], Леонтьев А.Н. [12], Allport G.W. [32]). Першочергово дана модель була орієнтована на вивчення сфери трудової діяльності, але евристичний потенціал цієї моделі дозволяє екстраполювати основні її ідеї і на інші сфери. Прикладом застосування

◦ © Золотнюк О.П., 2014 р.

диспозиційної моделі особистості в області сімейних дослідження ділиться в своїй роботі Антонов і Медков [4], вносячи певні корективи в оригінальний вигляд диспозиційної моделі В.О.Ядова. Наукова зацікавленість і необхідність вивчення сімейної сфери вимагає більш ретельного аналізу і концентрації уваги на окремих внутрішньо сімейних аспектах. Такого роду зацікавленість і обумовлює необхідність актуалізації уваги в даній статті навколо суб'єктів шлюбно-сімейних відносин і їх особистісних диспозицій.

Мета дослідження – виділення емпіричних референтів для вивчення диспозицій суб'єктів шлюбних відносин з подальшим підбором методики вимірювання, що могла б забезпечити більш глибоке осягнення проблематики.

Говорити про суб'єктів шлюбних відносин можна у широкому і вузькому спектрі. Широкий спектр буде включати окрім подружньої пари (що виступає конгломератом із двох осіб, що ідентифікуються як «Ми») ще і найближчих учасників сімейної взаємодії (таких як діти або ж батьки когось із подружжя, що ідентифікуються як «Вони»). У даній статті ми будемо брати до уваги вузький спектр з концентрацією уваги на двох учасниках сімейних відносин: чоловікові та дружині. Проте, розробляючи більш глибокі проекти дослідження сімейних відносин на рівні «Ми» дослідник має пам'ятати, що саме така група як «Вони» і є основним джерелом впливу на подружню пару, оскільки являється найближчим сімейним оточенням і може бути синкретично вписана в сферу відносин подружжя (наприклад за умови спільного проживання подружньої пари з батьками або ж за наявності дітей). Відчуття згуртованості і єдності у відносинах між чоловіком та жінкою може бути виміряне через ступінь співпадіння ієрархічних диспозиційних утворень. Зберігаючи основну чотирьохрівневу структуру диспозиційної ієрархії [20] зосередження уваги буде саме на третьому рівні. Нагадаємо, що саме на третьому рівні за В.О.Ядовим розташовані базові соціальні установки, що сформовані на основі включення індивіда в певну сферу діяльності. В нашому випадку дана сфера визначається як сімейна. Безумовно, для більш глибоко аналізу необхідно розглядати і інші рівні диспозиційного утворення, що виступають основоположними елементами утворення структури піраміди, а також її вершину, на якій розташовані ціннісні орієнтації особистості. Третій рівень диспозиційного утворення вирізняється тим, що саме тут найбільш яскраво можуть бути продемонстровані диспозиційні утворення індивідів в контексті шлюбно-сімейних відносин. Можна припустити, що мікроклімат в родині залежить від величини співпадіння між собою конкретних областей диспозиційного утворення кожного із членів подружжя і в залежності від цього буде регулюватись внутрішньо-сімейна взаємодія. Таким чином, першочерговою задачею є виділення емпіричних референтів з метою їх подальшого вимірювання. Здійснюючи осягнення диспозиційних утворень суб'єктів шлюбно-сімейної поведінки, варто пам'ятати, що диспозиції будуть проявлятися в залежності від ситуацій, в яких можуть бути реалізовані ті чи інші потреби особистості. Ситуації, перетинаючись з потребами і утворюють диспозиційні рівні. Під ситуативним вектором (вектор умов діяльності) в даній статті буде розглядатись факт офіційно зареєстрованого шлюбу. Така форма шлюбу (на відміну від цивільного) була обрана тому, що в умовах офіційної державної реєстрації шлюбу ми можемо говорити про певні юридичні та соціальні преференції для суб'єктів шлюбних відносин.

Динамічність процесів, що протікають в сім'ї, пов'язана перш за все, з реалізацією життєвих планів кожного з членів пари. Саме «життєвий план» являється одним із можливих для фіксації емпіричних референтів, оскільки генералізує установки і аттітюди індивіда, що були накопичені протягом його життєвого шляху. Важливо звернути увагу на те, що методологія дослідження життєвого шляху і життєвої стратегії є різною: в першому випадку доцільно застосовувати біографічний метод, а в другому - ми маємо справу з проективними настроями індивіда, що втілюються в побудові і спробах досягнення певних цілей і задач. Вивчаючи життєві стратегії ми можемо підключати біографічну аналітику, але більшу цінність вона буде демонтувати в випадку лонгітюдного дослідження, протягом якого проспективні настрої індивіда будуть співставлятись з успішністю їх втілення та реальністю перебігу подій. Чудовим здобутком у цьому аналітичному напрямку став метод самопізнання (Каузометрія) Р.А.Ахмерова і О.О.Кроніка[10]. Метод представляє собою дослідження суб'єктивної картини життєвого шляху і часу особистості та містить 6 основних процедур та деякі додаткові. Основними являються «біографічний розминка; формування списку значимих подій; датування подій; причинний аналіз відношень між подіями; цільовий аналіз; визначення сфер протікання подій. Також застосовуються і додаткові процедури, серед яких: оцінка емоційної привабливості подій; їх віддаленість в минули і майбутнє; значимість «для себе» і «для інших людей»; локалізація особистого часового центру» [*23*]. Змістовна сторона життєвої стратегії також може бути піддана аналітиці. Тут можна виділити наявність структурованих цілей, часові рамки для їх досягнення, узгодженість подій між собою. Для аналізу такого роду доцільно залучати тренінгові методики на основі ігрового моделювання і подальшого аналізу цих моделей. С досвідом такого роду можна познайомитись у кандидата психологічних наук, доцента кафедри загальної психології СмолГУ Белугіної М.О. [5]. Як додаткову і більш глибоку методику можна залучати «автобіографічну методику ранніх спогадів А.Адлер» [21]. Для фіксації проспективного характеру життєвих стратегій варто застосовувати вербальний проспективний тест для визначення цінностей (MUST–ТЕСТ) [18]. Таким чином, узагальнюючи методики вивчення життєвих стратегій можна використати класифікацію М.О.Мдівані і П.Б.Кодесс, що представлена в сумісній роботі «Методика досліджень життєвих стратегій особистості» [14]:

1.дослідження особливостей планування часу за допомогою різних технік особистого інтерв'ювання

2. вивчення ієрархії уявлень про бажане майбутнє за допомогою цілей, планів, подій [22]

Метод самопізнання Р.А.Ахмерова і О.О.Кроніка, автобіографічна методика ранніх спогадів А.Адлер, вербальний проспективний тест – за умов коректної процедури їх проведення демонструють високу валідність та надійність, але в силу необхідності затрат часового ресурсу на їх виконання можуть бути знехтувані дослідниками. Запропоновані методики для аналізу життєвих стратегій є способом глибинного аналізу, але при їх розрізненому застосуванні не будуть мати такого все проникливого результату.

У дослідженні третього диспозиційного рівня корисними в якості емпіричних референтів можуть бути «репродуктивна установка» і «реалізація статево-

рольових очікувань» кожного з членів подружжя. Важливо відмітити, що установки починають своє формування ще на попередніх двох рівнях, а на третьому відбувається їх актуалізація в контексті шлюбно-сімейних відносин. Зацікавленість дітородними орієнтаціями обумовлена не лише інтересом у вивченні внутрішньо-сімейної задоволеності і мікроклімату, а і являється центральною проблемою вивчення у демографів.

На рівні вивчення дітородних орієнтацій можна виділити два окремих вектори дослідження: концентрація уваги на установки на батьківство і орієнтація на норми репродуктивної поведінки, що виступає як зовнішній по відношенню до поведінки особистості стереотип, що був інтеріоризований внаслідок сприйняття індивідом певних соціально-санкціонованих зразків поведінки, що стимулюють або регламентують певну демографічну поведінку. Укорінення репродуктивних норм у свідомості людини обумовлює формування особливих потреб у дітях. (особливість виражається у тому, що у кожному типі суспільства вони будуть різнитись, це по-перше, а по-друге, таке розрізнення буде відбуватись на рівні стратифікаційних особливостей в межах одного суспільства). Потреба в дітях, взаємодіючи в диспозиційній системі з умовами життя, формує конкретні лінії репродуктивної поведінки.

Одним із варіантів отримання інформації стосовно дітородних орієнтацій (і, власне, репродуктивної поведінки) являються соціально-демографічні обстеження, в ході яких на основі статистичної інформації можна співставити кількісні зміни в сім'ї, але такий аналіз не орієнтується на виявлення глибинних причин бажання / не бажання мати дітей, а може лиш слугувати приводом для зацікавленості окремими групами населення. Вивчення диспозиційного утворення, що відповідає за дітородну орієнтацію може стати ключовим у дослідженні причин розлучень та нестабільності сімей. Чуйко Л.Б.[26] на прикладі Української ССР за допомогою включення блоку питань про наявність дітей / бажаній кількості дітей / очікуваній кількості дітей здійснює аналітику даної проблематики. Подібне включення блоків питання у соціо-демографічні дослідження з метою виявлення дітородних орієнтацій можна знайти у роботах «когортне обслідування молодих сімей –1975» [26]; «Ваша родина – 1981» [27];«Сім'я молодих людей-1996 »[29];«Молода сім'я в нових умовах» [28]. Цінність подібного роду досліджень полягає в можливості розширення знань про фактори, що впливають на соціально-демографічних розвиток сімей. Також, для поглибленого вивчення, можна долучати етнографічні дослідження, що дозволили б виявити історику-культурні особливості формування демографічних установок.

Установка на батьківство як багатогранний феномен, може вивчатись на рівні індивідуально-субєктивних уявлень індивіда і на рівні аналізу перцепції особистісних взаємовідносин з партнером як готовність / неготовність до народження дитини, як готовність / неготовність нести соціальну відповідальність. Серед методик варто відмітити опитувальник «відповідальність» В.П.Прядеін [19].

Для вивчення готовності до материнства / батьківства можна застосовувати адаптовану методику «незавершених речень» Сакса і Леві [34], що в оригінальному вигляді складається з 60 запитань, розділених на 15 груп, серед яких орієнтація на виявлення відношень до матері, батька, сім'ї, плани на майбутнє. Також корисною є Методика PARI(parental attitude research instrument)

[33], що орієнтована на вивчення відношення батьків до різних сторін сімейного життя і сімейної ролі, а також відношення батьків до дітей. Великий прорив в області дослідження батьківства здійснила [16]. Варто відмітити, що більшість методик, що націлені на дослідження батьківства – орієнтовані на констатацію факту цієї готовності або ж на готовності по факту народження дітей. Тому підкреслюється необхідність розробки спеціальних методик, що вивчали б готовність до батьківства у подружжя, що ще не має дітей. Також відмічається більша зацікавленість готовністю до материнства, аніж до готовності стати батьком у чоловіків.

Тести на визначення статево-рольових очікувань дають можливість доповнити аналітику третього диспозиційного утворення подружньої пари.

Користуючсь досвідом Хлопоніної Н.Є. [30], рольові очікування можна розглядати як компонент функціонально-рольової структури сім'ї, що визначає основний зміст сукупності сімейних ролей. Виділяючи у якості емпіричного референту систему очікувань відносно розподілу ролей і особливостей їх сприйняття можна використовувати наробки Антонова А.І., котрий запропонував вивчення сумісності подружжя по подібності їх взаємних уявлень про виконання кожним своїх соціокультурних ролей[3]. Сімейні ролі і уявлення про них можна вивчати на основі співставлення очікувань відносно виконання ролі «чоловіка / дружини», «батька/матері», котрі можуть варіюватись в залежності від направленості дослідження. Більшість тестів, направлених на виявлення статево-рольових очікувань, орієнтовані на співставлення особистісної самооцінка дружини / чоловіка з оцінкою цієї ж дії або ролі партнерів відповідно. До інструментів дослідження статево-рольових очікувань також можна віднести: опитувальник «Розподіл ролей в сім'ї» [7] (Ю.Е.Альошина, Л.Я.Гозман, Е.М.Дубровська), що виявляє ступінь реалізації певної ролі: ролі господаря / господині дому, ролі сексуального партнера; опитувальник цих же авторів «Вимірювання установок в сімейній парі [7] (Ю.Е.Алешина, Л.Я.Гозман, Е.М.Дубровська), що охоплює 10 сфер життя і фіксує відношення людини до них; методика «Рольові очікування і домагання у шлюбі» [6] (А.Н. Волкова)- фіксує бажаний розподіл ролей і їх значимість всередині родини для чоловіка і дружини. Більшість подібних методик в якості виокремлених параметрів використовують ступінь подібності і узгодженості в міжособистісних відносинах подружжя, так званий «принцип узгодженості», котрий сприяє вимірюванню якості взаємодії індивідів.

Загальну картину можна дослідити за допомогою тестів з вивчення задоволеністю шлюбом. Такі тести будуть містити у собі і блоки відносно статево-рольовий розподіл і про самореалізацію. Прикладом подобного роду аналітики може слугувати дослідження С.І.Голода [8] в якому він співставив задоволеність шлюбом з мотивом вступу у шлюб. (В результаті цього дослідження любов як мотив вступу в шлюб забезпечувала майже 80% задоволеності шлюбом [8.,с.26-30]). Зацікавленість до фактора любові як такого, що забезпечує стабільність шлюбу і задоволеність ним сприяв розробці «шкали любові і симпатії» американським психологом З.Рубіним. Одною з спроб адаптації даної методики для вивчення російського суспільства стала розробка Гозман Л.Я. Альошиної Ю.Е. [7]. Прикладом всеохоплюючої діагностики сімейних відносин може бути тест В.П.Левковч, О.Е.Зуськова (1985) «Методика діагностики подружніх

відносин» [11] в центрі уваги якої сімейні ролі, частота конфліктів, суб'єктивна самооцінка задоволеності шлюбом, треба у спілкуванні і культура спілкування.

Говорячи про перспективу в дослідженнях обраного напрямку, можна відмітити можливість застосування новітньої методики Data Mining. Виокремленні емпіричні референти можуть бути піддані інтелектуальному аналізу даних з корегуванням моделі в залежності від фактору «стаж шлюбу», а також залученням багатофакторного аналізу (наприклад, враховуючи окрім стажу подружнього життя наявність дітей). З прикладом застосування новітніх комп'ютерних методологій до сімейної сфери і спроби побудови моделі сімейних явищ можна ознайомитись у роботі «Розробка моделей соціальних явищ за допомогою засобів Data Mining»[1].

Всі диспозиційні рівні мають бути співвіднесені з вектором часу. Цей вектор у офіційно зареєстрованому шлюбі буде виражатись стажем шлюбу. Зацікавленість кореляцією між стажем шлюбу та задоволеністю ним дозволила Ю.Є. Альошиній встановити: «крива залежності між стажем шлюбу і задоволеністю шлюбом має U-подібну форму. На початку, протягом перших двох десятиліть існування сім'ї, задоволеність шлюбом поступово знижується, досягаючи свого мінімального значення в парах зі стажем сімейного життя від 12 до 18 років, а потім зростає, але вже більш різко» [2., с. 32].

Висновки. Вивчення диспозиційного компонента особистості являється важливим етапом в комплексному розумінні взаємовідносин. Взаємодія ієрархічних рівнів між собою для повноти картини вимагає глибокого вивчення всіх рівнів. Третій диспозиційний рівень, що є узагальненням елементарних фіксованих установок, аттітюдів та соціальних установок, може бути проаналізований за допомогою емпіричних референтів. Їх кількість може корегуватись в залежності від глибини дослідження, але для представлення картини необхідно в перчу чергу виділити «дітородні орієнтації», «статево-рольові очікування», «життєві плани та самореалізація». Всі ці емпіричні референти необхідно координувати з часовим вектором – стажем шлюбу. Враховуючи специфіку провів кожного диспозиційного рівня ми маємо підбирати специфічну методологію. Такого роду аналітика по своїй суті вимагає масштабного дослідження, що являється трудомістким та затратним процесом. На ряду з спеціальними методиками потрібно такого окреслювати загальну картину, застосовуючи методики всеохоплюючого (в межах певної сфери) характеру, котрі, по суті, хоч і не володіють достатньою глибиною, але дозволяють представити загальне бачення картини.

Список використаних джерел

1.Абруков В.С., Николаева Я.Г., Макаров Д.Н., Сергеев А.А., Разработка моделей социальных явлений с помощью средств "Data Mining" /Чувашский государственный университет, г. Чебоксары,[Електронний ресурс] Режим доступа http://www.sciteclibrary.ru/texsts/rus/stat/st2381.pdf

2.Альошина Ю.Є. Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем семейной жизни / Ю.Е. Алешина – М., 1985 – 250 стр, 32с.].

3. Антонов А.И. Измерение сходства представлений супругов о внутрисемейных ролях друг друга [Текст] / А.И.Антонов. -Краснодар,1975. С. 129 -132.

4. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи [текст] / А.И.Антонов.- М.: Изд-во МГУ: Изд-во Международного университета бизнеса и управления ("Братья Карич") , 1996, -304с.

5. Белугина М.А. Психологические механизмы формирования жизненных стратегий личности в юношеском возрасте [текст] / М.А.Белугина // Вестник университета (Государственного университета управления). – №8(46). – М.: ГУУ, -2008, – С.33-35

6. Волкова А.Н. Методические приемы диагностики супружеских затруднений [текст] // Вопросы психологии. -1985, №5. С.110-116.
7. Гозман Л. Я., Алешина Ю. Е Шкалы любви и симпатии [Електронний ресурс] // Методические программы и методики исследований брака и семьи Режим доступа http://transyoga.ru/assets/files/books/psychology/gozman_psih_emoc_otnoshenij.pdf
8. Голод С.И. Стабильность семьи: Социологический и демографический аспект. / С.И.Голод .- Л.: Наука, 1984, -136 с.
9.Золотнюк О.П.Поняття «відношення», «установка», «аттітюд», «диспозиція» в науковому дискурсі: спільне чи відмінне? [стаття] //Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Збірник наукових праць. Вип. 20. – К.Логос, 2013.- 221 с.
10. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. [текст] / А.А.Кроник, Р.А.Ахметов. -М.: Смысл, 2003, - 284 с.
11. Левкович В.П., Зуськова О.Э. [Електронний ресурс] //Методика диагностики супружеских отношений Режим доступа http://razom.znaimo.com.ua/
12. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и сознание//ХУШ Международный психологический конгресс. Симпозиум 13. М., 1966. С.5-12.
13. Магун В. С. Потребности и психология социальной деятельности личности [текст] /В.С.Магун.- Л., 1983. - 176 с.
14. Мдивани М.О.,Кодесс П.Б. Методика исследования жизненных стратегий личности [текст] / М. О. Мдивани, П. Б. Кодесс // Вопросы психологии . – 07/2006 . – N4 . – С.146-150 .
15. Надирашвили Ш.А. Понятие установки в общей и социальной психологии. [текст] / Ш.А.Надирашвили. -Тбилиси, 1974. -170 с ,
16.Овчарова Р. В.Психологическое сопровождение родительства[текст] / Р.В.Овчарова- М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. - 319 с.
17.Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников [текст] / Р.В.Овчарова— М: ТЦ «Сфера», 2000. — 448 с.
18. Определение жизненных ценностей личности [Електронний ресурс] // П.Н.Иванов, Е.Ф.Колобова Режим доступа: http://www.miu.by/kaf_new/mpp/105.pdf
19.Прядеин В.П. Ответственность как системное качество личности [текст] Учеб. пособие. - Екатеринбург: УрГПУ, 2001. - 209 с.
20. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция.2-е расширенное изд. [текст] / В.А.Ядов.- М. : ЦСПиМ, 2013.- 376 с.
21. Сидоренко Е.В. Экспериментальная групповая психология. Комплекс «неполноценности» и анализ ранних воспоминаний в концепции Альфреда Адлера. [текст] / Е.В.Сидоренко - СПб.: СПБГУ, 1993, - 152 с.
22. Синягин Ю. В. Основные подходы к исследованию жизненных стратегий личности [текст]//Ю.В.Синягин, О.Ю.Переверзина, Ю.А.Яковлева, А.В.Полякова // Акмеология. 2010.№ 1. С. 27-35.
23. Словарь практического психолога. [Електронний ресурс] - М.: АСТ, Харвест. С. Ю. Головин. 1998. Режим доступа http://psychology.academic.ru/
24. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. [текст] / Д.Н.Узнадзе. -М., 1966. -451 с.
25. Хикматуллаева Р.Н. Особенности ролевой структуры и поло-Ролевой структуры семьи. [текст]/ Под общ. ред. В.К.Шабельникова и А.Г.Лидерса// Психологические проблемы современной Российской семьи: В 3 ч. М.,2005. Ч.3, С. 221-234
26. Чуйко Л. В. Браки и разводы. Демографическое исследование на примере Украинской ССР. [текст]/ Л.В.Чуйко.- М.: Статистика, 1975,-175 с.
27. Чуйко Л.В. Вивчення розвитку сім'ї: демоекономічний аспект // Демографічні дослідження. Республіканський міжвідомчий збірник. - Вип. 7. -К.: Наукова думка, 1983. - С. 23-25
28. Чуйко Л. В., Яковенко В. В. Проблемы формирования и социальной защиты молодой семьи в новых экономических условиях // Л.В.Чуйко. - Київ 25–28 листопада 1992 р. - К.: Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту, Український НДІ проблем молоді, 1993. -С. 112-118.
29. Чуйко Л. В., Савченко І. М., Карнаущенко О. В. Сім'я молодих людей в сучасних умовах. За підсумками одноразового соціально-демографічного обстеження // Статистичний бюлетень за січень - травень 1997 р. -К.: Міністерство статистики України, червень 1997. - С. 213–223.
30. Хлопоніна Н.Є. Вплив рольових очікувань подружжя на характер сімейного спілкування //Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук Київ –

2007 [Електронний ресурс] режим доступа http://www.br.com.ua/referats/dysertacii_ta_autoreferaty/46930.htm
31. Шефер Е.С., Белл Р.К. Методика PARI / Е.С.Шефер, Р.К.Белл; адаптация Т.В.Нещерет [Електронний ресурс] режим доступа http://www.gurutestov.ru/test/151/
32. Allport G.W. Attitudes / C. Murchison (ed.) Handbook of Social Psichology Worcester, Mass: Clark University Press, 1935. P.798-884
33. PARI (parental attitude research instrument) методика / тест-опитувальник вивченя батьківських установок [Електронний ресурс] режим доступа http://testoteka.narod.ru/dro/1/02.html
34.Sachs J.M., Levy S. Метод "Незаконченные предложения" (тест Сакса-Леви) [Електронний ресурс] режим доступа http://psyport.ru/book/export/html/6

Отримано 10.08.2014 р.

УДК 316.728

Лапіна В.В. °

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

СОЦІОЛОГІЯ РЕКЛАМИ ЯК НАУКОВА ТА НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА: ПРОБЛЕМА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті аргументована важливість дослідження особливостей гносеологічних та ціннісних детермінант загальносоціологічної стратегії розвитку сучасної теорії реклами, які слугують важливими підставами розвитку наукових досліджень реклами на інтерсоцієтальному (глобальному), макро-, мезо- та мікровівнях соціологічного знання.

Ключові слова: *реклама, соціологічна теорія реклами, рекламна практика, глобалізація, масове споживання*

В статье аргументирована важность исследования особенностей гносеологических и ценностных детерминант общесоциологической стратегии развития современной теории рекламы, которые служат важными основаниями развития научных исследований рекламы на интерсоциетальном (глобальном), макро-, мезо- и микроуровнях социологического знания.

Ключевые слова: *реклама, социологическая теория рекламы, рекламная практика, глобализация, массовое потребление*

The cognitive determinants which are the gnoseological stimulus for development of the advertizing modern sociological theory as an instrument for the advertizing scientific researches on the intersocietal (global), macro-, meso- and microlevels of sociological knowledge is substantiated in the article.

Keywords: *advertizing, advertizing modern sociological theory, advertizing practice, mass consumption*

Актуальність теми. Аналізуючи зміст наукових тенденцій сучасного вивчення реклами, неважко помітити, що об'єктом досліджень постає не сам факт існування та поширення реклами як технології стимулювання споживання товарів та послуг, а процес глобалізованої експансії різноманітних рекламних практик, їх проникнення в основоположні онтологічні механізми організації суспільного життя. Саме тому, в сучасній соціології особливо актуальними стали питання, що

° © Лапіна В.В., 2014 р.

стосуються визначення організаційно-інституціональної специфіки сучасної реклами, з'ясування її типологічних різновидів, ідентифікації її соціокультурного, комунікативного та креативного потенціалу. Слід зазначити, що у умовах посилення глобалізації рекламних практик, зростаючого прямого та прихованого інституціонального впливу реклами на різні аспекти життєдіяльності індивідуальних та колективних суб'єктів суспільного життя, на процес об'єктивно виникає потреба вирішення певного кола дослідницьких завдань, пов'язаних з подальшим концептуальним розвитком соціології реклами як наукової та начальної дисципліни.

З огляду на відзначені обставини, ***метою*** даної наукової статті, є аналітичний розгляд особливостей дослідження розвитку сучасної соціологічної теорії реклами як пізнавального інструмента, що передбачає дослідження реклами на (глобальному), макро-, мєзо- і мікрорівнях соціологічного знання та обґрунтування доцільності в змінах в викладанні відповідних навчальних курсів.

Насамперед зазначимо, що глобальна поширеність реклами, її прогресуюча інтернаціоналізація та безпосередня причетність до інноваційних інформаційних технологій слугують важливими пізнавальними стимулами для перегляду усталених традиційних поглядів на рекламу.

Загалом, не ставлячи під сумнів питання важливої суспільної значущості реклами, сучасні вчені у своїх працях намагаються аргументувати концептуальну позицію, згідно якої феномен сучасної реклами вже не доречно розглядати та інтерпретувати як стимул розвитку торгівлі та практик масового споживання. Так американські соціологи Н.Аберкомбі, С.Хіл та Б.С.Тернер аргументовано доводять, що в XXI ст. реклама суттєво змінює своє цільове і функціональне призначення - вона реально виступає вже не технологічним засобом пропаганди споживчих якостей різних товарів, а постає як важливий транснаціональний інституціональний чинник конструювання певних життєвих стилів індивідів та соціальних груп. «Якщо майже до кінця XX сторіччя реклама намагалась переконати споживачів у корисності, ефективності або надійності продукту що рекламується, то зараз вона намагається зв'язати продукт з уявленнями людей про певний життєвий стиль, тобто її виробники все частіше вважають, що споживачів більш цікавить стиль, а не корисність продукту» [1, с. 273].

Зростаючий вплив реклами певною мірою пояснюється усталеними поглядами багатьох вчених і політиків, які вважають, що головними шляхами подолання існуючої глобальної фінансової кризи у світовій економіці є її інтенсивна монетаризація та стимулювання масового споживання. Однак соціальні наслідки таких стратегій є вкрай суперечливими, оскільки надмірні грошові пропозиції фінансових ринків суттєво посилюють вплив реклами на споживчу поведінку різних соціальних груп в напрямку універсалізації та масофікації моделі надлишкового (надмірного) споживання (over-consumption model). Сьогодні, як демонстративний вираз цінностей щастя, життєвого успіху та гедонізму, дана модель зберігає усі ознаки «престижного споживання», водночас породжуючи численні соціальні драми як наслідок поширення різноманітних форм кредитної заборгованості та надмірного споживання розрекламованих алкогольних напоїв, тютюнових, кондитерських та косметичних виробів, ліків, вітамінів, засобів фітнесу та схуднення. Вочевидь, що практичні потреби гуманізації рекламних практик та оперативної розробки інноваційних технологій

мінімізації маніпулятивного впливу реклами є важливими підставами розвитку наукових досліджень реклами на інтерсоцієтальному (глобальному), макро-, мезо- та мікровівнях соціологічного знання.

Основні пізнавальні труднощі реалізації даної дослідницької стратегії обумовлені тим, що на даний час ще не існує чіткого визначення основних гносеологічних координат концептуального розвитку соціології реклами як наукової на навчальної дисципліни. Причиною такої ситуації, на наш погляд, є наявність певних пізнавальних суперечностей, які загалом пов'язані зі спробами багатьох вчених здійснити концептуальну розробку соціології реклами як спеціальної соціологічної теорії. Така редукціоністська орієнтація загалом стримує процес формування нових стратегій концептуального розвитку соціології реклами. Приймаючи до уваги дану оцінку, ми вважаємо доцільним підкреслити, що **обставина локальної виокремленості реклами як соціального явища, соціального інституту, спеціалізованої соціокультурної практики та соціальної технології не слугує переконливим аргументом на користь необхідності подальшої розробки соціологічної теорії реклами як теорії «середнього рівня» (** у тому значенні, як визначав пізнавальний статус такої теорії Р.Мертон в праці «Соціальна теорія та соціальна структура») [2, с. 45-80].

У даному зв'язку, вочевидь, важливо звернути увагу на аргументи багатьох авторитетних фахівців, які доводять важливість розширення концептуальних меж аналізу реклами як об'єкта міждисциплінарних досліджень в концептуальних межах **маркетингового напрямку** вивчення реклами (А.Айзейберг, Д.Бернет, В.Велз, А.Дейян, Ф.Джефкінз, Г.Діхтль, Г.Кратер, Ф.Котлер, І.Альошина. В.Музикант, Є.Ромат, І.Рожков та ін.). Однак увага вчених до дослідження власне «стимулюючих» (тобто діяльнісно-технологічних) завдань і функцій реклами як інструменту впливу на процес споживання призвела, на наш погляд, до суто утилітарно-прагматичної маркетингової міждисциплінарної інтеграції економічних, політико-юридичних, психологічних, культурологічних та інших систем знань, наслідком чого, на наш погляд, виявилась, на наш погляд, суттєва недооцінка важливості вивчення соціальної сутності та соціальних проявів реклами як важливого явища сучасного суспільного життя. Така недооцінка зумовлює і суттєві недоліки професійної підготовки фахівців-рекламістів, зміст яких доволі виразно відображують нещодавно видані підручники та навчальні посібники, котрі, на жаль, реально виконують функцію когнітивної дезорієнтації майбутніх професіоналів. У якості прикладу можна навести деякі положення з виданого у 2013 році підручника Є.Ромата та Д.Сєндерова «Реклама:Підручник для вузів. 8-е вид. Стандарт третього покоління» [3].

По-перше, автори наголошують, що, незважаючи на ту значну роль, яку відіграє реклама у сучасному світі, чіткої однозначної дефініції поняття «реклама» досі не існує по причині наявності різних підходів до його визначення. «Вивчення множини наукових джерел - констатують автори - вказує на те, що основними науковими підходами слід вважати комунікативний, функціональний, матеріальний, галузевий, культурологічний та науковий» [3, с. 10]. Така позиція не може не викликати здивування, оскільки автори свідомо намагаються нав'язати студентам абсолютно хибну думку, що комунікативний, функціональний, матеріальний, галузевий, культурологічний підходи по суті є ненауковими, окрім особливого «наукового підходу», розвиток якого веде до

утвердження такої міждисциплінарної дисципліни, як **рекламологія.** Характеризуючи змістовні підстави визначення предмету рекламології, автори вказують, що «наукові основи реклами базуються на використанні інструментів та методів теорії комунікацій, психології, логіки, соціології, семіотики, лінгвістики, риторики, економіко-математичної статистики, теорії ймовірності, теорії управляння, менеджменту, маркетингу та інших наук». Однак пізнавальний статус даної дисципліни автори підручника визначають шляхом наведення концептуально аморфної дефініції: «Рекламологія являє собою галузь наукових знань, предметом якої є вивчення найбільш суттєвих, принципово важливих причинно-наслідкових зв'язків у сфері створення, реалізації, сприйняття та визначення ефекту реклами» [3, с.16].Зазначимо, що із такої інтерпретації важко зрозуміти, чи є рекламологія узагальнюючою еклектичною системою знань, яка формується як результат формального міждиципліарного синтезу (що передбачає лише «використання інструментів та методів» інших наук), або ж ця дисципліна відзначається наявністю власних принципів та спеціалізованого категоріального апарату, який виникає внаслідок концептуальної інтеграції різних систем знань та теоретичного синтезу. Вочевидь, що загальна невизначеність пізнавального статусу рекламології є підґрунтям для сумнівів щодо самої доцільності залучення студентів до вивчення такої дисципліни

По-друге, суттєвим недоліком підручника є те, що автори без належної аргументації намагаються підвищити рівень узагальнення вже існуючих уявлень та тлумачень соціальних функцій реклами, Є.Ромат та Д.Сєндеров пропонують студентам вивчати ці функції у більш широкому контексті розуміння «ролі та значення реклами в сучасному суспільстві». Автори підручника, роблячи акцент на феномені зростання суспільної значущості реклами, зокрема, констатують: «Значення реклами зростає як у галузях економіки так і у інших сферах суспільного життя. Саме тому необхідно відзначити її вагому **економічну, соціальну та політичну, ідеологічну, освітню, психологічну та естетичну роль**» [3, с.16]. Запропонований авторами підручника опис «ролей» реклами в незрозуміло якому «сучасному суспільстві» вочевидь загалом не сприяє проясненню важливого питання ідентифікації соціальних функцій реклами, наукові уявлення про які можуть бути сформовані, як справедливо вважають британські дослідниці Е.Торсон та Ш.Роджерс, не на основі формалізованого опису, а в результаті концептуалізації історичного, підприємницького, етичного та правового контекстів соціального відтворення та функціонування системи рекламних практик. Така дослідницька перспектива сприяє науковій ідентифікації базових компонентів «рекламного циклу», визначенню їх функціональної специфіки, що власне і створює епістемологічну базу наукової розробки міждисциплінарної теорії реклами [4, p.3-10].

Вочевидь, що розвиток наукових підходів до дослідження реклами як об'єкта міждисциплінарних досліджень, слід також пов'язувати зі змінами концептуальних поглядів вчених на рекламу, які сформулювались в межах окремих соціальних наук і соціології зокрема. Варто зазначити, що реклама цікава саме як явище, сутнісною ознакою якого є не лише «демонстрація якості предметів споживання й послуг», але й особливими комунікативними властивостями реклами здійснювати соціальний вплив на процеси соціальної інтеграції, соціалізації та культурної репродукції. На дану обставину звертають

увагу багато сучасних вчених, які прагнуть підкреслити значущість вивчення сутнісних комунікативних ознак реклами.

Відома російська дослідниця О.Савельєва в енциклопедичній статті «Реклама», вказує на важливість врахування таких двох сутнісних ознак реклами, як «рекламне повідомлення», «рекламна діяльність». У цьому зв'язку досить показовим є наступне пояснення: «Реклама - єдність двох компонентів - рекламного повідомлення (РП) і рекламної дії (РД). РП - це повідомлення в будь-якій формі, що має кінцевою метою реалізацію товару. Як правило, це повідомлення неперсоніфіковано, носить характер переконання, оплачено, передано від імені неанонімного рекламодавця. Варто мати на увазі, що в умовах всепроникної комодифікації поняття товару істотно розширилося, це не тільки вироби й послуги, але й види діяльності, ідеї, організації, місця, особистості. Як товар сьогодні розглядаються ідея, туристична визначна пам'ятка, кандидат у депутати... РД - це створення РП і їх доведення до цільових рекламних аудиторій (груп, виділених на основі різних критеріїв і такими що є метою рекламного впливу)»[5, с. 329]. На наш погляд, у даній теоретичній позиції цілком слушно робиться акцент на важливості розкриття комунікативної сутності реклами. Однак доволі примітно, що у зазначеній позиції по суті не є врахований принцип зворотного зв'язку між агентами рекламних комунікацій. Тому і не можна зрозуміти як загалом у суспільстві функціонує реклама і наскільки сам процес такого функціонування є ефективним.

Вочевидь, що рекламна комунікація не може відбуватися як однобічний процес трансляції інформації про товар до потенційних покупців. Відсутність у рекламодавців прагнення одержувати від споживачів зворотний зв'язок, концентрація уваги більшості рекламістів на власних інтересах, і як наслідок недостатня інформація про продукт у потенційних покупців, знижує не тільки ефективність реклами, але й виключає визначення позитивного або негативного впливу реклами на суспільство. У монографії «Соціологія рекламного впливу» О.Савельєва прагне більш докладно розвинути своє розуміння рекламної дії як сутнісної ознаки реклами. Вона доводить, що під впливом реклами формуються нові властивості й зв'язки в системі «особистість-група-суспільство», змінюються стереотипи, ціннісні орієнтації, моделі поведінки людей, груп, організацій. Беручи до уваги фактор посилюючого впливу реклами на сучасне життя соціальних суб'єктів, автор монографії схиляється до інтерпретації концепту соціального впливу реклами як інституціональної основи соціології реклами у суто мертонівському значенні - як нової соціологічної теорії «середнього рівня». «Реклама сьогодні - один з найбільш активних компонентів соціального життя, саме тому соціологія реклами має підстави для того, щоб бути виділеною соціологами в особливий розділ соціології. Ще більш дивно, що й за кордоном соціологія реклами не виділяється як особлива галузь соціологічного знання [6, с. 37.].

Ми вважаємо, що інституціональна невизначеність наукового статусу соціології реклами на Заході, є відображенням цілком усвідомленої західними вченими реакції на необхідність істотного розширення концептуальних меж соціологічного вивчення реклами. На наш погляд, важливо враховувати ту важливу обставину, що інститут реклами в сучасних умовах розвитку глобальної економіки функціонує як спеціалізована мережа національних, транснаціональних

та глобальних рекламних агенцій і організацій. Зазначимо, що на сучасному етапі розвитку суспільства глобалізація стала невід'ємною складовою рекламного ринку, що пов'язана з постійною концентрацією рекламної діяльності в десятку найбільших медіахолдингів.

Саме тому сучасний соціологічний підхід до вивчення реклами, на думку багатьох вчених (Дж. Александер, Р.Барт, З.Бауман, У.Бек, С.Блек, Ж.Бодрійяр, П.Бурдьо, Е.Гіденс, Ю.Габермас, Дж. Гелбрейт, І.Гофман, Г.Дебор, П.Дракер, Ф.Джеймісон, Д.Доті, М.Кастельс, Б,Латур, Н.Луман, Н.Маккендрік, Дж.Рітцер, Р.Робертсон, Н.Смелзер, О.Тофлер, Дж.Уррі, М. Фезерстоун, В.Королько, Н.Костенко, Н.Лисиця, М.Назаров, Г.Почепцов, І Чудовська та ін.) обумовлює необхідність її вивчення як глобалізованої комерціалізованої соціокультурної практики та технології, пов'язаної із процесами стимулювання споживчої активності, споживчої поведінки й формуванням певних стилів життя громадян.

Важливо враховувати також ту важливу обставину, що наукова розробка сучасної соціологічної теорії реклами багатьма фахівцями пов’язується з необхідністю наукового розкриття антиномічної суперечливості цільової спрямованості та функціональних проявів реклами, а також суперечливого характеру її впливу на процеси споживчої поведінки. З однієї сторони, як справедливо зазначає І Чудовська, ми маємо наповненість рекламою соціального простору, де вона допомагає людям орієнтуватися у запропонованих спектрах ідей, товарів та послуг. З іншої – кожен, хто задіяний у споживацьких практиках, залучається до величезної кількості рекламних наративів, які складно вписати в систему культурних взаємодій та співвіднести з нормативно-ціннісними преференціями окремого соціального суб’єкта. «Реклама у такому поєднанні являє собою соціальну проблему, яка відображує суперечність між потребами людей в інформації, яка спрямована на забезпечення ефективної регуляції їх життєдіяльності та певними способами відображення, трансляції і конструювання реальних або референтних ціннісно-символічних систем, які формують зміст рекламних повідомлень» [7, с. 1]. Дослідниця констатує, що реклама конструює картину соціальної структури суспільства, позначаючи ті чи інші статусні позиції, виступаючи атрибутом повсякденних практик актора. Товари стають маркерами соціального стану агента, його особистісних та культурних якостей. Таким чином, реклама вчить ідентифікувати статус людини, орієнтуючись на речі, що одночасно виступають цінностями та символами, які визначаються як значущі в суспільстві. Водночас у сучасному глобалізованому світі реклама виступає і як важливий функціональний стимул перетворення соціальної реальності. «Реклама не тільки відображує наявну соціальну реальність в усіх її проявах, а фактично видозмінює її, переносячи норми, цінності, ідеали з однієї культури до іншої, надаючи нових смислових навантажень уже відомим знакам культури, конструюючи нову філософію споживання у широкому розумінні – філософію споживання речей. Ця функція реклами реалізується поряд з основною – збільшення обсягів збуту, та здійснюється через багаторазове повторення принципів певної життєвої філософії. Таким чином, відбувається модифікація ціннісного рівня та створюється найбільш сприятливі умови для збуту продукції. Нова філософія забезпечує безмежне споживання та звільняє від культурних обмежень на бажання, що були традиційними для суспільства і слаборозвинутим

виробництвом. Будучи різновидом соціальної практики, реклама вкорінена у соціокультурному просторі» [8, с. 395-396].

Вочевидь, що перспективні наукові дослідження такої «вкоріненості» реклами в глобальному соціокультурному просторі» потребують концептуального осмислення трьох важливих проблем:

1) надзвичайно важливою постає проблема пояснення причин глобалізації рекламних практик – тобто потребує свого осмислення проблема масштабного поширення (експансії) реклами практично в усіх типах сучасних соціально-історичних систем, які можна, слідуючи принципам теорії світ-системного аналізу І.Валерстайна, віднести до Центру, Напівпериферії та Периферії сучасної цивілізації як глобальної світ-системи [див.: 9].

2) потребує нового осмислення конструктивістська суспільна місія реклами, яка як раз і полягає в тому, щоб провокувати та створювати «новий інтерес» різних соціальних суб'єктів до різноманітних товарів та послуг, спрямованих на інноваційне оновлення суспільного життя.

3) акцент на пристосуванні змісту рекламних повідомлень до уявлень людей про інтернаціоналізований певний життєвий стиль ще не означає вирішення важливого питання мінімізації маніпулятивного впливу реклами на поведінку споживачів. Тому важливим постає дослідження проблеми гуманізації рекламних практик в контексті ідентифікації та інтерпретації їх органічного зв'язку з феноменом «надлишкового споживання» [див.: 10,11.].

Зазначимо, що конструктивне концептуальне вирішення означеного кола проблем обумовлено певними теоретико-методологічними суперечностями, які загалом пов'язані з введенням в контекст новітніх наукових дискусій концепту глобалізації. Характерно, що на дану обставину звертають увагу багато сучасних вчених, які прагнуть підкреслити значущість і інших сутнісних ознак соціологічного розуміння реклами.

На думку Л.Федотової, з врахуванням чинників посилення соціального рекламного впливу як тенденції глобалізації, новітню соціологію реклами слід розробляти як «соціологію рекламної діяльності». Як начальна дисципліна «Соціологія рекламної діяльності» дозволяє представити соціологічні знання про рекламу з двох точок зору: «по-перше, з середини рекламного процесу, коли вона доповнює професійні знання фахівця в сфері реклами, у цьому випадку вона, безсумнівно, збагачує ці знання, вбудовує їх у знання більше загальних закономірностей функціонування інформаційних процесів, особливостей породження тексту, соціальних цілей реклами й т.д.; по-друге, рекламну діяльність можна представити і як спосіб глянути на приватне соціальне явище, що випливає з більш широкої соціальної практики»[12, с. 3].

Приймаючи до уваги, відзначені вище гносеологічні обставини, важливо констатувати, що дослідницька стратегія мультирівневого соціологічного аналізу проблеми зростаючого і вкрай суперечливого маніпулятивного впливу комерційної та інших типів реклами на різні аспекти життєдіяльності індивідуальних та колективних суб'єктів, і, зокрема у напрямку формування їх споживчої поведінки на відтворення моделі надмірного («надлишкового») споживання ще не отримала належного концептуального та методологічного обґрунтування в сучасній теоретичній соціології.

Саме тому важливим науковим завданням є розробка узагальненої наукової системи соціологічних знань, спрямованих на розвиток та впровадження сучасної соціологічної теорії реклами на основі з'ясування специфіки концептуальних інтерпретацій взаємообумовленості та взаємозв'язку процесу надмірного споживання та маніпулятивного впливу реклами в новітніх напрямках теоретичної соціології.

Висновки. 1. Беручи до уваги процес інтенсивного розвитку тенденції глобалізації сучасних рекламних практик, важливо констатувати, що розробка дослідницької стратегії мультирівневого соціологічного аналізу реклами є важливим науковим завданням, яке ще не набуло наявних ознак свого позитивного вирішення в сучасній теоретичній соціології. Саме тому ми вважаємо, що успішне розв'язання окреслених завдань буде слугувати вагомим пізнавальним стимулом дослідження особливостей гносеологічних та ціннісних детермінант подальшої наукової розробки загальносоціологічної стратегії розвитку сучасної теорії реклами на інтерсоцієтальному (глобальному), макро-, мезо- та мікровівнях соціологічного знання.

2. Подальша наукова розробка соціології реклами як наукової та навчальної дисципліни потребує інтенсифікації соціологічних досліджень реклами у трьох вимірах: 1) феноменальному, 2) комунікативному та 3) технологічному. Вочевидь, що подальший розвиток таких комплексних соціологічних досліджень реклами, дозволить мінімізувати її маніпулятивний вплив на людей та гуманізувати сам зміст сучасних рекламних практик, а також здійснити змістовну корекцію програм спеціалізованих соціологічних з теорії та практики реклами.

Список використаних джерел

1. Аберкомби Н., Хилл С., Тернер Б.С. Социологический словарь. /Н.Аберкомби, С. Хилл, Б.С. Тернер . / Пер с англ. ред. С.А.Ерофеева - Казань: КГУ, 1997. - 420 с.
2. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. – К. : Абрис.– 1996.– 96 с.
3. Ромат Е., Сендеров Д. Реклама: Учебний для вузов. 8-е идз. Стандарт третьего поколения / Е.Ромат., Д.Сендеров. – СПб.:Питер, 2013. – 512 с.
4. Advertizing theory / ed. by E.Thorson and Sh. Rogers. – L.: Routledge, 2012 – 590 p.
5. Савельева О.О. Реклама / Ольга Савельева // Социологическя энциклопедия: В.2 т. Т.2./ Руководитель науч. проекта Г.Ю.Семигин; гл. ред. В.Н.Иванов. – М.: Мысль, 2003. – с. 328-331.
6. Савельева О.О. Социология рекламного воздействия/ Ольга Савельева. — М.: «РИП-холдинг», 2006. — 284 с.
7. Чудовська І.А. Соціокультурний та комунікативний статус реклами як соціальної технології /І.А. Чудовська - Автореф. дис. док-ра соц. наук.- Київ, 2012. – 31с.
8. Чудовська - Кандиба І.А. Соціокультурні виміри рекламних практик./ І.А.Чудовська - Кандиба. – К. : Вид-во «КІС», 2010.- 446 с.
9. Валлерстайн И. Конец знакомого мира: социология XX1 века / Иммануил Валлерштайн. – М .: Логос, 2004. – 368 с.
10. Лапіна В.В. Проблема концептуальної інтеграції соціологічного та соціально-психологічного підходів в сучасних наукових дослідженнях феномену реклами / В.В.Лапіна // Проблеми розвитку соціологічної теорії: матеріали Всеукр. наук. практ. конф. «Проблеми розвитку соціологічної теорії: соціологічна теорія і пострадянські трансформації», 21-22 квіт.2011 р., м.Київ; під заг. ред.Судакова В.І., Куценко О.Д.- К.:Логос, 2012.- С.122-127.
11. Лапіна В.В. Проблема взаємодоповнення соціологічного та соціально-психологічного підходів до вивчення впливу реклами на соціальні цінності та стилі життя / В.В. Лапіна // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. праць. – К. : Логос, 2012.-Вип.16. – С. 92-101.
12. Федотова Л.Н. Социология рекламной деятельности: Учебник / Л.Н.Федотова. — М. : Гардарики, 2002. — 272 с.

Отримано 02.08.2014 р.

УДК: 303.5

Пігіда А.А. ◦

Київський національний університет імені Тараса Шевченко факультет соціології аспірант

ПОБУДОВА ОПТИМАЛЬНОЇ СТРАТИФІКОВАНОЇ ВИБІРКИ З УРАХУВАННЯМ ДИЗАЙН-ЕФЕКТУ

Использование стратифицированной выборки лежит в основе многих социологических и маркетинговых исследований. Для практического применения стратифицированной выборки одним из важнейших элементов для её реализации является корректное разбиение генеральной совокупности на страты. Иными словами речь идёт о задаче группировки элементов множества в подмножества. В качестве элементов множества можно рассматривать области, избирательные округа, магазины или любые другие объекты. В качестве подмножеств в таком случае выступают регионы, агрегации и другие макрообразования. В этой статье рассматриваются вопросы правильной группировки элементов в подмножества, количество вариантов группировки, определение наиболее эффективной группировки. Также особое внимание уделено процессу поиска и определения минимального дизайн-эффекта при различных вариантах группировки элементов подмножества.

Ключові слова: *вибірка, стратифікована вибірка, стратифікація, дизайн-ефект, групування*

Використання стратифікованої вибірки лежить в основі багатьох соціологічних та маркетингових досліджень. Для практичного застосування стратифікованої вибірки одним з найважливіших елементів для її реалізації є коректне розбиття генеральної сукупності на страти. Іншими словами мова йде про задачу групування елементів множини у підмножини. У якості елементів множини можна розглядати області, виборчі дільниці, магазини або будь-які інші об'єкти. У якості підмножин у такому випадку будуть виступати регіони, агрегації та інші макроутворення. У цій статті розглядаються питання правильного групування елементів у підмножини, кількість варіантів групування, визначення найбільш ефективного групування. Також особливу увагу приділено процесу пошуку та визначення мінімального дизайн-ефекту при різних варіантах групування елементів підмножин.

Ключевые слова*: выборка, стратифицированная выборка, стратификация, дизайн-эффект, группировка*

Usage of stratified sample lays at the heart of many sociological and marketing researches. Correct partition of the population into strata is one of the most important elements for stratified sample's implementation in terms of its practical application. In other words we are talking about the problem of grouping the elements of universe and subuniverse. Following objects as provinces, election constituencies, stores or any other objects could be considered as elements of universe. In such a case regions, aggregations and other macroformations would be considered as subuniverses. Aspects of correct grouping of elements into subuniverses, amount of grouping options, determination of the most effective grouping are envisaged in this article. Special attention is also paid to the process of finding and determination of minimal design effect concerning different types of universe elements' grouping.

Keywords: *sampling, stratified sampling, stratification, design-effect, grouping*

Стратифікована вибірка лежить в основі більшості практичних досліджень в галузі соціологічних та маркетингових досліджень. Її суть полягає в тому, що дослідник ділить генеральну сукупність на страти і подальший відбір проводить в

◦ © Пігіда А.А.., 2014 р.

кожній з них. Таким чином він гарантує, що всі страти генеральної сукупності будуть представлені і в вибірковій сукупності.

Крім того поділ генеральної сукупності на страти дозволяє також знизити похибку вибірки. Особливо, якщо страти всередині максимально однорідні, а між собою відрізняються.

Головним завданням при побудові вибірки є отримання сукупності, яка буде репрезентативно відображати властивості генеральної сукупності. І чим меншою буде похибка дослідження, тим краще. Тому методики спрямовані на побудову оптимальних вибірок завжди є ***актуальним*** питанням.

Метою даної роботи є розглянути вплив стратифікації генеральної сукупності на дизайн-ефект та запропонувати методику оптимального розбиття сукупності на страти.

Дизайн-ефектом є відношення дисперсії оцінки, отриманої за допомогою даного дизайну вибірки по відношенню до дисперсії оцінки, отриманої за допомогою простого випадкового відбору. Запропоновано такий показник було ще Леслі Кішем в 1965 році [1, с.162]. Тобто такий показник можна інтерпретувати як міру точності втрачену чи набуту внаслідок застосування поточної вибірки у порівнянні з застосуванням простої випадкової вибірки.

Для стратифікованої вибірки дизайн-ефект визначається як:

$$deff(\bar{y}_{st}, \bar{y}) = \frac{D_{\bar{y}_{st}}}{D_{\bar{y}}} \qquad \text{[2, с. 208]}$$

Де:

$D_{\bar{y}}$ — дисперсія оцінки простого випадкового відбору.

$D_{\bar{y}_{st}}$ — дисперсія оцінки стратифікованого відбору.

Для простого випадкового відбору дисперсія оцінки дорівнює:

$$D_{\bar{y}} = \frac{1-f}{n} S^2 \qquad \text{[2, с. 19]}$$

Для простого випадкового відбору дисперсія оцінки дорівнює:

$$D_{\bar{y}_{st}} = \frac{1-f}{n} \sum_{k=1}^{L} W_k S_k^2 \qquad \text{[2, с. 45]}$$

Де:

$f = \frac{n}{N}$ — частка відбору.

N — об’єм генеральної сукупності.

n — об’єм вибіркової сукупності.

$W_k = \frac{N_k}{N}$ — вага страти.

N_k — об’єм страти.

S_k^2 — дисперсія в страті.

При оцінці пропорції дисперсія визначається як:

$$S^2 = \frac{N}{N-1}p(1-p)$$ [2, с. 30]

Де:

p — частка ознаки.

Або, при достатньо великих N (як у випадку національних опитувань):

$$S^2 \approx p(1-p)$$

Таким чином:

$$deff(\bar{y}_{st}, \bar{y}) = \frac{D_{\bar{y}_{st}}}{D_{\bar{y}}} \approx \frac{\frac{1-f}{n}\sum_{k=1}^{L} W_k p_k (1-p_k)}{\frac{1-f}{n}p(1-p)} = \frac{\sum_{k=1}^{L} W_k p_k (1-p_k)}{p(1-p)}$$ [2, с. 208]

У випадку, коли $p_k = p$, тобто всі страти мають однакове значення досліджуваної ознаки, то формула спрощується до:

$$deff(\bar{y}_{st}, \bar{y}) = \frac{\sum_{k=1}^{L} W_k p(1-p)}{p(1-p)} = \frac{p(1-p)\sum_{k=1}^{L} W_k}{p(1-p)} = \frac{\sum_{k=1}^{L} W_k}{1} = 1$$

Тобто використання стратифікованого відбору не дає безпосередньої переваги в точності саме по собі, якщо страти не відрізняються по досліджуваній ознаці. Але на практиці соціальних досліджень страти завжди будуть дещо відрізнятись одна від одної. І в цьому випадку дизайн-ефект завжди буде менше 1.

Як ми вже згадували, дизайн-ефект буде тим нижчим, чим більше між собою відрізняються страти. Отже перед дослідником стоїть завдання розбити генеральну сукупність таким чином, щоб отримати страти, що якомога більше між собою відрізняються. Наприклад, якщо мова йде про політичне дослідження, то розумно буде виділити схід, захід, північ, південь і центр в різні страти.

У випадку, якщо в дослідника немає ніяких даних про генеральну сукупність, то при розбитті на страти він може покладатися на свою інтуїцію, здоровий глузд і досвід.

Ми ж розглянемо ситуацію як отримати оптимальне розбиття сукупності на страти, якщо досліднику відомі досліджувані характеристики генеральної сукупності (або ті, які він може використовувати замість них).

Припустимо, що дослідник хоче провести політичне опитування населення. І йому відомі результати попередніх виборів для кожної із областей (див. табл.1).

Можна було б використовувати в якості страт одразу області, але на практиці так діяти не виходить, так як навантаження на маленькі страти буде складатися всього з кількох людей. А відправляти інтерв'юера в населений пункт заради опитування всього пари людей як правило економічно вкрай невигідно.

Тому розумно було б згрупувати області в деякі укрупнені регіони. Кожен з регіонів буде складатися з декількох схожих областей. Питання тільки в тому як саме об'єднати області в регіони щоб отримати оптимальне групування, тобто

щоб регіони були максимально несхожими між собою і, відповідно, дизайн-ефект був якомога нижчим.

Таблиця 1. Розподіл голосів за Партію регіонів по областям.

Область	**Вага**	**Доля голосів за Партію регіонів**
Автономна республіка Крим	0.0361	0.522
Вінницька	0.0392	0.168
Волинська	0.0249	0.128
Дніпропетровська	0.0675	0.351
Донецька	0.0956	0.649
Житомирська	0.0290	0.215
Закарпатська	0.0232	0.309
Запорізька	0.0391	0.405
Івано-Франківська	0.0324	0.050
Київ	0.0646	0.125
Київська	0.0423	0.208
Кіровоградська	0.0206	0.259
Луганська	0.0495	0.566
Львівська	0.0648	0.046
Миколаївська	0.0231	0.402
Одеська	0.0426	0.419
Полтавська	0.0336	0.214
Рівненська	0.0259	0.156
Севастополь	0.0073	0.469
Сумська	0.0261	0.209
Тернопільська	0.0280	0.062
Харківська	0.0553	0.404
Херсонська	0.0211	0.291
Хмельницька	0.0316	0.183
Черкаська	0.0308	0.183
Чернівецька	0.0259	0.200
Чернігівська	0.0201	0.206

Звичайно можна було б вчинити просто: розрахувати дизайн-ефект для всіх можливих розбиттів множини областей на регіони і обрати найкращу.

Припустимо дослідник хоче згрупувати наші 27 адміністративно-територіальних одиниць в 11 регіонів. Це завдання комбінаторики називається розбиття n-елементної множини на k непустих підмножин. Кількість невпорядкованих розбиттів n-елементної множини на k непустих підмножин можна підрахувати за допомогою числа Стірлінга другого роду з n по k, яке позначається як $S(n,k)$ або $\left\{ {n \atop k} \right\}$.

Числа Стірлінга другого роду можна порахувати за допомогою наступного рекурентного співвідношення:

$S(n,n) = 1$, для $n \geq 0$.

$S(n,0) = 0$, для $n > 0$.

$S(0,k) = 0$, для $k > 0$.

$$S(n,k) = S(n-1,k-1) + k \cdot S(n-1,k), \text{ для } 0 < k < n.$$

Або наступною явною формулою:

$$S(n,k) = \frac{1}{k!}\sum_{j=0}^{k}(-1)^{k+j}\binom{k}{j}j^n$$ [3]

У випадку якщо в нас 27 адміністративно-територіальних округів, які ми хочемо згрупувати в 11 регіонів, то всього існує $S(27,11) = 123519417123830092365$ або $1.23519 \cdot 10^{20}$ варіантів групувань.

На жаль, перевірити таку кількість групувань, щоб знайти з них найкращу, не видається можливим.

Отже доведеться скористатися іншим рішенням, щоб знайти оптимальне розбиття нашої множини на підмножини. Воно полягає в наступному: на кожному кроці ми будемо об'єднувати такі дві підмножини, об'єднання яких дасть мінімальний із можливих дизайн-ефект. Хоча таке рішення і не гарантує, що в результаті буде знайдено найкраще із можливих групувань областей, але перевага в скороченні кількості необхідних розрахунків є дуже значною. На кожному кроці знадобиться здійснити всього $\frac{(n^2-n)}{2}$ порівнянь, де n — поточна кількість підмножин.

Таким чином алгоритм буде наступним:

1. На першому кроці кожна область є регіоном.
2. Об'єднуємо два регіони, які дадуть найменший дизайн-ефект в один.
3. Повторюємо крок 2, поки не буде досягнена потрібна кількість регіонів.

Тепер необхідно встановити яким чином визначити злиття яких двох множин в групу дасть мінімальний дизайн-ефект. Подивимось на формулу по якій рахується дизайн-ефект стратифікованого відбору:

$$deff(\bar{y}_{st}, \bar{y}) = \frac{\sum_{k=1}^{n} W_k p_k (1-p_k)}{p(1-p)}$$

Нижня частина дробу не залежить від розбиття на регіони взагалі. Таким чином дизайн-ефект буде тим нижчим, чим менша сума в верхній частині дробу.

Вага злитих множин дорівнює протій сумі ваги цих двох множин:

$$W_{i+j} = W_i + W_j$$

Частка рахується наступним чином:

$$p_{i+j} = \frac{p_i W_i + p_j W_j}{W_i + W_j}$$

Таким чином, коли ми перераховуємо дизайн-ефект для двох злитих груп ми замінюємо в верхній частині дробу $W_i p_i(1-p_i)$ та $W_j p_j(1-p_j)$ груп, які об'єднуються на $(W_i+W_j)\cdot\frac{p_iW_i+p_jW_j}{W_i+W_j}\left(1-\frac{p_iW_i+p_jW_j}{W_i+W_j}\right)$. Отже необхідно знайти групи, для яких значення формули:

$$(W_i+W_j)\cdot\frac{p_iW_i+p_jW_j}{W_i+W_j}\left(1-\frac{p_iW_i+p_jW_j}{W_i+W_j}\right)-\left(W_ip_i(1-p_i)+W_jp_j(1-p_j)\right)$$

буде мінімальним. Позначимо цю формулу як Δ та спростимо:

$$\Delta=\frac{W_iW_j(p_i-p_j)^2}{W_i+W_j}$$

Після злиття всіх областей за допомогою цього алгоритму ми отримаємо наступне групування (див. таб.2):

Таблиця 2. Розподіл голосів за Партію регіонів за утвореними стратами.

Регіон	Вага	Доля голосів за Партію регіонів
Івано-Франківська & Львівська & Тернопільська	0.125	0.051
Волинська & Київ	0.089	0.126
Вінницька & Рівненська & Хмельницька & Черкаська	0.127	0.173
Сумська & Київська & Чернівецька & Чернігівська & Житомирська & Полтавська	0.177	0.209
Кіровоградська	0.021	0.259
Закарпатська & Херсонська	0.044	0.300
Дніпропетровська	0.068	0.351
Харківська & Миколаївська & Запорізька & Одеська	0.160	0.408
Автономна республіка Крим & Севастополь	0.043	0.513
Луганська	0.050	0.566
Донецька	0.096	0.649

Дане групування можливо і є оптимальним з точки зору дизайн-ефекту, але, як бачимо, деякі страти складаються з областей, які знаходяться одна від одної географічно дуже далеко. Наприклад, закарпатська область і херсонська. Зазвичай все ж таки передбачається, що області в регіоні мають спільні кордони. Отже необхідно модифікувати алгоритм таким чином, щоб зливались тільки ті підмножини, у яких є хоча б одна пара елементів зі спільним кодоном:

1. На першому етапі кожна область є регіоном
2. Об'єднуємо два регіони, які мають хоча б одну пару областей між собою зі спільним кордоном і які дадуть найменший дизайн-ефект, в один.
3. Повторюємо крок 2, поки не буде досягнена потрібна кількість регіонів.

В такому випадку ми отримаємо наступне групування областей в регіони: (див.таблиця 3)

Таблиця 3. Розподіл голосів за Партію регіонів за утвореними стратами.

Регіон	Вага	Доля голосів за Партію регіонів
Івано-Франківська & Львівська & Тернопільська	0.125	0.051
Київ	0.065	0.125
Рівненська & Волинська	0.051	0.142
Полтавська & Сумська & Київська & Житомирська & Чернігівська & Кіровоградська & Черкаська & Вінницька & Хмельницька & Чернівецька	0.299	0.202
Закарпатська	0.023	0.309
Дніпропетровська & Херсонська & Запорізька	0.128	0.358
Харківська	0.055	0.404
Одеська & Миколаївська	0.066	0.413
Автономна республіка Крим & Севастополь	0.043	0.513
Луганська	0.050	0.566
Донецька	0.096	0.649

Таким чином ми згрупували області в регіони оптимальним чином, за умови, що всі регіони складаються із пов’язаних областей.

У випадку, якщо дослідник хотів би вивчити тільки одну ознаку в своєму дослідженні, то цього було б достатньо, так як з точки зору досліджуваної ознаки дана стратифікаціє є оптимальною. Але, як правило, в дослідженні досліджується одразу кілька ознак. І оптимальна для однієї ознаки стратифікація може бути дуже невдалою для іншої ознаки.

Виходить, що з практичної точки зору важливіше отримати стратифікацію, яка була б більш універсальною. Тобто враховувала б одразу кілька змінних при групуванні областей в регіони. Тоді можливо для якоїсь конкретної змінної стратифікація може і не буде оптимальною, але в цілому вона буде враховувати всі ознаки, які досліджуються в дослідженні.

Критерієм оптимальності може виступати середнє арифметичне дизайн-ефектів для кожної змінної, що беруть участь в аналізі.

Припустимо, що дослідник хоче побудувати оптимальну стратифікацію для політичного опитування і стратифікація повинна враховувати такі змінні як: явка на виборах та частка голосів за кожну з 5 партій (див. таб.4).

Таблиця 4. Розподіл голосів за різні партії по областям.

Область	Вага	Явка	Ком партія	Свобода	УДАР	Батьків щина	Партія регіонів
Автономна республіка Крим	0.036	0.48	0.20	0.01	0.07	0.13	0.52
Вінницька	0.039	0.62	0.09	0.08	0.13	0.45	0.17
Волинська	0.025	0.65	0.07	0.18	0.16	0.40	0.13
Дніпропетровська	0.068	0.52	0.20	0.05	0.15	0.19	0.35
Донецька	0.096	0.58	0.19	0.01	0.05	0.05	0.65
Житомирська	0.029	0.59	0.13	0.08	0.14	0.36	0.21
Закарпатська	0.023	0.49	0.05	0.08	0.20	0.28	0.31
Запорізька	0.039	0.55	0.21	0.04	0.13	0.15	0.41
Івано-Франківська	0.032	0.61	0.02	0.34	0.15	0.38	0.05
Київ	0.042	0.61	0.06	0.11	0.19	0.37	0.21
Київська	0.021	0.53	0.14	0.06	0.15	0.32	0.26
Кіровоградська	0.050	0.56	0.25	0.01	0.05	0.06	0.57
Луганська	0.065	0.67	0.02	0.38	0.14	0.36	0.05
Львівська	0.065	0.61	0.07	0.17	0.25	0.31	0.12
Миколаївська	0.007	0.48	0.29	0.01	0.05	0.06	0.47
Одеська	0.023	0.51	0.19	0.04	0.13	0.17	0.40
Полтавська	0.043	0.48	0.18	0.03	0.14	0.16	0.42
Рівненська	0.034	0.57	0.14	0.08	0.19	0.30	0.21
Севастополь	0.026	0.61	0.06	0.17	0.17	0.37	0.16
Сумська	0.026	0.57	0.12	0.06	0.17	0.36	0.21
Тернопільська	0.028	0.66	0.02	0.31	0.15	0.39	0.06
Харківська	0.055	0.52	0.21	0.04	0.13	0.15	0.40
Херсонська	0.021	0.50	0.24	0.05	0.14	0.22	0.29
Хмельницька	0.032	0.61	0.09	0.12	0.16	0.38	0.18
Черкаська	0.031	0.60	0.09	0.10	0.17	0.38	0.18
Чернівецька	0.020	0.58	0.05	0.09	0.19	0.40	0.21
Чернігівська	0.026	0.60	0.13	0.06	0.13	0.31	0.20

Тоді необхідно модифікувати формулу, для якої ми порівнюємо області щоб визначити які з них найкраще об'єднати. Позначимо через k номер ознаки, а через L їх кількість. Тоді:

$$\bar{\Delta} = \frac{\sum_{k=1}^{L} \frac{W_i W_j \left(p_{k,i} - p_{k,j}\right)^2}{W_i + W_j}}{L}$$

Інші кроки алгоритму змін не потребують.

В результаті ми отримаємо таку стратифікацію, яку буде враховувати всі 6 параметрів (див. таб.5).

Таблиця 5. Розподіл голосів за різні партії по утвореним стратам,

Регіон	Вага	Явка	Ком партія	Свобо-да	УДАР	Батькі-вщина	Партія регіонів
Тернопільська & Івано-Франківська & Львівська	0.125223	0.65102	0.019165	0.35537	0.147086	0.370471	0.050815
Київ	0.064561	0.610289	0.072175	0.174162	0.254895	0.310647	0.124797
Рівненська & Волинська	0.050765	0.626739	0.065958	0.173691	0.166621	0.380779	0.142405
Чернівецька & Київська & Черкаська & Хмельницька & Вінницька	0.164036	0.607878	0.078417	0.099959	0.16829	0.39636	0.188687
Чернігівська & Полтавська & Кіровоградська & Сумська & Житомирська	0.13507	0.572001	0.131066	0.069507	0.156532	0.331811	0.217534
Закарпатська	0.023181	0.492174	0.05032	0.083333	0.200453	0.27724	0.309005
Херсонська & Дніпропет-ровська	0.088563	0.510777	0.205672	0.051566	0.145094	0.193773	0.336814
Харківська & Миколаївська & Запорізька & Одеська	0.16014	0.512535	0.201288	0.03806	0.130289	0.155663	0.407899
Донецька	0.095594	0.58245	0.190219	0.012147	0.04748	0.052807	0.649082
Севастополь & Автономна республіка Крим	0.043356	0.480531	0.211852	0.011	0.068299	0.11931	0.513242
Луганська	0.049512	0.560354	0.254877	0.013171	0.047897	0.05519	0.566261

***Висновки*:**

В даній статті ми розглянули побудову оптимальної стратифікованої вибірки.

Стратифікація генеральної сукупності дозволяє спростити відбір респондентів і знизити похибку вибірки. Це відбувається за рахунок того, що респонденти в межах однієї страти виявляються більш схожими між собою, ніж між стратами. Отже, завдання дослідника на етапі стратифікації полягає в тому, щоб знайти таке розбиття на страти, при якому дизайн-ефект буде мінімальним. В ролі елементів множини, які необхідно розбити на підмножини (страти) можуть виступати області, округи, населені пункти, територіальні дільниці, поштові відділення тощо.

Для того, щоб розрахувати оптимальне розбиття сукупності на страти досліднику необхідно знати для кожного елементу його вагу (частку) і середнє значення досліджуваної ознаки (або ознак) в цьому елементі.

Оскільки варіантів розбиття сукупності на страти існує дуже багато (їх можна дізнатись за допомогою числа Стірлінга другого роду), то простий перебір всіх варіантів розбиття з метою пошуку найкращого не підходить. Тому в статті було запропоновано ітеративний алгоритм пошуку оптимального групування елементів в страти, що нагадує ієрархічний кластерний аналіз. На кожному кроці алгоритму необхідно об'єднувати такі дві підмножини, які дадуть мінімальний дизайн-ефект в підсумку.

Оскільки вирішення завдання пошуку оптимального розбиття сукупності на страти з точки зору дизайн-ефекту для однієї досліджуваної ознаки є не дуже корисним з практичної точки зору, то було запропоновано покращення, що дозволяє врахувати будь-яку кількість важливих для дослідника змінних.

Таким чином використовуючи запропонований в статті алгоритм можна отримати оптимальне розбиття генеральної сукупності на страти виходячи з конкретних потреб дослідника.

Список використаних джерел

1. Kish L. Survey sampling [Текст] / Kish L. — New York: John Wiley & Sons, 1976. — 642 p.
2. Черняк О.І. Техніка вибіркових досліджень [Текст] / Черняк О.І. — К.: МІВВЦ, 2001. — 248 с.
3. Weisstein, Eric W. "Stirling Number of the Second Kind." From MathWorld--A Wolfram Web Resource. http://mathworld.wolfram.com/StirlingNumberoftheSecondKind.html
4. Чурилов, Николай. Типология и проектирование выборочного социологического исследования (история и современность) [Текст] / Чурилов Н.Н. — К.: Факт, 2008. — 366 с.
5. Hansen, MH, Sample Survey Methods and Theory, Volume I [Текст] / Hansen, MH, Hurwitz, WN, and Madow, WG. New York: John Wiley and Sons, Inc., 1953 .

Отримано 15.08.2014 р.

УДК 372.83:316

Цимбал Т.В. °

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

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМ-СОЦІОЛОГАМ В УКРАЇНІ

В статті розглянуто переваги та обмеження застосування тестів для розвитку вищих мисленнєвих умінь та вимірювання успішності студентів у рамках викладання теоретичних навчальних дисциплін студентам-соціологам. Оскільки тестування передбачає вимірювання індивідуального прогресу, воно стикається з низкою інституційних викликів на мікрорівні української системи вищої освіти, пов'язаної з її спадком колективістської моделі. Вплив цих викликів можна елімінувати за допомогою низки запропонованих у статті організаційних заходів під час адміністрування тестів, а зміст тестових завдань переорієнтувати з вимірювання запам'ятовування на вимірювання та розвиток вищих мисленнєвих умінь з таксономії Блума.

° © Цимбал Т.В., 2014 р.

***Ключові слова**: навчальні тести, викладання теоретичної соціології, таксономія Блума*

В статье рассмотрено преимущества и ограничения использования тестов для развития высших мыслительных навыков и измерения успеваемости студентом в рамках преподавания теоретических учебных дисциплин студентам-социологам. Так как тестирование предусматривает измерение индивидуального прогресса, оно сталкивается с некоторыми институциональными вызовами на микроуровне украинской системы высшего образования, связанными с ее наследием коллективистской модели. Влияние этих вызовов можно элиминировать с помощью ряда предложенных в статье организационных мер во время администрирования тестов, а содержание тестовых заданий переориентировать с измерения запоминания на измерение и развитие высших мыслительных навыком с таксономии Блума.

***Ключевые слова**: педагогические тесты, преподавание теоретической социологии, таксономия Блума*

The article deals with advantages and limitations of educational tests in promoting higher thinking skills and measuring academic performance of sociology students within theoretical courses. As testing was developed to measure individual progress, it runs into a number of challenges at the micro-level of Ukrainian higher educational system with its persisting legacy of collectivism. The impact of such challenges can be eliminated by a number of proposed measures in the process of administering tests. Additionally, tests can be re-modelled to promote and measure higher thinking skills to meet the purpose of theoretical courses.

***Key words**: educational testing, teaching theoretical sociology, Bloom's taxonomy*

Актуальність. Інтенсивні інституційні зміни, які розгорнулися в системі вищої освіти України протягом останньої чверті століття під впливом загальносистемної трансформації суспільства, породжують широкий спектр викликів у процесі викладання суспільствознавчих навчальних дисциплін, вимагаючи перегляду старих методів викладацької роботи та рефлексивного приведення навчального процесу у відповідність із новими завданнями та реаліями. В інституційних змінах цього періоду можна виокремити два значущі для розвитку суспільствознавчих наук аспекти.

По-перше, відбулася втрата партією (та поглиненою нею державою) свого значення як принципу єдності суспільного життя, яка відкрила шлях диференціації й автономізації підсистем суспільства (економіки, політики, культури, громадянського суспільства, особистості), а отже, створила передумови для диференціації галузей суспільствознавства, яка відбулася за західною моделлю. Зокрема, ще у пізньорадянські часи почали розходитися інституційні шляхи економіки, політології, культурології, соціології та психології, кожна з яких поступово виокремлювалася в самостійну галузь знань і набувала власного інституційного втілення. Для соціології цей процес перейшов на якісно нову стадію, коли в 1986 році Київський університет почав готувати фахівців із цієї спеціальності та коли в 1990–1991 роках постали перші факультети соціології в ВНЗ Харкова та Києва. Маховик інституціоналізації та супровідної професіоналізації соціології (та інших суспільствознавчих наук) продовжував розганятися в 1990-ті роки, коли з'явилося перше покоління кваліфікованих фахівців (докторів і кандидатів соціологічних наук), котрі в перше десятиліття XXI століття перебрали на себе підготовку нових поколінь кадрів, здебільшого усунувши від неї філософів. Таким чином, перехід від консенсусної суспільної моделі, в якій робився акцент на колективі як цілості, до асоціативної з її наголосом на індивідові та його свободі, неминуче призвів до дисоціації

суспільного життя, а відтак – до прогресивної диференціації суспільствознавства та зміни наукового бачення суспільства як системи конфліктних інтересів і невизначених результатів, у якій немає керівної сили. Відповідно, функція планування дещо відступила на користь функції прогнозування в умовах невизначеності, яка вимагає чутливого ставлення до всього розмаїття соціальних мікропроцесів. Для соціології, як і всіх інших наук про суспільство, все це означає, насамперед, прогресивну професіоналізацію та інтенсифікацію емпіричної роботи.

Другим значущим аспектом новітніх трансформацій українського суспільства було його унезалежнення від зовнішнього центру ухвалення рішень. Перебирання цієї функції Києвом створило попит на кваліфіковані кадри на всіх рівнях, від яких дедалі більшою мірою вимагається виконання творчої функції. Оскільки ж у радянській системі вищої освіти існував своєрідний поділ праці, в якому формування найбільш творчих функцій було прерогативою центральних ВНЗ Москви та Ленінграда, перед українською системою вищої освіти досі стоїть проблема виходу за межі суто виконавчих та відтворювальних функцій, на формуванні яких вона зосереджувалася в радянські часи, та подолання провінціалізму, під яким розуміється некритичне переймання творчих інтелектуальних продуктів іззовні як істин в останній інстанції. Розвиток самостійності мислення та вищих творчих умінь вимагає значних змін в інституційній організації вищої освіти, а також у навчальних планах, робочих програмах і безпосередній роботі викладача зі студентами.

Одним із наслідків обох цих аспектів суспільної трансформації для соціології є, зокрема, зростання кількості студентів, яке накладає свої обмеження на можливості донесення та контролю якості знань. Разом із кількісним зростанням розширилася соціальна та фізична географія студентства, яке тепер вступає на цю колись екзотичну спеціальність не тільки з міст-мільйонників, де безпосередньо розташовані освітні центри, а й із значно дрібніших населених пунктів, навіть сіл. Походячи, таким чином, із середовищ із дуже різним рівнем складності соціальної організації та інтенсивності взаємодій, нинішнє студентство є дуже неоднорідним за стартовим рівнем абстрактності мислення, комунікативними вміннями, етичними уявленнями, ціннісними орієнтаціями та широтою світогляду.

Особливо непростим за всіх цих обставин стає викладання теоретичних соціологічних дисциплін, адже вони, з одного боку, віддалені від емпіричної роботи, котрої все більше від сучасних фахівців вимагають поточні суспільні трансформації; по-друге, саме їх найбільшою мірою стосуються вимоги щодо розвитку творчих функцій, позаяк саме вони пов’язані з тим рівнем концептуальної загальності, на якому має відбуватися розробка стратегічних рішень для суспільства та його підсистем. І нарешті, саме ці дисципліни мають найбільший ризик бути сприйнятими студентом яко мертве знання, якщо їх опанування не підкріплене достатніми творчими та вищими мисленнєвими вміннями студента. До цього можна додати те, що після переходу до 100-бальної шкали *надійно* оцінювати успішність студентів за цими дисциплінами на основі аудиторної активності та розгорнутих письмових робіт (тобто традиційних засобів оцінювання) стало майже неможливо, враховуючи також зростання кількості та розмаїття студентів.

Викладені вище обставини ***актуалізують*** новий погляд на тестування як один із можливих варіантів розв'язання тих викликів, які постають перед викладанням теоретичних соціологічних дисциплін в сучасних українських умовах. Ми вже зверталися до теми завдань вищої освіти за нинішнього зовнішнього та внутрішнього становища України [1, с. 82–83], а зараз конкретизуємо запропонований раніше підхід, маючи на ***меті*** розробити концепцію застосування тестів для розвитку та оцінювання вищих мисленнєвих умінь у процесі викладання теоретичних соціологічних дисциплін студентам-соціологам в Україні. *Об'єктом* статті буде викладання цих дисциплін студентам спеціальності «Соціологія» в Україні, а *предметом* – застосування тестів як засобу розвитку та оцінювання вищих мисленнєвих умінь у процесі викладання цих дисциплін.

Надалі під «тестом» ми розумітимемо комплекс із закритих питань, відповідати на які потрібно шляхом обирання з-поміж запропонованих альтернатив. Відкриті питання (або завдання), котрі також часто використовуються в освітньому тестуванні, в цій статті не розглядатимуться, оскільки ми намагатимемося розкрити можливості застосування саме максимально стандартизованого інструмента для розвитку та оцінювання творчих умінь.

Актуальність тестування в освіті особливо зросла після переходу українських ВНЗ на 100-бальну шкалу оцінювання успішності студентів. Номінально 20-кратне (а фактично, 33-кратне) зростання кількості градацій порівняно з традиційною номінально 5-бальною (а фактично, 3-бальною) шкалою виходить за межі можливостей деяких узвичаєних методів контролю успішності. Скажімо, надійність оцінювання усних відповідей та письмових робіт падає вище дев'яти градацій, чим вони значно поступаються перед тестом, який може давати ефективні величини на рівні від 20 до 80 градацій [2, с. 31, 203]. Показник, який характеризує здатність тесту диференціювати учасників за рівнем прояву вимірюваного показника (наприклад, успішності засвоєння навчальної теми), називається дискримінативністю [3, с. 157]. Він вимірюється як відношення реально зафіксованого розподілу результатів, набраних учасниками тесту, до теоретичного максимально рівномірного розподілу цих результатів, можливого за даних умов (кількості завдань та кількості учасників) [2, с. 203–204]. Ефективність тестів у забезпеченні дискримінативності є головною причиною зростання їх популярності в вищій освіті, особливо в ситуації великого педагогічного навантаження викладача. Керуючись цими міркуваннями, ми відводили на тести від 20 до 60 % від семестрової 100-бальної оцінки, залежно від типу кінцевої форми контролю знань (іспит чи залік) та кількості годин семінарських занять. Причому ця квота резервувалася винятково для тестів, тобто компенсація втрати балів на тесті усними відповідями або письмовими роботами не допускалася. Такий підхід забезпечував обґрунтовану дискримінативність кінцевих семестрових балів студентів і не викликав у них заперечень з приводу об'єктивності або справедливості оцінювання в кінці.

Крім дискримінативності, тест має кілька інших важливих переваг. Він набагато стійкіший до суб'єктивних чи ситуативних випадкових чинників, котрі не повинні бути предметом оцінювання успішності, але неминуче впливають на надійність оцінювання усних і відкритих письмових відповідей. Також тест більш

часоощадний порівняно з іншими формами оцінювання успішності: за 20–40 хвилин практичного заняття і такого самого часу для перевірки робіт отримуються бали для всієї студентської групи на 20–30 осіб. Щоб досягти такого самого охоплення групи усними відповідями знадобиться щонайменше чотири академічні години. Для проведення письмових форм контролю потрібно стільки ж аудиторного часу і значно більше часу на перевірку. Нарешті, тест дозволяє ставити студентів у рівні умови, адже їм не доводиться конкурувати за один й той же час, як під час усних дискусій на семінарських заняттях, і всі вони відповідають на однакові або еквівалентні питання (про деякі обмеження умов рівності під час тестування та способи їх усунення йтиметься далі). Переваги тесту, певна річ, не є підставою для відмови від інших форм контролю успішності (робота на семінарах, письмові домашні роботи, контрольні роботи з відкритими питанням тощо), а лише обґрунтовують доцільність відведення на них окремої квоти балів, на яку не повинні претендувати інші форми контролю.

Разом із тим, застосування тестів супроводжується низкою ризиків, які випливають як із загальної природи тестів, так і з особливостей української системи вищої освіти. Насамперед, тест як інструмент, базований на індивідуальній роботі студента та орієнтований на оцінювання його індивідуальних умінь, наштовхується на спадщину колективізму та неоднорідність етичних уявлень сучасних студентів-соціологів. Якщо домашні письмові роботи незмінно потерпають від плагіату, то аудиторні контрольні роботи (як із відкритими питаннями, так і тести) ризикують не досягти поставленої перед ними мети (надійної дискримінації індивідуальних умінь студентів) через списування. Сама можливість цього сильно погіршує ставлення студентів до виконання тестів, відволікаючи їхню увагу на здійснення вербальної або невербальної комунікації між собою під час написання тесту замість вдумливого заглиблення в зміст поставлених завдань. Загальновідомо, що списування глибоко вкорінене в культурі українського студентства, попри замовчуваність цієї реалії та недостатню увагу, яка приділяється їй в обговоренні викладання окремих навчальних дисциплін. Проведені нами в 2009–2010 навчальному році експерименти з усунення обмежень на списування під час виконання тестових контрольних робіт дали винятково негативні результати. Під час цих експериментів студенти отримували тести, складені в такий спосіб, що відповіді на них не можливо було знайти безпосередньо в навчальних матеріалах, а слід було виводити шляхом послідовних висновків. При цьому їм дозволялося вільно спілкуватися під час виконання завдань. У результаті експериментальні групи (яким дозволялося вільно спілкуватися) отримали нижчий середній результат, характеризувалися нижчою дисперсією результатів та низькою дискримінативністю тесту. Очевидно, що можливість комунікації між студентами під час написання тесту (хай санкціонованої чи ні) підриває дві головні переваги тестування: дискримінативність та почуття справедливості отриманого результату студентом.

Виходячи з цього досвіду в подальші роки ми відступили від такого ліберального підходу на користь гнучкіших механізмів стримувань і противаг, націлених на мінімізацію або навіть усунення ролі списування. Частиною цієї стратегії були: (1) розробка особливого інструментарію, в якому від студента вимагається не стільки пам’ятання інформації, як вищі мисленнєві операції, що

вимагаюит зосередження на власній роботі; (2) розрахунок часу, який відводиться на написання, в такий спосіб, щоб учасник не мав його в надлишку; (3) система м'яких, але послідовно застосовуваних санкцій (зняття балів) за порушення правил написання тестової роботи; (4) використання кількох варіацій тесту, коли всі питання й альтернативи однакові, але по-різному впорядковані, що позбавляє сенсу передавання сигналів про номери питань та правильних відповідей між студентами, а також дистанційне зазирання в роботи інших осіб; (5) переміщення студентів перед виконанням тестової роботи для віддалення осіб, між якими існують близькі відносини (такі особи зазвичай розміщуються поруч і їхні зв'язки становлять одну з найбільших загроз для дотримання незалежності тестування кожного окремо взятого студента).

Загалом даючи тест студентам в Україні, потрібно враховувати одну важливу річ. У країнах, де інтенсивно розвивалися методики стандартизованого тестування в вищій освіті і які зараз часто правлять за зразок для наслідування (йдеться, звісно, про західні країни), викладач адмініструє тест випадковій *агрегації* студентів, які обрали його навчальну дисципліну в даному семестрі. Це можуть бути особи з різних факультетів, різних курсів і різних країн, які навіть не знають одне одного. В Україні ж, викладач має справу з інституційно сформованим *колективом*, котрий вже має якусь історію існування, усталені внутрішні зв'язки та певну колективну культуру, але при цьому викладач повинен оцінити студентів *індивідуально*. Тож проблема списування має глибокі інституційні причини і повинна сприйматися всерйоз.

Недоліком тесту також можна вважати його нижчу «зносостійкість» порівняно з відкритими завданнями. Під цим терміном ми розуміємо схильність тесту до погіршення дискримінативності та зростання середньогрупового результату, коли він по черзі адмініструється кільком академічним групам студентів. Це і є те обмеження рівності, яке згадувалося вище. Адже студенти різних груп, якщо вони не складають тест одночасно, а тим паче, якщо складають його в різні дні, опиняються в нерівних умовах у результаті надходження інформації тим, хто складає пізніше, від тих, хто склав раніше. Це значущий фактор успішності, адже, як показує досвід, лише у виняткових випадках академічна група, яка складає тест першою, отримує кращий середньогрупових результат за подальших учасників тестування. Так само знижується і дискримінативність тесту. Долати цю проблему можна організаційними методами: наприклад, чергуванням послідовності складання тестів (група А пише перший тест першою, а група Б – другою, а другий тест – навпаки) або проведенням тесту в один день із мінімальною або зовсім відсутньою перервою між групами. Проте потенціал для розв'язання цієї проблеми дає і сам інструментарій.

Наші експерименти з тестуванням показують, що збільшувати зносостійкість тесту можна за рахунок дозування інформації про кількість правильних відповідей. Для тестування з навчальної дисципліни «Теорія антропосоціогенезу» в 2014–2015 навчальному році ми розробили стандартизований інструмент на 50 правильних відповідей, але адміністрували його трьом різним академічним групам у трьох різних модифікаціях без зміни самих питань та переліку альтернатив. Група, яка писала першою, отримала тест, де питання містили не більше 6 альтернатив і в кожному питанні вказувалася кількість правильних відповідей (від однієї до двох). Група, яка писала другою (через три дні),

отримала цей самий тест, але інакше впорядкований: деякі питання (загалом на 37 правильних відповідей), які мали однакове формулювання, були об'єднані, у зв'язку з чим кількість альтернатив у об'єднаних питаннях зросла до 8–10, але в усіх зазначалася кількість правильних відповідей (тепер від 1 до 4-х). При цьому решта питань (на 13 правильних відповідей по одній у кожному питанні) залишилися незмінними. Нарешті група, яка писала третьою (ще через чотири дні), отримала найскладнішу модифікацію: незмінними залишилися 13 питань на одну правильну відповідь, у кожному з яких зазначалося, що вони мають одну правильну відповідь, тоді як решта питань залишилися такими самими, як у попередній модифікації, але без зазначення кількості правильних відповідей. Натомість вказувалася кількість правильних відповідей на весь тест (50).

Таке прогресивне ускладнення організації інструментарію за незмінності його змісту навіть надкомпенсувало зношуваність тесту. Середньогруповий результат погіршувався мірою ускладнення організації інструментарію від найвищого в першої групи до найнижчого в останньої групи. Але якщо взяти 13 незмінних питань на одну правильну відповідь кожне, то результат, як і очікувалося, покращувався. Перша група виконала їх помітно гірше за дві наступні. Така сама закономірність спостерігалася з динамікою дискримінативності. Якщо дискримінативність (вимірювалася за допомогою показника δ Ферґюсона, який коливається від 0 до 1, де 0 – коли всі учасники отримали однаковий результат, а 1 – коли результати учасників розподілилися максимально рівномірно [2, с.) усього тесту зростала від 0,91 (в першої групи) до 0,92 (в другої групи) та 0,94 (в останньої групи), то дискримінативність незмінної частини з 13 однотипних за формою питань демонструвала іншу тенденцію: 0,93 – в першої групи, 0,82 – в другої та 0,90 – в третьої. Дещо випадає з тенденції результат і дискримінативність блоку з 13 незмінних питань у другої групи, котра за першим показником перевершила першу та останні групи, а за останнім – поступилася обом. Припускаємо, це пов'язано з ідіосинкразичними обставинами, вплив яких буде нівельовано при проведенні наступного тестування.

Отже, дозування інформації про кількість правильних відповідей (які подаються на окремо взяті питання або на тест загалом) сприяє зносостійкості стандартизованого тесту. Причому, дозування не обов'язково робити диференційованим. Як показав проведений експеримент диференційоване дозування просто-на-просто змінило шанси груп за послідовністю написання на прямо протилежні. Компромісний підхід, який ми застосовували в попередні роки, підтвердив свою ефективність: вказувати кількість правильних відповідей тільки на питання з однією правильною альтернативою, а також загальну кількість правильних відповідей на весь тест. Так усувається ще одна проблема, пов'язана з тестуванням: коли студенти ухвалюють рішення про обрання альтернативи на основі *форми*, а не *змісту* завдання, що особливо шкідливо для теоретичних дисциплін, які орієнтуються на розвиток вищих мисленнєвих умінь. У цьому сенсі зменшення побічної інформації про потенційну правильність конкретної альтернативи в тесті переорієнтовує увагу студента з її формальних характеристик (позиція в тесті) на змістовні. Звісно, це погіршує середній результат групи. В щойно описаному експерименті успішність груп у розв'язанні змінної частини тесту (на 37 правильних відповідей, які перевпорядковувалися в

напрямку зменшення побічної інформації про потенційну правильність кожної окремо взятої альтернативи) прогресивно падала. Однак цю проблему можна успішно розв'язувати шляхом створення резерву правильних відповідей, які дають змогу студенту отримати максимальний результат, навіть зробивши кілька помилок. Як свідчить попередній досвід, 10–15 % правильних відповідей є достатнім резервом.

Одним із найбільших недоліків тестів для викладання теоретичних навчальних дисциплін вважається їх стандартизованість, котра нібито суперечить розвитку творчих умінь та критичного мислення. Однак ця проблема витікає не так із самого тестування, як із типової практики його здійснення в Україні. Згідно з нашими спостереженнями, тести зазвичай вибудовують на перевірці запам'ятовування студентами навчального матеріалу. Запам'ятовування, певна річ, – не вельми складна і творча інтелектуальна операція, тому такі тести малопридатні для теоретичних дисциплін. Збереження питань такого роду в інструментарії, на нашу думку, може виконувати лише одну функцію, важливу в умовах системи вищої освіти України: запобігання надмірним статистичним викидам (аутлаєрам), які створюють проблеми викладачеві, розбалансовуючи його систему оцінювання. Тож наявність такого роду питань у тесті має сенс, але вони не повинні бути там у такій кількості, що виступатимуть головним джерелом отриманих балів.

Розробляючи тестові завдання в такий спосіб, щоб розвивати в студентів творчі інтелектуальні вміння, ми орієнтувалися на таксономію навчальних цілей Бенджаміна Блума [4]. У оригінальній версії ця таксономія складалася з шести головних мисленнєвих умінь, впорядкованих за рівнем складності від найпростіших до найскладніших: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез та оцінка. Пізніше, враховуючи критику та зміни, що відбулися в суспільстві та освітньому процесі, учень Блума Дайвід Кретвол запропонував переглянуту таксономію, в якій змінив усі назви на дієслова та переставив місцями деякі позиції: пам'ятати, розуміти, застосовувати, аналізувати, оцінювати та створювати [5]. На жаль, обсяг даної статті не дозволяє докладно заглибитися в особливості побудови тестових питань, які ми практикували для розвитку та вимірювання цих мисленнєвих операцій, чому потрібно присвятити окрему працю, тож зараз зупинимося лише на загальних положеннях.

Для зменшення ваги операції запам'ятовування в успішності студентів під час виконання тестових завдань ми керувалися такими принципами. По-перше, використовувати в завданнях і альтернативах ретельно перефразовані формулювання з навчального матеріалу, що змушує студента виконувати операції інтерпретування та порівняння. По-друге, пов'язувати тестований матеріал з попередніми темами шляхом порівняння понять. По-третє, співвіднесення понять із прикладами або демонстрація важливих принципів прикладами. По-четверте, моделювання ситуацій, щодо яких потрібно обрати правильний висновок з-поміж альтернатив (в цьому випадку питання часто формулюються у вигляді умовних речень). По-п'яте, виділення спільного та відмінного між теоріями або концептами, сформульоване в такому ракурсі, який не використовувався під час лекційних або практичних занять. Це основні п'ять принципів побудови тестових завдань, які дозволяли отримувати стійкі результати протягом п'яти років застосування тестових завдань у рамках

навчальних дисциплін «Історія соціології», «Соціальна антропологія» та «Теорія антропосоціогенезу».

Висновки. Таким чином, за допомогою тестів як засобів розвитку вищих мисленнєвих умінь та контролю успішності студентів можна розв'язувати деякі проблеми, пов'язані з викладанням теоретичних навчальних дисциплін студентам-соціологам, котрі випливають зі специфічних умов української системи вищої освіти. Зокрема головними перевагами тестів є висока дискримінативність, особливо актуальна при застосуванні 100-бальної шкали оцінювання, та сприйняття студентами отриманого результату як справедливого й обґрунтованого за умови, що тестування проводилося з дотриманням заходів забезпечення незалежності індивідуальної роботи та рівності умов. Попри наявний стереотип, тести можна використовувати для розвитку вищих мисленнєвих умінь, якщо відійти від поширеного підходу тестування вміння запам'ятовувати.

Список використаних джерел

1. Цимбал Т. Цілі та особливості викладання соціальної антропології студентам спеціальності «Соціологія» в Україні / Тарас Цимбал // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2014. – № 21. – С. 81–89.

2. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: Введение в психометрическое проектирование [пер. с англ. Е. П. Савченко] / Пол Клайн. – К.: «ПАН Лтд.», 1994. – 288 с.

3. Нетрадиционные методы преподавания социологии / А. Н. Горбач, И. Д. Ковалева, О. А. Редько, Ю. Г. Сорока: Учеб. пособие. – Х., 2001. – 328 с.

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

5. Krathwohl D. R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview / David R. Krathwohl // Theory Into Practice. – 2002. – Vol. 41, No. 4. – Pp. 212–264.

6. Odendahl N. V. Testwise: Understanding Educational Assessment. Vol. 1 / Nora Vivian Odendahl. – Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2011. – 226 pages.

7. Tankersley K. Tests that Teach: Using Standardized Tests to Improve Instruction / Karen Tankersley. – Alexandria, Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development, 2007. – 176 pages.

8. Sax G. Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation / Gilbert Sax. – Belmont, California: Wadsworth, 1989. – 678 pages.

9. Morrison S. Writing Multiple-Choice Test Items That Promote and Measure Critical Thinking / Susan Morrison, Kathleen Walsh Free // Journal of Nursing Education. – 2001. – Vol. 40, No. 1. – Pp. 17–24.

10. Hattie J. Persistent Methodological Questions in Educational Testing / John Hattie, Richard M. Jaeger, Lloyd Bond // Review of Research in Education. – 1999. – Vol. 24. – Pp. 393–446.

Отримано 22.08.2014 р.

УДК 316.6

Модестова Т.В.[°]

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

ВПЛИВ ЯК КЛЮЧОВА СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕРЦЕПЦІЇ

В статті розглянута проблема впливу в контексті соціальної перцепції. З'ясована сутність зазначеного феномену та основні підходи до його вивчення. Вплив схарактеризовано як багатоаспектну складову проблеми соціальної перцепції. Розглянуті основні інструменти впливу в межах підходу Р.Чіалдіні.

Ключові слова: *вплив, перцепція, взаємообмін, послідовність, підтвердження, авторитет, симпатія, дефіцит*

В статье рассмотрена проблема влияния в контексте социальной перцепции. Выяснена суть указанного феномена и основные подходы к его изучению. Влияние схарактеризовано как многоаспектная составляющая проблемы социальной перцепции. Рассмотрены основные инструменты влияния в рамках подхода Р.Чиалдини.

Ключевые слова: *влияние, перцепция, взаимообмен, последовательность, подтверждение, авторитет, симпатия, дефицит*

The problem of influence in the social perception context is considered in the article. The essence of the mentioned above phenomenon and the main approaches to its studying are characterized. The influence is considered as a multiple-aspect part of the social perception problem. The basic "influence tools" are observed as a part of the approach by R. Cialdini.

Keywords: *influence, perception, reciprocation, consistency, social proof, liking, authority, scarcity*

Актуальність. Проблема впливу вже багато років розглядається як одна з найбільш важливих у соціальній та психологічній науці. Окремим аспектом, що представляє інтерес у контексті дослідження є питання відношення феномену соціальної перцепції до категорії впливу.

У зазначеній сфері було проведено певна кількість фундаментальних досліджень. Зокрема, турецьким науковцем Музафером Шеріфом, американськими фахівцями Соломоном Ашем та Стенлі Мілграмом, а також Денісом Риганом, Тайгером, Фоксом, Моріарті, Леоном Фестінгером, Річардом Кулкою, Джоаною Кесслер та іншими.

Не зважаючи на достатню кількість праць присвячених зазначеній проблемі, питання здійснення ефективного впливу у процесі соціальної взаємодії та використання певних інструментів, що примушують людину відповідати «так» навіть проти її волі є актуальною у XXI столітті як ніколи на фоні геополітичних подій, що відбуваються у світі.

Тож, на основі вище викладеного ***метою*** статті визначено: схарактеризувати категорію впливу у контексті соціальної перцепції.

Для досягнення мети потрібно розв'язати такі завдання:

1. З'ясувати сутність та підходи до вивчення явища соціальної перцепції.
2. Розглянути феномен впливу як базову складову досліджуваного явища та його види.
3. Визначити шляхи здійснення впливу у процесі реалізації соціальної перцепції.

° © Модестова Т.В., 2014 р.

Виклад основного матеріалу. У повсякденно житті поняття соціальної перцепції пов'язується із вивченням того, як люди складають враження та роблять припущення щодо поведінки інших суб'єктів реальності. Наприклад, ми можемо дізнатися про почуття та емоції інших людей, отримуючи необхідну інформацію завдяки їх зовнішньому вигляду, а також вербальним та невербальним засобам комунікації [1].

З наукової точки зору, поняття соціальної перцепції розуміється як сприймання, розуміння та оцінювання інших суб'єктів (осіб, соціальних груп, спільнот або самооцінка) людиною [2]. Вперше термін ввів американський психолог Джером Сеймур Брунер для позначення того факту, що перцепція зумовлюється певними соціальними факторами [3]. Автор зазначав, що особливості сприйняття залежать не тільки від стимулу (характеристик об'єкта, що сприймається), але й від попереднього досвіду особи, її мети, намірів, важливості ситуації, що склалася, тощо.

Перші дослідження зазначеного феномену були сфокусовані на сприйнятті певних матеріальних об'єктів людиною. У подальшому, ідею було розширено до інтегрального розуміння явища перцепції як здатності людини сприймати матеріальні та соціальні об'єкти. На вище зазначеній основі виникли два базові підходи:

1. *Казуально-атрибутивний підхід* (attribution theory). Зазначений підхід дозволяє пояснити поведінку людини в контексті ситуації. Наприклад, перебуваючи на весіллі, легко зрозуміти піднесений настрій присутніх. Адже, одруження є приводом для святкування. Крім того, соціальна перцепція формується завдяки мотивації особи, її емоційному стану, а також здатності до певного обсягу когнітивного навантаження. Усі зазначені аспекти впливають на те, як сприймаються певні риси іншої людини та їх інтерпретацію. Таким чином, казуально-атрибутивний підхід допомагає зрозуміти та раціоналізувати поведінку інших людей за допомогою інформації, зібраною методом спостереження.

Перші дослідження у зазначеному контексті було розпочато Фрицем Хейдером [4] на початку XX століття. У подальшому роботу продовжили Гарольд Келлі [5], Бернард Вейнер [6] та інші. Вищезазначені дослідження довели, що люди здійснюють атрибуцію (приписування певних рис людині) з метою зрозуміти навколишній світ та знайти причину поведінки іншої особи.

Було виявлено, що іноді може мати місце так звана «фундаментальна атрибутивна помилка» (fundamental attribution error), що означає хибну ідентифікацію. У якості прикладу можна навести побутову ситуацію, коли мати невірно інтерпретує збудження дитини як наслідок вживання завеликої кількості цукру. Насправді ж, причиною хвилювання дитини виступає улюблена телепрограма, що тільки що почалася.

2. *Імпліцитно-особистісний підхід*. Передбачає наявність припущень, які людина висуває на основі обмеженої наявної інформації стосовно незнайомої особи. У повсякденному житті мають місце постійні зустрічі з новими людьми. Зазначений підхід дозволяє формувати враження щодо нових знайомих на основі певних інформаційних «підказок».

Відповідно до положень теорії особистісні характеристики поділяються на дві базові групи: центральні (первинні) та периферійні (другорядні). Центральні

характеристики здійснюють найсильніший вплив на загальне враження. Відповідно, периферійні мають менший вплив.

Імпліцитний підхід допомагає зрозуміти феномен соціальної перцепції за допомогою врахування зазначених характеристик. Наприклад, здійснюючи похід до магазину, покупець натрапив на брутальну жінку-касира. Тож, грубість буде розглядатися споживачем як центральна характеристика робітниці. Інші риси, такі як розум або врода, будуть виступати другорядними відповідно до ситуації. Таким чином, зазначений підхід дозволяє категоризувати інших осіб з метою прогнозування їх подальшої поведінки.

Соціальна перцепція відноситься до первинного етапу, під час якого особа обробляє інформацію з метою визначення установок та намірів інших людей. Вона звертає увагу на різноманітні підказки, зокрема, зорові, слухові, вербальні та інші з метою зрозуміти та передбачити поведінку інших осіб. Збір та аналіз інформації допомагає «припустити» невідомі факти стосовно незнайомої людини та зробити певні висновки. Зазначені навички є основою розвитку умінь успішної взаємодії.

Таким чином, зазначене теоретичне підґрунтя дозволяє визначити, що соціальна перцепція (зокрема, міжособистісна) має такі особливості: сприймання соціальних об'єктів характеризується більш вираженою інтеграцією когнітивного та емоційного компонентів; вона також значно залежить від мотивації та попереднього досвіду особи; увага суб'єкта у першу чергу фокусується на розумінні та оцінюванні об'єкту (включаючи причину поведінки); соціальний об'єкт не є пасивним по відношенню до відповідного суб'єкта; він, в свою чергу, намагається здійснювати зворотній вплив у власних інтересах [2].

На основі вище викладеного стає очевидним, що категорію впливу доцільно розглядати як одну з ключових у контексті дослідження соціальної перцепції. Потрібно зазначити, що зазначене явище може розглядатися як процес та результат одночасно. Це зумовлює великий потенціал впливу як спільної діяльності в перспективі зміни когнітивних систем, установок та моральних цінностей особи, а також її поведінки в цілому [7].

Категорію впливу доцільно розглядати в межах двох основних підгруп: цілеспрямоване та не цілеспрямоване. Перший тип передбачає обізнаність особи щодо мети впливу, що здійснюється. В свою чергу, об'єкт впливу не завжди усвідомлює акт впливу та може оцінити реальну ситуацію. Різні види маніпуляцій, а також інструменти переконування та навіювання можна віднести до зазначеного типу.

Розглядаючи нецілеспрямований вплив потрібно зазначити, що зазвичай у такому випадку суб'єкт впливу не має конкретної мети (наприклад, змінити поведінку або ситуацію на свою користь). Він навіть може не усвідомлювати, що здійснює певний вплив на інших осіб (завдяки діяльності або присутності). Тож, наслідування та зараження слід віднести до зазначеного типу.

Також, вплив умовно можна поділити на прямий та непрямий. Перший тип передбачає здійснення певної діяльності з метою зміни поведінки об'єкта. Непрямий тип впливу розглядається як опосередкована взаємодія осіб (за допомогою оточуючого середовища), що в результаті призводить до бажаної зміни поведінки іншої особи.

Ще одним важливим аспектом впливу є розгляд зазначеного явища у контексті індивідуально-специфічного та функціонально-рольового типів. Перший тип розглядається як один з шляхів персоніфікації соціальної інтеракції. Зазвичай це передбачає демонстрацію суб'єктом нових шляхів здійснення діяльності. Наприклад, нові шляхи вирішення нагальних соціальних проблем, розробка революційних методів, тощо. Особливістю зазначеного підходу є те, що «вкладник» провокує через власну інноваційну діяльність розвиток позитивних аспектів особистості «послідовників».

Функціонально-рольовий тип впливу зумовлюється наявними ролями учасників. Це, в свою чергу, характеризує інтенсивність та характер соціальної взаємодії. Зазначений тип передбачає трансляцію певних образів активності та виконання узгоджених ролей. Також, імплементація зазначеного типу впливу передбачає демонстрацію певного шляху виконання діяльності залежно від наявної ролі учасника. Наприклад, авторитарний керівник зазвичай у якості головної мети власної діяльності вбачає застосування певних інструментів впливу відповідно до його ролі.

Ще одним прикладом функціонально-рольового типу є феномен абсолютного авторитету влади. Потрібно зазначити, що іноді деперсоналізація влади може ускладнити застосування індивідуального-специфічного впливу. З іншого боку, функціонально-рольовий тип не обмежує особу в одночасному застосуванні обох типів впливу. У такому випадку функціонально-рольовий вплив можна розглядати як базу для публічної репрезентації окремої особи.

Узагальнюючи попередні дослідження феномену впливу у контексті дослідження соціальної перцепції американський фахівець з експериментальної психології Робер Чіалдіні визначив такі основні категорії, що корелюються з фундаментальними психологічними принципами поведінки людини та у такій спосіб забезпечують ефективність «зброї впливу»[8]:

1. *Взаємообмін.* Принцип передбачає використання природньої потреби людини як соціальної істоти повертати «борги» (матеріальні або нематеріальні).
2. *Послідовність.* Позиція, що висловлена публічно, зазвичай, зобов'язує людину виконувати обіцяне з більш високою імовірністю.
3. *Соціальне підтвердження.* Людина схильна наслідувати поведінку, схвалену більшістю (колективом).
4. *Симпатія.* Відомо, що фізична привабливість допомагає переконувати інших людей. Крім того, визначено, що схожість (зовнішності або життєвого досвіду) також позитивно впливає на загальне враження.
5. *Авторитет.* Завдяки вродженій схильності людини підкорятися владі аргументація власної позиції за допомогою слів авторитетної особи переконливо діє на пересічну людину.
6. *Дефіцит.* Принцип нестачі примушує людину більше бажати те, що є недоступним (більш дорогим, тощо).

Потрібно зазначити, що описані принципи передбачають включення автоматичних, неусвідомлених реакцій людини, що примушує її сказати «так» не усвідомлюючи реальної ситуації. Зокрема, автор зазначає, що швидкий розвиток та постійно завелике інформаційне навантаження зумовлює все більш зростаючу кількість випадків, коли неусвідомлювані реакції мають місце у швидкому темпі сучасного життя замість зваженого рішення.

Висновки. У результаті теоретичного дослідження з'ясовано, що соціальна перцепція розглядається як сприймання, розуміння та оцінювання людиною інших соціальних суб'єктів.

Дослідження зазначеного явища передбачає наявність двох основних підходів: казуально-атрибутивного та імпліцитно-особистісного. Перший підхід дозволяє зрозуміти та раціоналізувати поведінку інших за допомогою інформації, зібраною методом спостереження. Другий – «припустити» невідомі факти стосовно незнайомої людини та зробити певні висновки. Зазначені навички є основою вмінь успішної соціальної взаємодії.

З'ясовано, що соціальна перцепція характеризується активною позицією соціальних суб'єктів, які в процесі взаємодії намагаються здійснювати взаємовплив з метою формування позитивного враження та подальшого досягнення певних цілей. Тож, категорію впливу визначено як ключову складову соціальної перцепції, що має великий потенціал у контексті зміни поведінки людини та наявної ситуації.

Феномен впливу схарактеризовано як багатоаспектне явище, що передбачає таку типологізацію: цілеспрямований та не спрямований; прямий та непрямий; індивідуально-специфічний та функціонально-рольовий типи.

З'ясовано, що всі засоби впливу так чи інакше базуються на фундаментальних психологічних принципах та зумовлюють включення неусвідомлюваних, автоматичних механізмів психіки людини. Визначені інструменти впливу так чи інакше пов'язані з такими аспектами життєдіяльності людини як надання взаємообміну; намагання зберегти послідовність; потреба у соціальному підтвердженні; наявність певних симпатій; покірність авторитету; реакція на дефіцит.

Тож, для суспільства вкрай важливо знати яким чином функціонують інструменти впливу, зокрема, у контексті розгляду феномену соціальної перцепції.

Список використаних джерел

1. Social Perception : Wikipedia [online]. Available at: http://en.wikipedia.org/wiki/Social_perception
2. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / Віктор Борисович Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.
3. Bruner J.S. Postman L. On the Perception of Incongruity : a Paradigm [online]. Available at : http://psychclassics.yorku.ca/Bruner/Cards
4. Heider F. Social Perception and Phenomenal Causality [online]. Available at: http://psycnet.apa.org/psycinfo/1945-00991-001
5. Kelley H.H., Michela J.L. Attribution Theory and Research [online]. Available at: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20809783
6. Weiner, B. Social Motivation, Justice, And The Moral Emotions : an Attributional Approach [text]. – New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2005. – 221 p.
7. Кондратьев М.Ю. Азбука социального психолога-практика / М.Ю. Кондратьев, В.А. Ильин. – Москва, РЕР СЕ, 2007. – 464 с.
8. Cialdini R. Influence: the Psychology of Persuasion [online]. Available at:http://www.comp.nus.edu.sg/~a0083545/cloud/Robert%20Caldini_Influence,%20Psychology%20of%20Persuasion.pdf

Отримано 05.09.2014 р.

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 159.99

Власова О. І.[°]

Київського національного університету імені Тараса Шевченка факультет психології доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри психології розвитку

Бастракова А.С.

Київського національного університету імені Тараса Шевченка факультет психології, кафедра психології розвитку

ПРОГРАМА ОПТИМІЗАЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ПІДЛІТКА

У статті представлено результати емпіричного дослідження становлення самодетермінації, приведено аналіз отриманих результатів з результатами подібних зарубіжних досліджень. Також за результатами дослідження виділено характеристики загального психологічного благополуччя / неблагополуччя і розвиток свободи і відповідальності, що суттєво впливають на самодетермінації і згідно цих результатів представлена програма оптимізації становлення самодетермінації в підлітковому віці. При апробації програми оптимізації становлення самодетермінації в підлітковому віці продемонстровано, що важливою умовою позитивних змін є вмотивованість учасника до тренінгової роботи, а також підтримка змін дитини у сімейному колі.

Ключові слова: *самодетермінація, свобода, відповідальність, автономія, мотиваційне інтерв'ю, мотивація, амотивація*

В статье представлены результаты эмпирического исследования становления самодетерминации, приведен анализ полученных результатов с результатами подобных зарубежных исследований. Также по результатам исследования выделены характеристики общего психологического благополучия / неблагополучия и развитие свободы и ответственности, которые существенно влияют на самодетерминацию. Согласно полученых результатов представлена программа оптимизации становления самодетерминации в подростковом возрасте. При апробации программы оптимизации становления самодетерминации в подростковом возрасте показано, что важным условием положительных изменений является мотивированность участника в тренинговой работе, а также поддержка изменений ребенка в семейном кругу.

Ключевые слова: *самодетерминация, свобода, ответственность, автономия, мотивационное интервью, мотивация, амотивация*

This paper presents the results of empirical research of the selfdetermination formation, and gives the analysis of results with the results of similar studies overseas. Also, a study identified characteristics of general psychological well-being / ill-being and development of freedom and responsibility, which significantly affect the selfdeterminatoin formation. According to these results it was presented the optimization program of becoming selfdetermined in adolescence. It is shown that an important condition for positive change is motivated participant in the training, and support for changes in the child's family.

Keywords: *selfdetermination, freedom, responsibility, autonomy, motivational interview, motivation, amotivation*

Актуальність розробки тренінгової програми оптимізації становлення самодетермінації для підлітків обумовлена тим, що інтенсивність соціальних

[°] © Власова О. І., Бастракова А.С., 2014 р.

процесів, що відбуваються в сучасному світі, висуває певні вимоги до свободи, відповідальності та автономії кожної людини. На сьогоднішній день людина (а особливо підліток), майже щодня, стає перед вибором: використовувати умови для розвитку і пізнання, які відкриваються перед нею в сучасному суспільстві, чи прагнути до спрощення життя і розвитку тільки в певних межах. Значущість дослідження проблеми становлення самодетермінації людини в підлітковому віці пов'язана із тим, що її вирішення створює підґрунтя для активізації внутрішньої позиції особистості через підвищення її здатності контролювати своє життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема становлення самодетермінації є відносно новою у вітчизняній психології. Її окремі аспекти частково досліджувалися: В.А.Чорнобровкіною [4], М.М. Бурдукало [1]. Що стосується зарубіжної психології, то питанню самодетермінації присвятили свої роботи Е. Десі, Д.О.Леонтьев, Дж.Льовінджер [6], О.Р.Калітієвська, Е.Н.Осін, Р.Раян та інші. Незважаючи на широке представлення теми самодетермінації в зарубіжній психології, питання її становлення в онтогенезі залишається достатньо суперечливим. Саме суперечливість підходів науковців до виникнення і розвитку самодетермінації особистості зумовлюють актуальність означеної теми дослідження.

Мета статті – здійснити обґрунтування та психологічний аналіз програми оптимізації становлення самодетермінації підлітка як механізму його особистісної саморегуляції.

*Виклад основних матеріалів та результатів дослідження***.** Для досягнення зазначеної мети був проведений теоретичний аналіз літератури, присвяченої проблемі самодетермінації особистості. З метою узагальнення теоретико-методологічних основ становлення самодетермінації людини в умовах первинної соціалізації та створення концептуальної моделі дослідження, застосовувався метод моделювання.

Хоча, як ми вже зазначали раніше, питання самодетермінації в зарубіжних теоріях представлено досить широко, в основі нашого дослідження лежала теорія особистісного потенціалу Е.Р.Калітієвської та Д.А.Леонтьева, за якої самодетермінація притаманна лише зрілій особистості [2; ст.20] і розуміється як протилежність детермінації, тобто, можливість діяти непередбачуваним для зовнішнього спостерігача чином, не піддаючись зовнішнім тискам, однак у відповідності до певної логіки, що засновується на власних довгострокових інтересах і ціннісно-смислових орієнтаціях [3; ст.15]. На думку авторів здатність до самодетермінації виникає на основі інтеграції свободи (форма активності, що характеризується свідомим управлінням активністю в будь-якій її точці) та відповідальності (форма регуляції, що характеризується переживанням своєї здатності здійснювати зміни в собі і в навколишньому світі і усвідомленим управлінням цією здатністю). В онтогенезі вони розвиваються відносно незалежно один від одного: перший - через поступове набуття спонтанної активності ціннісного значення, доцільності і смислової регуляції, а другий - через інтеріоризацію механізмів регуляції поведінки. В підлітковому віці свобода і відповідальність перетинаються [3; ст.17]. Проте не завжди ця інтеграція відбувається повністю. Ми обрали саме цю теорію становлення самодетермінації оскільки в інших зарубіжних теоріях таких як теорія самодетермінації Е.Десі та Р.Раяна становлення самодетермінації розглядається як потреба і набувається в

процесі розвитку людини. Спеціально для ілюстрації цього процесу автори вивели описовий континуум автономії. Хоча він був представлений не як континуум розвитку як такий, проте автори припускають, що діапазон поведінки, яку можна віднести до самодетермінації зростає, в залежності від когнітивного розвитку та розвитку его, тому що дитячий стиль поведінки має тенденцію ставати більш інтерналізованим з віком [4]. Тобто процес набуття самодетермінації сам по собі стає процесом детермінованим, що на нашу думку суперечить самому поняттю самодетермінації.

В ряді досліджень Е.Р Калітієвської та Д.А.Леонтьєва було виявлено різні варіанти співвідношення психологічних передумов свободи і відповідальності в підлітковому віці, а саме чотири патерни можливого розвитку[2; ст.20]: автономний (розвинена свобода і розвинена відповідальність), симбіотичний (розвинена відповідальність і не розвинута свобода), імпульсивний (розвинена свобода і не розвинута відповідальність), конформний (не розвинута ані відповідальність ані свобода).

Емпіричне дослідження становлення самодетермінації сучасних підлітків здійснювалось з метою перевірки концептуальної моделі та розробленої на її основі операціональної моделі дослідження. Остання передбачала застосування наступних методик: методика незакінчених речень Вашингтонського університету, шкала задоволеності життям Е.Дінера у співавторстві (SWLS) в адаптації Д.О.Леонтьева, тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д.О. Леонтьева, методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера в адаптації Е.Ф.Бажина, С.А. Голинкіної, А.М. Еткінда, опитувальник каузальних орієнтацій Е.Десі та Р.Раяна в адаптації Д.О. Леонтьева, О.Е. Дергачової, Л.Я. Дорфмана (РОКО, підліткова версія), опитувальник життєстійкості С.Мадді в адаптації Д.О.Леонтьева та О.І.Расказової, опитувальник особистісної зрілості Ю.З.Гільбуха, а також методи статистичної обробки даних.

У дослідженні брали участь 150 родин, Батьківське ставлення визначалося за результатами тесту «Аналіз сімейних стосунків», проведеного серед матерів (вік від 32 до 53 років). Групу підлітків склали, відповідно, 150 дітей у віці від 14 до 16 років, з них 53% дівчаток та 47% хлопчиків. З досліджуваних родин 21% є материнськими, 79% - повними.

За результатами емпіричного дослідження становлення самодетермінації має шість шляхів розвитку: найбільш психологічно зрілим і здоровим є автономний шлях(розвинута і свобода і відповідальність), менш зрілими, проте достатньо благополучними, є інтерналізований (розвинута відповідальність і не розвинута свобода) та детермінований шляхи (розвинута свобода і не розвинута відповідальність). До неблагополучних шляхів відносяться імпульсивний (розвинута свобода і не розвинута відповідальність), дезадаптивний (розвинута відповідальність і не розвинута свобода) та відчужений(не розвинена ані свобода ані відповідальність). Кожен шлях проявляється з вірогідністю від 15 до 18%, тобто поява будь-якого з шляхів майже однакова. Отримані результати є дещо схожими з результатами Е.Р.Калітієвської та Д.А.Леонтьева однак, в нашому дослідження чітко простежується вплив благополуччя та не благополуччя на шляхи розвитку самодетермінації.

З огляду на отримані результати, була розроблена програма оптимізації становлення самодетермінації для підлітків з інтерналізованим та

детермінованим шляхами розвитку механізму саморегуляції. Даний вибір шляхів був зумовлений наявністю в даних шляхах ресурсів на які підліток може опиратися (розроблення програми для підлітків у яких саморегуляція розвивається дезадаптивним та імпульсивним та відчуженим шляхами є завданням наступних розробок). Якщо узагальнити, ці шість шляхів розвитку, то вони є, не що іншим як, шляхами поєднання старого досвіду «Я», що залежить від цілей, стандартів та виховання батьків і нового, власного досвіду «Я» - як власної самості, про що також свідчать результати нашого дослідження впливу батьківського ставлення на формування самодетермінації у підлітковому віці. Тому при побудові програми оптимізації було вирішено не тільки включити у групову роботу кейси пов'язані з батьківським вихованням, а також залучити самих батьків у роботу з психологом.

У зв'язку з тим, що два зазначені вище шляхи (інтерналізований та детермінований шляхи) характеризуються низьким відчуттям власної свободи і відповідальності, відсутністю чи надмірним контролем (гіперконтролем) власного життя, завданнями програми оптимізації особистісного розвитку підлітка стали: 1.Укріплення власного «Я» з позиції його наповнення переживанням власної свободи та відповідальності перед собою. 2. Вираження емоцій стосовно несвободи та відсутності або надлишку контролю над життєвими ситуаціями. 3. Дослідження протиріч в ситуації життєвого вибору. Розвиток механізмів їх подолання.4. Розвиток і зміцнення почуття дорослості.

Розроблена тренінгова програма з оптимізації становлення самодетермінації особистості призначена для підлітків (14-16 років). Відповідно до прийнятої методології дослідження, важливою складовою її успішного проходження підлітками є залучення їх батьків. Перевірка ефективності програми проводилася на базі психологічного центру "Meliora". Участь у роботі приймали учні 10-х класів, їх кількість склала 12 осіб (7 хлопців та 5 дівчат). Батьки також були залучені до програми, а саме, у перед груповому контакті, на екваторі програми та при її закінченні. Для роботи з батьками були окреслені такі додаткові завдання: а) Інформування батьків щодо особливостей протікання підліткової кризи; б) підтримка та супровід батьків під час прошодження їх дітьми програми оптимізації; в) дослідження відношення до автономії дитини, та подолання страхів, що з нею пов'язані. Консультативні зустрічі психолога з батьками також відбувалися протягом життя групи і мали переважно індивідуальний характер. На зустрічах крім відповідей на питання: Як група може допомогти моїй дитині? Що насправді відбувається на групі? Що є специфічним для групової роботи? Яка мета групи?Що в ній відбувається?

Батькам надавалися рекомендації стосовно того як поводити себе з їх дітьми.

У створеній корекційно - розвивальній програмі ми використовували спеціально розроблені прийоми і методи ігрових занять, зміст яких відповідав зазначеним розвивально-корекційним завданням. Підліткам пропонувалися сюжетно-рольові ігри, спеціальні ігри - драматизації, що знімають бар'єри спілкування і є для учасників школою групових і соціальних відносин, засобами досягнення учасниками емоційної децентрації, стабільної позитивної самооцінки. Також були застосовані міні лекції, дискусії та методи релаксації, неігрові вправи з підвищення згуртованості групи, розвитку навичок спілкування, здібності до

емпатії, з продукування різноманітних відчуттів і розвитку навичок адекватного вираження учасниками емоцій у спілкуванні.

Врахування особливостей шляху розвитку становлення самодетермінації у досліджуваних підлітків сприяло індивідуалізації використання психокорекційних заходів, максимальна кількість яких була специфічною для кожного з них. Це доповнювало групові заняття учасників індивідуальною роботою з психологом. Загальний реєстр формувальних інструментів включає приблизно 100 розвивально-корекційних вправ і методів.

Питання мотивації лежить в основі будь-якої діяльності психолога (позитивні та стійкі результати, швидше за все, будуть тоді коли клієнт активно залучається і особисто інвестує у зміни [4, 122]. Тому перед груповою зустріччю, під час інтерв'ю з підлітками та їх батьками обов'язково визначався рівень їх вмотивованості до участі підлітка у груповій роботі. В результатах дослідження був представлений майже весь континуум самодетермінації за Е.Десі та Р.Раяном [5, 350].

Далі подаємо аналіз виявленої мотивації підлітків, оскільки їх батьки демонстрували схожі тенденції. *Відсутність мотивації* - підлітки не були вмотивовані до початку тренінгової роботи або до того щоб відчувати зміни, які можуть відбутися, якщо вони почали працювати у групі. Взагалі, відсутність мотивації можна охарактеризувати як *амотивацію*, яка могла з'явилася з двох основних причин. Перший тип сформувався в результаті відсутності зацікавленості чи цінності даної активності. Підлітки не вбачали ніякої вигоди в тому, щоб стати більш самостійними, не відчували, що це важливо. Цей тип амотивації можна було спостерігати у досліджених з відчуженим шляхом розвитку самодетермінації, а також у підлітків з імпульсивним типом, які не відчувають у собі сил до змін. *Зовнішня регуляція.* Серед підлітків із зовнішньою регуляцією є певні відмінності, а саме: частина з них продемонструвала інтроективну регуляцію, інша – регуляцію на основі ідентифікацію. *Інтроективна регуляція* була притаманна підліткам, які самі могли «тиснути» на себе, використовуючи внутрішні спонукання, такі як почуття людської гідності і гордості, з одного боку, і почуття провини і сорому, з іншого, що очевидно є проекцією їх відповідного сімейного досвіду. *Ідентифікація й інтеграція* притаманна підліткам, які повністю визнавали важливість групової роботи та проявляли щиру готовність брати участь у процесі, їх мотиваційний стан ми називали ідентифікацією. Цей термін означає припущення, що люди ідентифікуються із значенням діяльності та охоче приймають на себе відповідальність за регулювання поведінки. *Внутрішня мотивація.* Внутрішньо мотивована, людина займається діяльністю задля власного задоволення, так як процес або діяльність сама по собі цікава і приємна.

Оскільки мотивація підлітків та їх батьків варіювалася від амотивації до високих автономних форм мотивації та було з'ясовано, що останній тип мотивації дає носію безсумнівні переваги, виникло питання про те, як найкращим чином сприяти виникненню у підлітків більш автономних форм мотивації.

Для реалізації такого завдання програми ми вирішили використати мотиваційне інтерв'ю, яке в літературі описане як особистісно - орієнтований, «не директивний метод для підвищення внутрішньої мотивації до змін шляхом вивчення і вирішення амбівалентності до змін" [4, ст.127]. В мотиваційному

інтерв'ю головним є положення про те, що клієнт має амбівалентні почуття до змін. і тому припускає, що вирішальним для психолога є "йти поруч" з клієнтом, а не боротися з його опором, для того щоб змінити і зосередити увагу на виявленні та вирішенні розбіжностей між бажаною поведінкою і фактичною поведінкою. Отже, при застосуванні мотиваційного інтерв'ю ми припускали, що клієнти знають, що краще для них самих і мають природну схильність рухатися в напрямку до адаптації, якщо їм дати достатню підтримку у своєму дослідженні змін. Ось чому мотиваційне інтерв'ю було обране для бесіди з батьками перед залученням їх та дітей до групової роботи, а також у процесі роботи з дітьми.

Основним результатом тренінгу стало значне збільшення рівня автономії підлітків-учасників ($ф = 2,16$; $p<0,01$), підвищення їх осмисленості життя і від цього збільшення задоволеності ним ($ф = 1,97$; $p<0,01$; $ф = 1,89$; $p<0,01$). Ефективність курсу також підтверджується позитивними відгуками підлітків які приймали участь у тренінговій програмі (90-100%). Показником продуктивності розробленої програми в розвитку самодетермінації підлітків слід також вважати підвищення інтернальності її учасників за методикою «РСК» Дж. Ротера (шкали «загальна інтернальність», «інтернальність у сфері досягнень», «інтернальність у сфері невдач» ($ф = 2,06$; $p<0,01$).

Після застосування програми тренінгу оптимізації становлення самодетермінації для підлітків та індивідуальної роботи з батьками учасників спостерігалася інтенсивна тенденція до автономного шляху розвитку самодетермінації.

Висновки. Дослідження становлення самодетермінації з одного боку підтвердило, а з іншого розширило отримані дані і зроблені висновки по більш раннім дослідженням [2, ст. 49]: системоутворюючим фактором диференціації вибірок на типи, що розрізняються шляхами особистісного розвитку, є характеристики загального психологічного благополуччя / неблагополуччя і розвиток свободи і відповідальності (активності і саморегуляції).

Тому у програмі оптимізації становлення самодетермінації у підлітковому віці робився акцент саме на ці аспекти

За результатами проведеного дослідження ефективності застосування програми оптимізації становлення самодетермінації дуже важливим при проходженні даної програми є вмотивованість учасника тренінгової роботи, а також підтримка змін дитини у сімейному колі.

Після використання програми тренінгу оптимізації становлення самодетермінації та індивідуальної роботи з батьками учасників спостерігається інтенсивна тенденція до автономного шляху розвитку самодетермінації у підлітків.

Список використаних джерел:

1. Бурдукало М. М. Образ сім'ї як чинник автономізації особистості у юнацькому віці : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / НАН України. – К., 2014 . – 21 с.
2. Калитеевская, Е. Р. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте / Е. Р. Калитеевская, Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. - 2006. - N 3. - С. 49-55
3. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности /Д.А.Леонтьев// Психологический журнал. - 2000.- Т. 21 -№ 1. - С.15-25.
4. Чорнобровкіна, В. А. Особистісна свобода людини як предмет психологічного дослідження : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / НАН України. – К., 2014 . – 21 с.

5. Deci, E. L. Facilitating internalization: The self-determination theory perspective/ E.L.Deci, H.Eghrari, B. C. Patrick & D. R. Leone //Journal of Personality. - 1994. – Vol. 62. – P.119-142.
6. Loevinger,J., & Blasi, A. The self: Interdisciplinary approaches/ J.Loevinger, & A.Blasi// Strauss S. & Goethals O. Development of the self as subject. New York, 1991 - P. 150-167.
7. Ryan, R. M. Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood/ R. M. Ryan, J. H. Lynch //Child Development, 1989. – Vol. 60.- P. 340- 356.

Отримано 08.09.2014 р.

УДК 159.922

Сіпакова О.А. °

Київського національного університету імені Тараса Шевченка Інститут післядипломної освіти, студентка

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.

У статті розглядаються змістові особливості ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді, їхні функції у структурі особистості. Ціннісні орієнтації студентської молоді трактуються як культурний компонент особистості. Надається порівняльна характеристика ціннісних орієнтацій молоді в політичній, комунікативній та культурно-соціальній сферах.

***Ключові слова**: ціннісні орієнтації, цінності, студентська молодь*

В статье рассматриваются содержательные особенности ценностных ориентаций современной студенческой молодёжи, их функции в структуре личности. Ценностные ориентации студенческой молодёжи трактуются как культурный компонент личности. Даётся сравнительная характеристика ценностных ориентаций молодёжи в политической, коммуникативной м культурно-социальных сферах.

***Ключевые слова:** ценностные ориентации, ценности, студенческая молодёжь*

In the article the rich content features of the valued orientation of modern student youth, their functions, are examined in the structure of personality. The valued orientation of student young people are interpreted as a cultural component of personality. Comparative description of the valued orientations of young people as given in political one, communicative a mcode cultural-social spheres.

***Keywords:** valued orientations, values, student young people*

Актуальність. Особа у суспільстві належить до певної соціальної групи і є носієм її цінностей і норм. Проте в ході життєдіяльності люди пересуваються у соціальній структурі суспільства по горизонталі і вертикалі. Соціальна мобільність зумовлює зміну старого образу життя, цінностей, норм, стилю поведінки, мовного коду на прийняті у новій соціальній групі. Таким чином, зміна положення індивіду у системі соціальних координат робить його новою людиною.

Цінності, прийняті у тій чи іншій соціальній групі, визначають норми поведінки цієї групи, а порушення їх – карається. Людина, яка належить до будь-якої великої (клас, стан) або малої (навчальна група або трудовий колектив) соціальної групи, має підкорятись законам, які прийняті в цьому соціумі, не порушувати їх і не наслідувати цінностей інших груп.

Суперечності між нагальною необхідністю формування ціннісних орієнтирів вітчизняного соціуму, впровадження в освітній процес вищого навчального закладу програм щодо становлення та розвитку ціннісних орієнтацій молодих

° © Сіпакова О.А., 2014 р.

людей і фактичним рівнем розробленості даної тематики у психологічній науці роблять актуальною тему ціннісних орієнтирів сучасної студентської молоді.

Аналіз досліджень. У сучасній психологічній літературі проблема ціннісних орієнтацій особистості розглядається в дослідженнях теоретичного і прикладного характеру. Більшість робіт присвячено вивченню ціннісних орієнтацій на соціологічному рівні. Ряд авторів розглядають ціннісні орієнтації в контексті проблем регуляції і прогнозування соціальної поведінки (В. О. Ядов, О. С. Дейнека, В. А. Хащенко, Е. Г. Чернова). Вивчається динаміка ціннісних орієнтацій (А. Л. Журавльов, Ю. Ю. Колягіна). Психологічний аспект проблеми ціннісних орієнтацій особистості також знайшов відображення в дослідженнях деяких вітчизняних психологів. Зокрема, йдеться про особливості ціннісної детермінація становлення соціальної суб'єктності студентства в умовах соціокультурної трансформації (Л. Г. Сокурянська), суб'єктно-ціннісну детермінацію творчої обдарованості (О. Л. Музика).

Метою розвідки є з'ясування змісту ціннісних орієнтацій студентської молоді та їхніх функцій у структурі особистості

Виклад основного матеріалу. В юнацькому віці особливого значення набуває чітко вибудувана система ціннісних орієнтацій особистості. За твердженням Є. І. Головахи «плануючи майбутнє, намічаючи конкретні події - плани і цілі, людина виходить, насамперед, з певної ієрархії цінностей, представленої в її свідомості» [2, с. 67]. Несформованість уявлень людини про майбутнє - результат неузгодженості ціннісних орієнтацій, коли людина не може здійснити вибір найбільш значущих сфер життєдіяльності [2, с. 70]. Коли рівні за значимістю цінності конкурують у свідомості людини, виникає ситуація невизначеності життєвого вибору, людині важко визначити першочергові напрями діяльності. Дослідники вважають, що найважливішою передумовою успішної самореалізації людини в майбутньому є узгоджена, несуперечлива система ціннісних орієнтацій, яка лежить в основі формування змістовно і хронологічно узгоджених життєвих цілей і планів.

Уявлення про порівняно віддалені у майбутньому професійній, сімейній та інших сферах життєдіяльності формуються в особистості вже у 14-15 років. Юнаки і дівчата виявляють реалістичність у життєвих домаганнях, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю і сім'єю.

Однак у сфері освіти, соціального просування і матеріального споживання їхні домагання є менш реалістичними. Більш високий рівень домагань в цих сферах не завжди підкріплюється відповідними професійними спрямуваннями .

Студентство визначається як особлива соціальна група, що характеризується спеціально організованим, просторово і тимчасово структурованими буттям, умовами праці, побуту і дозвілля, соціальною поведінкою і психологією, системою ціннісних орієнтацій.

За Е. Еріксоном, перебування у вищому навчальному закладі є «законодавчо закріпленою відстрочкою» у прийнятті людиною ролі дорослого, яку він у контексті формування ціннісної системи називає «психосоціальним мораторієм». Однак, на думку більшості авторів, саме період навчання вважається для людини найбільш важливим у плані того, що відбувається в цей час професійного та особистісного самовизначення, становлення її як особистості. [3, с. 45]

Суспільство висуває до молодих фахівців все нові вимоги, закликаючи до відродження та розвитку національної культури, національної освіти, метою яких є формування гідного представника культури своєї країни. Виховання професіонала це не тільки озброєння його системою спеціалізованих знань, технологій, а й долучення до цінностей, ідеалів вітчизняної культури . Значиму роль при вибудовуванні системи ціннісних орієнтацій грає викладач, який зобов'язаний бути носієм і транслятором справді гуманістичних, конструктивних цінностей і зразком ціннісно-сформованої особистості.

Дослідники зазначають, що основний зміст ідеальної моделі ціннісних орієнтацій сучасних студентів вищих навчальних закладів має включати в себе: збереження життя і здоров'я як вищих життєвих цінностей; першорядність духовно-моральних опор, таких як щастя, любов, хороша сім'я, майбутнє дітей, дружба , що особливо важливо в умовах нестабільності та життєвого середовища; освіченість, хороша робота і хороше матеріальне становище; конкурентоспроможність, прагнення до професійної самореалізації, що будується на впевненості в собі, підприємливості, самостійності, завзятості, відповідальності, самовдосконаленні (в умовах появи нових можливостей, жорсткості конкуренції і вимог до професіоналізму); креативність, розвиток своїх здібностей та індивідуальності, збереження духовної незалежності і самоповаги (оскільки в даний час затребувані здатності приймати нестандартні рішення , створювати оригінальні проекти, критично мислити, відстоювати свою позицію і т.д.); активні соціальні контакти і соціальна компетентність, тобто встановлення сприятливих відносин у різних сферах соціальної взаємодії, розширення міжособистісних зв'язків, реалізація своєї соціальної ролі (в даний час затребуване вміння працювати в команді, бачити можливі перспективи кар'єрного росту). Вирішення соціально-економічних та освітньо-виховних проблем суспільства передбачає вдосконалення аксіологічної підготовки майбутніх фахівців, від якої залежатимуть духовне здоров'я нації, рівень аксіологічної освіченості юних громадян, успішність їх адаптації до нових соціально-економічних умов і конкурентоспроможність на ринку праці [1, с. 9].

Саме ціннісні орієнтації визначають духовний стрижень особистості, виражають її ставлення до світу і до самої себе, впливають на спрямованість і зміст соціальної активності, наповнюють життя змістом, є системотвірним елементом світогляду. За домінуючими у суспільстві цінностями можна визначити рівень культурного розвитку суспільства, ступінь його цивілізованості, інтересів, що превалюють у суспільстві [5, с. 59].

Багатьма дослідниками відзначається тісний зв'язок мотиваційної сфери особистості з її ціннісними орієнтаціями (Ф. Е. Василюк, Б. Ф. Поршнєв, В. О. Ядов та ін.). Вибір особистістю тих чи інших підстав для здійснення вчинку, поведінки, припускає перевагу одного мотиву всім іншим. Вивчення мотивації професійного вибору і системи ціннісних орієнтацій студентської молоді служить інструментом для виявлення змін, що відбуваються в суспільстві, щодо перспектив отримання вищої освіти, професійної підготовки.

Так, досліджуючи зміст ціннісних орієнтацій студентської молоді С. І. Замогильний, Ю. В. Ставропольський і Т. Дорждагва констатують, що «молодь як об'єкт соціології включена в якості активно діючої соціальної групи в механізми економічного і соціального розвитку, а теоретичні і прикладні дослідження

соціальних проблем даної групи є одним з напрямків соціологічної науки, які найбільш активно розробляються». Як правило, ціннісні орієнтації або установки являють собою засвоєні і прийняті людиною соціальні норми і культурні цінності, що виступають в якості цілей життя та основних засобів досягнення. Вони відіграють головну роль у регулюванні соціальної поведінки молодих людей і є продуктом соціалізації [4, с. 88].

У недавньому минулому успіх виховання молоді оцінювався за єдиним критерієм, пов'язаним з оцінкою того, наскільки вдалося старшому поколінню передати дітям накопичений досвід, знання і цінності. Сьогодні цього явно недостатньо. Сучасна молодь є не тільки об'єктом виховання, але і суб'єктом соціальної дії, що вимагає принципово іншого підходу до проблеми її соціалізації, одним з місць реалізації якої можуть бути вищі навчальні заклади.

Система ціннісних орієнтацій молодого покоління, будучи психологічною характеристикою зрілої особистості, фіксує змістовне ставлення людини до соціальної дійсності і в цій якості визначає лінію її поведінки. Як елемент структури особистості ціннісні орієнтації характеризують внутрішню готовність людини до здійснення певної діяльності по задоволенню потреб та інтересів, а також вказують на спрямованість її поведінки.

В. А. Смирнов виокремлює кілька типів ситуацій ризику, що відображають основні етапи процесу соціального розвитку молоді: «По-перше, це ризики, пов'язані з загрозою здоров'ю та життю молодих людей ... По-друге, ризики, пов'язані з невизначеністю і нерівністю життєвого старту. По-третє, ситуації, пов'язані з невизначеністю можливостей самореалізації. По-четверте, ситуації ціннісно-нормативної невизначеності, що включають в собі ризики соціальної дезорієнтації, аномії, розриву з соціальними інститутами» [9, с. 17].

В. Є. Семенов зазначає, що ціннісні орієнтації молоді за останні 30-40 років зазнали помітних змін, особливо це стосується значущості праці. У радянський час, в 1960-ті – першій половині 1970-х рр., цінність цікавої роботи у молоді була на першому місці, її обирали не менше 2/3 респондентів; тепер вона знаходиться на четвертому місці. Це обумовлено, зокрема, тим, що в ході реформ була скасована ідеологія особливої суспільної значущості праці, трудового виховання. У сучасних ЗМІ зник образ чесного трудівника, передовика виробництва, взагалі всякої трудящої людини. Бути робочим, техніком, інженером стало не престижно. Відбулася заміна «героїв праці» «ідолами споживання» (поп-зірки, гумористи, пародисти, астрологи тощо) [8, с. 43].

Таким чином, система ціннісних орієнтації особистості є багатофункціональним психологічним явищем. Сьогодні відбувається процес переоцінки цінностей. Перш за все, молодим поколінням, формуються нові життєві орієнтації та професійні стратегії.

В українському суспільстві складається стійка тенденція стихійної самоадаптації молоді до умов життя. Зміна суспільної системи зумовили переоцінки значущості багатьох фундаментальних цінностей. У цьому контексті особливого значення набувають процес ціннісного самовизначення молоді у ВНЗ, формування системи ціннісних орієнтацій, що має гуманістичну спрямованість і необхідна для успішної реалізації майбутньої професійної діяльності.

Ціннісні орієнтації студентської молоді є культурним компонентом особистості. На різних вікових стадіях ті чи інші аспекти розвитку системи

ціннісних орієнтацій з певною періодичністю виходять на перший план. Це має яскравий вияв у ціннісних орієнтаціях студентської молоді у політичній, комунікативній та культурно-соціальній сферах.

Дослідники диференціюють цінності культури на матеріальні та духовні. Саме розробка теорії цінностей життя дає змогу відповісти на питання виховного характеру: про сенс життя, її справжні і помилкові цінності, про життєвий оптимізм, в чому полягає дійсне щастя людини і т. д. [7, с. 12]. Соціальний статус і самопочуття сучасної молоді формують світоглядні, політичні, моральні правові та художньо – естетичні ціннісні орієнтації.

Сьогодні як ніколи повно можна виявити протистояння цінностей у масовій свідомості життя суспільства. Підростаюче покоління формує своє становлення в умовах нових соціальних цінностей і зміні багатьох старих відносин. Звідси поява депресії і песимізму, невіра в себе і своє майбутнє. Виникає питання: жити в минулому, слухаючи розповіді старших про «прекрасні часи», коли нібито успішно вирішувалися «всі проблеми»; агресивно вести себе по відношенню до всіх нововведень; піти в «нікуди» або за допомогою власної активності домогтися успіху в житті.

В Україні все більше з'являється місць для можливостей фінансового самоствердження, де не вимагають високий рівень освіти і практики, але готові заплатити великі гроші. Хоча подібна робота не дає відчуття справжнього успіху, формує відчуття духовної порожнечі і безглуздя життя, для багатьох молодих людей це здається привабливим.

Що стосується безпосередньо культурних ціннісних орієнтацій молоді, то в цій сфері спостерігається прагнення бути ближче до моди і до «красивого» життя. Втрачає колишню значущість цінність класичної культури, стаючи неактуальною і чужою. Споживчі орієнтації стають пріоритетними в ціннісних орієнтаціях студентської молоді. За результатами соціальних дослідження, проведених Л. Г. Сокурянською, 63% молоді проводять час свій вільний час біля комп’ютера або в компанії з друзями, слухаючи головним чином розважальну музику. Але при цьому 26% студентів вважають за краще витрачати свій час на відвідування студій, гуртків, 4% – на самоосвіту і 7% – заняття спортом. Це дає чітке уявлення про наявність проблеми культурної ідентифікації молоді, посилення процесів стандартизації культурного споживання та поведінки, пасивно-споживацького ставлення до культури [10, с. 221].

Поряд із цим, комунікативні ціннісні орієнтації у студентської молоді виявляються по-іншому. Так, відомо, що підлітки у віці до 18 років приблизно в півтора рази частіше, ніж молодь у віці старше 18 років, обговорюють з батьками вибір професії та плани на найближчі вихідні. Соціологічні дослідження показали, що респонденти старше 18 років в 1,5 рази частіше, ніж представники «молодшої групи», спілкуються з батьками, обговорюючи відносини з родичами, побутові проблеми, сімейний бюджет.

Молодь із сімей із середнім матеріальним статком частіше, ніж юнаки та дівчата з менш забезпечених сімей, обговорює з батьками навчальні справи і вибір професії. Підлітки, що мають високі показники успішності, частіше, ніж молодь з невисокими відмітками, обговорюють з батьками навчальні справи, книги і фільми, покупки. Обговорення книг і фільмів залежить від освітнього статусу батьків. Підлітки, батьки яких отримали вищу освіту, частіше, ніж молодь,

батьки яких мають більш низький освітній статус, обговорюють з батьками прочитані книги і переглянуті фільми.

Дослідження, проведені Т. В. Олинець, свідчать, що молодь, яка спілкується з батьками від двох і більше годин на день, на перше місце ставить навчальні справи (72,8 %) , на друге – покупки (67,5 %). Третє місце займає тема вибору професії (63,1 %). Учасники опитування, які спілкуються з батьками менш тривалий час, цей варіант відповіді виділяють , відповідно, в півтора і в два з половиною рази рідше, ніж юнаки та дівчата, які спілкуються з батьками більше двох годин на день [6, с. 78].

Результати соціологічних досліджень свідчать про те, що вибір проблем спілкування з батьками залежить від кількості часу, який члени сім'ї можуть приділити спілкуванню один з одним. В умовах дефіциту часу на спілкування діти і батьки значно рідше обговорюють теми вибору професії, плани на найближчі вихідні, спілкування з друзями, книги та фільми.

Дослідження показують, що оцінка відносин у сім'ї залежить від її матеріального становища та соціального стану. Юнаки та дівчата з сімей з високим достатком частіше, ніж інші, вважають свою сім'ю дружною. Підлітки з родин із середнім рівнем добробуту відзначають, що відносини з одними членами сім'ї краще, ніж з іншими. Молодь з сімей з низьким достатком частіше зазначає, що для них типова ситуація, коли кожен сам по собі. Виявлено вплив тем спілкування з батьками на оцінку студентами відносин у родині. Юнаки та дівчата, які обговорюють з батьками взаємини з друзями, прочитані книги, переглянуті фільми, покупки, навчальні справи, плани на найближчі вихідні, вибір професії, частіше вважають свою сім'ю дружною. Таким чином, зацікавленість до спілкування підлітків з батьками формує ціннісне ставлення до сім'ї.

Результати досліджень свідчать, що більше половини юнаків іноді обговорює події світового масштабу; четверта частина опитаної молоді постійно знаходиться в курсі подій в країні і за кордоном, регулярно обговорює їх зі своїм батьками; 16% опитаних ніколи не говорять з батьками про події у світі. П'ята частина респондентів вказала, що з батьками у них немає єдиної думки в поглядах на події, що відбуваються в світі та країні.

Таким чином, одним з найважливіших чинників формування особистості є спілкування між членами сім'ї. По відношенню до підростаючого покоління воно виконує ряд функцій, що визначають успішність соціалізації молоді. Комунікація підлітків з батьками , крім задоволення безпосередньої потреби в спілкуванні, виконує ряд прихованих функцій: соціального контролю, морального та патріотичного виховання, професійної орієнтації, а також формування ціннісного ставлення до сім'ї.

Поряд з цим, важливими комунікативними цінностями для студентської молоді стають спілкування з однолітками та особами протилежної статі. В студентські роки вони виходять на перший план.

Політичні цінності у сучасної студентської молоді сформовані не достатньо, хоча деякі студенти виявляють цікавість до політичних процесів. Однак, у більшості молодих людей уявлення в цій сфері не структуровані та не конкретні. Характерними є патріотичні та демократичні ціннісні орієнтації, такі, як незалежність поглядів, розвиток українського державотворення тощо.

Висновки. Система ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді, являє собою систему з традиційних цінностей: сім'я, здоров'я, комунікація та цінностей, пов'язаних з досягненням успіху: гроші, незалежність, самореалізація і т.д. Рівновага між ними є нестійкою. Моральні цінності майже не увійшли до списку базових цінностей сучасної студентської молоді, а духовні і культурні цінності займають останні рядки. Це пов'язано з тим, що молодь погоджує свою систему цінностей, насамперед, з критеріями життєвого успіху. Такі поняття, як чесно прожите життя, чиста совість, скромність відходять на другий план. Причини такого стану стануть предметом нашого подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Гаврилюк В. В. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации / В. В. Гаврилюк, Н. А. Трикоз // Социологические исследования. – 2002. – № 1. – С. 96–105.
2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К.: Наукова думка, 1988. – 132 с.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис ; [пер. с англ. А. В. Толстых] / Э. Эриксон. – М.: Флинта, 2006. – 342 с. – (Серия: Библиотека зарубежной психологии).
4. Замогильный С.И., Ставропольский Ю.В., Дордагва Т. Конкретно-исторические формы ценностных установок молодежи / С.И.Замогильный, Ю.В.Ставропольский, Т Дордагва. // Вестн. Моск. ун-та. 2008. - №3. с. 140.
5. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 58–65.
6. Олинець Т. В. Формування крос-культурних цінностей студентів ищих навчальних закладів / Т. В. Олинець // Педагогічний дискурс. – 2012. – Вип. 13. – С. 251–256.
7. Паніна Н.В. Молодь України: структура цінностей, соціальне самопочуття і морально-психологічний стан в умовах тотальної аномії / Н. В. Панина // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2001. – № 1. – С. 5–26.
8. Семенов В.Е. Ценностные ориентации современной молодежи / В. Е. Семёнов // Социс. – 2007. – № 3. – С. 37–43.
9. Смирнов В. А. Социальные проблемы молодежи / В. А. Смирнов // Вестник МГУ. Серия 18. «Социология и политология». – 2008. – № 2. – С. 15–29.
10. Сокурянська Л. Г. Вступ до соціології: Навч. посібник / Л. Г. Сокурянська. – Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – С. 221.

Отримано 23.08.2014 р.

УДК 618.2+618.4]:61:159.9

Ушакова В.Р. °

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

ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СІМ'Ї ПІСЛЯ НАРОДЖЕННЯ ДИТИНИ

На підставі наукових досліджень у статті проводиться аналіз оцінки ефективності психопрофілактичної роботи з матерями у ранньому післяпологовому періоді в межах медико-психологічної підтримки сім'ї після пологів. Психопрофілактична робота з матерями здійснювалася за допомогою індивідуальних консультацій з жінками та направлена на

° © Ушакова В.Р., 2014 р.

покращення емоційного стану та самопочуття жінок після пологів, гармонізацію подружньої та материнсько-дитячої взаємодії, подолання сімейних негараздів. Порівнювались дані до початку і по закінченню індивідуальних психологічних консультацій. Результати наукового дослідження дали змогу визначити зміни в емоційній сфері, у сімейній взаємодії та в системі «мати-дитина», дослідити вираженість тривожних та депресивних проявів.

***Ключові слова**: ранній післяпологовий період, тривожні та депресивні прояви, сімейні конфлікти, система «мати-дитина»*

На основании научных исследований в статье проводится анализ оценки эффективности психопрофилактической работы с матерями в раннем послеродовом периоде в рамках медико-психологической поддержки семьи после родов. Психопрофилактическая работа с матерями осуществлялась с помощью индивидуальных консультаций с женщинами и направлена на улучшение эмоционального состояния и самочувствия женщин после родов, гармонизацию супружеского и материнско-детского взаимодействия, преодоления семейных конфликтов. Сравнивались данные до начала и по окончании индивидуальных психологических консультаций. Результаты научного исследования позволили определить изменения в эмоциональной сфере, в семейном взаимодействии и в системе «мать-дитя», исследовать выраженность тревожных и депрессивных проявлений.

***Ключевые слова**: ранний послеродовой период, тревожные и депрессивные проявления, семейные конфликты, система «мать-дитя»*

Based on research in the article analyzes evaluating the effectiveness psychoprophylactic work with their mothers in the early postpartum period under medical and psychological support for the family after childbirth. Psychoprophylactic work with mothers was carried out using individual consultations with women and aims to improve the emotional state and health of women after childbirth, harmonization of spousal and maternal-child interaction, overcoming family conflict. Comparing data before and after the individual psychological consultations. Results of scientific research allowed to determine changes in the emotional sphere, family interaction, and in the "mother-child", to investigate the severity of anxiety and depressive symptoms.

***Key words**: early postpartum anxiety and depressive manifestations, family conflicts, the system "mother-child"*

***Актуальність*.** На ранніх етапах онтогенезу мати і дитина являють собою нерозривну психофізіологічну єдність [1, 2, 3]. Психофізіологічна система «мати-дитина» формується вже з моменту зачаття, розвивається протягом вагітності та в післяпологовому періоді. Однак після пологів відносини між матір'ю і дитиною виходять на якісно інший рівень, і ранній післяпологовий період є критичним для встановлення адекватних відносин у діаді. При цьому особливе значення надається емоційному компоненту материнської-дитячих відносин і, що виникає в процесі взаємодії, почуттю захищеності і емоційного комфорту дитини [4, 5].

Особливою проблемою післяпологового періоду є надзвичайно високий ризик розвитку афективних розладів, які найбільш часто представлені такими симптомами як пригнічений настрій, млявість, підвищена тривожність, нестійкість вегетативного тонусу [6].

У сучасній медичній науці багатьма дослідниками встановлено, що на перебіг післяпологового періоду величезний вплив справляє психічний стан жінки, її психоемоційний статус. Родовий стрес супроводжується значним напруженням і певної фізіологічної дисфункцією нейроендокринної системи, порушенням процесів адаптації, що може призводити до розвитку неадекватних реакцій під час пологів, а також при перебудові організму жінки в післяпологовому періоді і процесі лактації [7].

Важливою умовою для успішної адаптації в системі «мати-дитина» є не тільки особливості ставлення матері до дитини ще в період вагітності, а і психоемоційна та фізична підтримка з боку чоловіка як в період вагітності так і після пологів. Якщо взаємини в сім'ї довірчі, емоційно стабільні, то вони є гарантією того, що жінка відчуває турботу, захищеність з боку близьких людей. У відносинах, де домінує деспотичность та емоційна дистанція, у жінки відсутня здатність прийняти в собі материнство, відповідальну позицію з дитиною. Їх прояв веде до зниження рівня адаптації, порушення емоційного зв'язку з дитиною у післяпологовому періоді, робить величезний вплив на формування домінанти вигодовування, що в свою чергу веде до дезадаптації дитини до нових умов життя [8].

Отже, на сьогодні наукові дослідження медичної та перинатальної психології доводять необхідність гармонійного контакту матері та дитини і розглядають діаду «мати—дитина» як єдину біосоціальну систему. Інформаційний зв'язок у системі «мати—дитина» потребує від матері підтримки оптимального фізичного та психологічного стану для забезпечення нормального розвитку немовляти [9].

Зауважимо, що після пологів жінки перебувають у постстресовому стані та потребують не тільки медичної, а і психологічної допомоги. Отже, створюються два патологічні кола психофізичної дезадаптації, які перетинаються: новонароджена дитина потребує гармонійного контакту з матір'ю та одночасно є стрес фактором, а мати, у якої діагностується пригнічений стан та післяпологовий материнський блюз, страждає від цього і не може надати повноцінного піклування дитині, посилюючи виразність власних психосоматичних проблем. Такий дуалізм проблеми потребує одночасного проведення заходів для покращення самопочуття жінки, зниження рівня тривожних та депресивних проявів, гармонізації сімейних та материнсько-дитячих відносин [10].

Розроблена нами система медико-психологічної підтримки сім’ї після народження дитини спрямовані на покращення психоемоційного стану матерів, оптимізацію сімейних відносин та взаємодії в системі «мати – дитина», та базувалась на засадах наказу МОЗ України від 15.07.2011 № 417 «Про організацію амбулаторної акушерсько-гінекологічної допомоги в Україні», яким визначена необхідність медико-психологічної підготовки сім’ї до пологів у відповідних школах відповідального батьківства.

Мета роботи - визначення ефективності впровадженої психопрофілактичної роботи з матерями у ранньому післяпологовому періоді в межах медико-психологічної підтримки сім’ї після пологів.

В межах системи медико-психологічної підтримки сім’ї після пологів проходила психопрофілактична робота з матерями у ранньому післяпологовому періоді у вигляди індивідуальних психологічних консультацій і була розрахована на три зустрічі: початок її впровадження припадав на термін 10 днів після пологів, закінчення – 20 днів після народження дитини.

Контингент обстежених та методи дослідження. *В* період вагітності до дослідження було залучено 250 вагітних віком від 20 до 37 років на II триместрі вагітності (19-20 тижнів). Із них основну групу склали 150 жінок з ускладненим перебігом вагітності. Групу порівняння становили 100 жінок з фізіологічним перебігом вагітності. Після народження дитини відбулося

розподілення жінок на групи з урахуванням перебігу вагітності та пологів (партнерські та без партнера). Утворені 4 групи: партнерські пологи ускладнений перебіг вагітності (ПП УВ) -105 жінок, партнерські пологи фізіологічний перебіг вагітності (ПП ФВ) -57 жінок, пологи без партнера ускладнений перебіг вагітності (БП УВ) – 45 жінок, пологи без партнера фізіологічний перебіг вагітності (БП ФВ) – 43 жінки.

Отримані результати дослідження на 7 день після пологів дали підставу розподілити жінок на групи в залежності від задоволеності шлюбом з урахуванням перебігу вагітності та типів пологів. Отже, до групи з ускладненням вагітності при партнерських пологах увійшли 47 жінок, що задоволені шлюбом (ППУВ ЗШ) та 58 жінок, які не задоволені шлюбом (ППУВ НШ). Групу жінок з ускладненням вагітності при пологах без партнера склали 21 жінок задоволених шлюбом (БПУВ ЗШ) та 24 жінок не задоволених шлюбом (БПУВ НШ). До групи жінок з фізіологічним перебігом вагітності при партнерських пологах увійшли 32 жінки задоволених шлюбом (ППФВ ЗШ) та 25 жінок не задоволених шлюбом (ППФВ НШ). Групу жінок з фізіологічним перебігом вагітності при пологах без партнера склали 21 жінок задоволених шлюбом (БПФВ ЗШ) та 22 жінок не задоволених шлюбом (БПФВ НШ).

Таким чином, серед жінок з ускладненням вагітності та з фізіологічним перебігом вагітності незадоволених шлюбом після пологів 66 матерів, які виявили бажання взяти участь в психопрофілактичній роботі, склали терапевтичну підгрупу (НШТп). Інші 63, які відмовились від участі в індивідуальних консультаціях, склали контрольну підгрупу (НШКп). Таким чином, на цьому етапі роботи аналізувалися дані до та після психопрофілактичної роботи. Отже, розглядали такі групи НШТп (n=66) та НШКп (n=63) .

Критеріями ефективності медико-психологічних інтервенцій після народження дитини слугували такі характеристики: покращення самопочуття жінки (переважання ситуативних емоцій «радості» та «інтересу», емоційно піднесений стан, прояв позитивного самопочуття або гипертимного типу акцентуації характеру); оптимізація емоційного стану (зниження рівня тривожного та депресивного проявів); гармонізація родинної взаємодії (збільшення кількості матерів задоволених шлюбом); покращення внутрішньосімейних відносин (подолання сімейних конфліктів і байдужого ставлення чоловіка до сімейних справ); оптимізацію взаємодії в системі «мати – дитина» (встановлення партнерських відношень та налагодження емоційного контакту з малюком).

Для вивчення розбіжностей між терапевтичною та контрольною групами у ранньому післяпологовому періоді ми звернулися до багатомірного дисперсійного аналізу та критерію хі-квадрат. Дисперсійний аналіз проводився з використання z-нормалізованих даних, щоб забезпечити більшу відповідність вимогам цього параметричного статистичного методу. Багатомірні критерії (слід Піллая, лямбда Уілкса, слід Хотеллінга, найбільший корінь Роя) свідчать, що терапевтична та контрольні групи статистично значуще розрізняються за сукупністю показників методик, що застосовувалися ($p<0,001$).

Стосовно особливостей психоемоційної сфери розглянемо зміни в емоційному стані у жінок до та після індивідуальних консультацій ($p<0,001$) (таб.1).

Таблиця 1 - Динаміка вираженості емоційних станів у жінок до та після психопрофілактичної роботи (M±m)

Емоційні стани	До психопрофілактичної роботи 7 днів після пологів		Після психопрофілактичної роботи 20 днів після пологів	
	НШТ1п, n = 66	НШК1п, n = 63	НШТп, n = 66	НШКп, n = 63
Інтерес	5,7±2,1	5,72±2,1	7,2±1,33	5,4±1,6
Радість	7,2±1,8	7,3±1,9	8,4±1,8	7,4±1,2
Здивування	4,9±1,5	4,8±1,42	4,2±1,5	5,1±1,6
Горе	5,1±1,8	5,13±1,8	4,2±1,2	5,4±1,3
Гнів	4,5±1,9	4,6±1,7	4±1,7	5±1,7
Відраза	5±1,73	5±1,8	3,8±1,6	5,3±1,4
Презирство	5,2±1,2	5,12±1,1	4,2±1,2	5,4±1,2
Страх	4,1±1,2	4±1,3	3,9±1,25	4,3±1,25
Сором	4,5±1,01	4,4±1,1	4±1,2	4,4±1,2
Вина	3,8±1,5	3,9±1,4	3,8±1,6	3,92±1,6
Коефіцієнт самопочуття (К)	1,12±0,4	1,09±0,37	1,4±0,5	1,03±0,2

Отримані результати свідчать про те, що у жінок терапевтичної групи у ранньому післяпологовому періоді прослідковується покращення психоемоційного стану ($p<0,001$). На відміну у контрольній групі спостерігається погіршення психоемоційного стану ($p<0,001$).

Зазначимо, що у матерів терапевтичної групи до психопрофілактичної роботи переважали, з одного боку, такі ситуативні стани як «радість» та «інтерес» (відповідно 7,2 та 5,7), з іншого – «презирство», «горе» та «здивування» (відповідно 5,2, 5,1 та 4,9). Після індивідуальних консультацій у цих жінок визначається зменшення середніх показників за переживанням негативних емоційних станів ($p<0,001$).

Аналіз середніх показників емоційних станів матерів контрольної групи, дає змогу сказати, що у жінок домінуючими ситуативними станами на одному із полюсів до психопрофілактичної роботи були «горе», «презирство» та «здивування». Після психологічних консультацій середня вираженість цих показників збільшилась ($p<0,001$).

Тобто відбулися видимі зміни у емоційному стані жінок після психопрофілактичної роботи.

Спостерігається явна розбіжність в емоційному стані жінок у терапевтичній та контрольній групах після впливу.

Коефіцієнт самопочуття вагітних жінок у всіх групах К> 1, отже самопочуття в цілому характеризується позитивним чи гіпертимним (з підвищеним настроєм) типом акцентуації характеру. Прослідковується зниження коефіцієнта самопочуття у жінок контрольної групи після впливу, та у жінок терапевтичної групи - збільшення коефіцієнта самопочуття.

Визначили статистично значимі відмінності за критерієм Лівіня в терапевтичній та контрольній групах за вираженістю емоційних станів радість (F=13,1, p<0,001), горе (F=17,5, p<0,001), гнів (F=15,8, p<0,001), відраза (F=12,3, p<0,001) та презирство (F=13,2, p<0,001).

Аналіз оцінки вираженості змін емоційних проявів тривоги та депресії склав таку картину (таб. 2).

Таблиця 2 - Динаміка змін проявів тривоги та депресії у жінок після пологового періоду до та після психопрофілактичної роботи

Емоційні прояви	До психопрофілактичної роботи 7 днів після пологів		Після психопрофілактичної роботи 20 днів після пологів	
	НШТ1п, n = 66	НШК1п, n = 63	НШТп, n = 66	НШКп, n = 63
Тривога	8,17±2,4	8,2±2,5	7,54±1,9	9±3
Депресія	6±1,8	5,9±1,8	5,1±1,7	6,4±2,3

Спостерігається зниження показників тривожних та депресивних станів у матерів терапевтичної групи після індивідуальних консультацій. У жінок контрольної групи прослідковується збільшення оцінки вираженості емоційних проявів тривоги та депресії.

Таким чином, після психопрофілактичної роботи відбувається покращення психоемоційного стану у жінок терапевтичної групи, на відміну від матерів, що не відвідували індивідуальні консультації, діагностується погіршення емоційного стану (p<0,001).

Виявлено статистично значущі розбіжності між терапевтичною та контрольною групами матерів за показником задоволеності шлюбом (F=144,9, p<0,001) (Рис. 1).

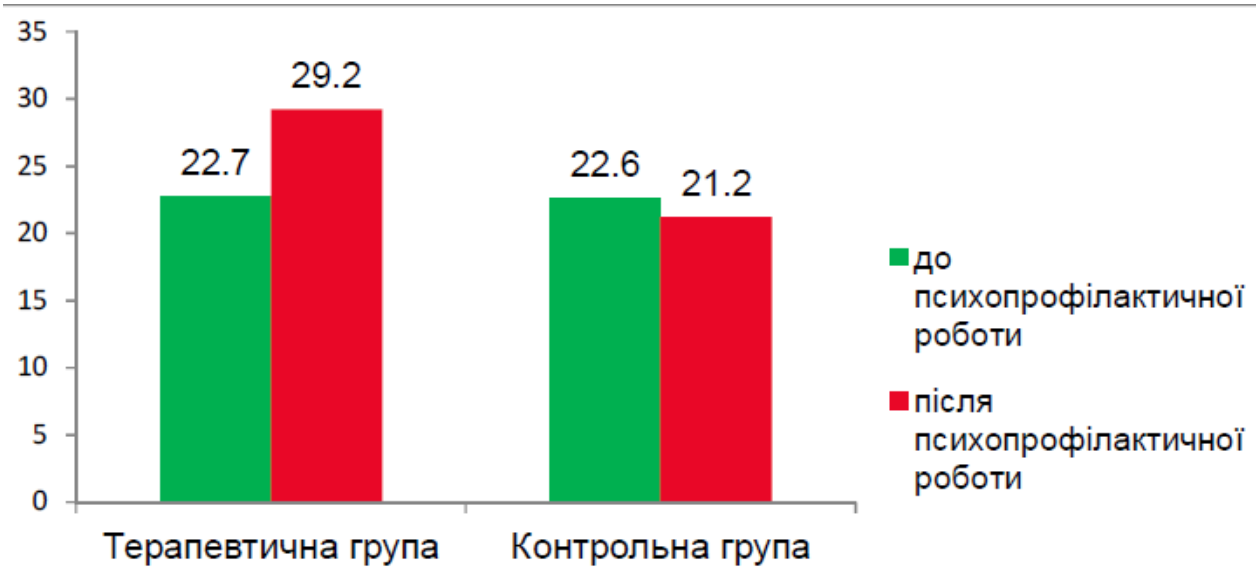


Рисунок 1. Оцінка задоволеності шлюбом у матерів після пологів терапевтичної та контрольної групах на початку та по закінченню психопрофілактичної роботи

Оцінка задоволеності шлюбом у терапевтичній групі жінок після індивідуальних психологічних консультацій становила 29,2±1,83 що статистично перевищувало таку оцінку у матерів контрольної групи – 21,2±1,5 (p<0,001).

Таким чином, після участі у індивідуальних психологічних консультаціях рівень задоволеності сімейними стосунками у матерів терапевтичної групи піднявся (з 22,7 до 29,2), у жінок контрольної групи знизився (з 22,6 до 21,2).

Проаналізуємо зміни показників у ставленні жінок до внутрішньосімейних та батьківсько-дитячих відносин до та після психопрофілактичної роботи (таб. 3).

Таблиця 3 - Зміни стану параметрів ставлення до сімейної та материнсько-дитячої взаємодії у жінок на початку та по закінченню психопрофілактичної роботи (M±m)

Ознаки відносин	До психопрофілактичної роботи 7 днів після пологів		Після психопрофілактичної роботи 20 днів після пологів	
	НШТ1п, n = 66	НШК1п, n = 63	НШТп, n = 66	НШКп, n = 63
Ставлення до сімейної ролі				
Сімейні конфлікти	16,53±1,2	16,6±1,3	12,6±1,6	16,8±1,8
Байдужість чоловіка	17,03±2,2	17,1±2	13,9±1,7	17,13±2,1
Ставлення до дитини				
Партнерські стосунки	7,9± 0,8	7,94±0,83	12,4±0,9	8,4±0,84
Уникнення від контакту з дитиною	15,6±0,9	15,65±1	10,2±1,1	16,3±1,2

Прослідковуються значимі відмінності у ставленні матері після пологів терапевтичної та контрольної групах до родинної та дитячо-батьківської взаємодії (p<0,001).

У терапевтичній групі діагностується зменшення вираженості подружніх конфліктів та байдужого ставлення чоловіка до сімейних справ (відповідно з 16,53 до 12,6 та з 17,03 до 13,9). Стосовно ставлення жінки до дитини спостерігається зростання показника по партнерським стосункам та зменшення уникнення матері від контакту з дитиною (відповідно з 7,9 до 8,4 та з 15,6 до 16,3).

Стосовно контрольної групи спостерігається збільшення вираженості показників внутрішньосімейних відносин за ознаками сімейні конфлікти та байдужість чоловіка (відповідно з 16,6 до 16,8 та з 17,03 до 13,9). Відносно ставлення жінки до дитини діагностується зниження показника по партнерським відносинам та збільшення уникнення від контакту з малюком (відповідно з 7,94 до 8,4 та з 15,65 до 16,3).

Отже, результати аналізу оцінки дієвості розробленої програми психопрофілактичної роботи з жінками у ранньому післяпологовому періоді в межах системи медико-психологічної підтримки сімї після народження дитини довели її ефективність (p<0,001):

а) практично в усіх матерів терапевтичної групи (91±2,8%) мала місце редукція стану сімейних відносин, на відміну від обстежених групи порівняння, в яких діагностовано погіршення подружньої взаємодії, збільшення сімейних конфліктів та байдужого відношення чоловіка до сімейних справ;

б) покращення психоемоційного стану, самопочуття та зменшення емоційного напруження продемонстрували жінки терапевтичної групи, серед матерів контрольної групи показники тривожного та депресивного станів, та прояви горя та презирства зросли;

в) у терапевтичній групі діагностується покращення взаємодії з малюком, встановлення оптимального емоційного контакту з ним та зменшення надмірної дистанції, на відміну від жінок контрольної групи, в яких діагностовано слабка емоційна взаємодія та ухилення від контакту з дитиною.

Висновки. Підводячи підсумки вищесказаного, можна стверджувати, що психопрофілактична робота з матерями у ранньому післяпологовому періоді є етапом заходів у межах медико-психологічної підтримки сім'ї після народження дитини, що супроводжується індивідуальними психологічними консультаціями з жінками. Такий вид роботи з матерями знижує фрустраційне навантаження жінки, напруженість внутрішньосімейних зв'язків, підвищує індивідуальні та сімейні ресурси, гармонізує подружню взаємодію, допомагає успішній адаптації жінки до материнства і формуванню оптимального рівня взаємодії в системі «мати – дитина», дозволяє індивідуалізувати підхід до жінки та сім'ї в цілому.

Таким чином, впровадження розроблених заходів психопрофілактичної роботи у ранньому післяпологовому періоді дозволило нормалізувати психологічний стан більшості матерів (91%), гармонізувати сімейні та материнсько-дитячі взаємовідносини, покращити емоційний стан та самопочуття жінки, оптимізувати ставлення жінки до новонародженої дитини ($p<0,001$).

Список використаних джерел

1. Батуев А. С. Психофизиологические основы формирования системы «мать-дитя» на ранних этапах онтогенеза / А.С. Батуев, Е.Е. Ляксо // Физиология развития ребенка: теоретические аспекты /Под ред. М.М. Безруких, Д.А. Фарбер. - М.: Образование от А до Я, 2000. - С.14–30.
2. Bowlby J. Patological mournung and childhood mourning / J. Bowlby // Journal of the American Psychoanalytic Association. - V. 11. - 1963. - P.500 – 541.
3. Fogel A. Temporal organization in mother-infant face-to-face interaction / A. Fogel, H.R. Schaffer // Studies in mother-infant interaction. - L.: Acad. Press, 1977. - P.89—117.
4. Ainsworth M.D. Mother-infant attachment / M.D. Ainsworth, J. Amer // Psychol. - V.11. - 1979. - P.67 – 104.
5. Bowlby J. A secure base: Clinical applications of attachment theory / J. Bowlby. – London: Routledge, 1988. – 180 p.
6. Смулевич А.Б. Депрессии в общей медицине: Руководство для врачей / А.Б. Смулевич. – М., 2001. – 256 с.
7. Захарийчук Ю.В. Влияние психосоматического статуса на течение беременности, родов и послеродового периода / Ю.В. Захарийчук, М.С. Вербицкая // Психотерапия и клиническая психология. - №1. - 2010. - С.91-98.
8. Быстрова К.С. К обоснованию значения режимов общения матери и новорожденного ребенка для последующего развития / К.С. Быстрова, A.M. Widstrom, W. Lundh, И.М. Воронцов, Р.Д. Мухамедрахимов // Сб. материалов конференции "Перинатальная психология в родовспоможении": Санкт-Петербург, 20-22 марта 1997 года. - Межрегиональная ассоциация перинатальной психологии и медицины России, 1997. – С.58-72.

9. Биосоциальная природа материнства и раннего детства / А.С. Батуев, О.Н. Безрукова, А.Г. Кощавцев // Под ред. А.С. Батуева. - СПб.: СПбГУ, 2007. – 374 с.
10. Батуев А.С. Влияние семейного конфликта на психомоторное развитие ребенка первых полутора лет жизни / А.С. Батуев, М.В. Соболева // Вопр. психол. - № 5(6). – 2004. - С.11–19.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.9:32](075)

Траверсе Т. М.°

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

ІНТУЇЦІЯ ЯК ІРРАЦІОНАЛЬНА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ РОЗУМІННЯ ПОЛІТИЧНИХ ЗАДАЧ

У статті розглядаються психологічні особливості політичного мислення у процесі розуміння áктором політичних задач. Йдеться про особливості ірраціональної сфери пошукового процесу. У дослідженні виокремлено фактори «інтуїція», «раціональність», «творчість» «еталон», які розкривають сутність неусвідомлюваних компонентів політичного мислення.

***Ключові слова**: інтуїція, смисли, неявне знання, політичне мислення*

В статье рассматриваются психологические особенности политического мышления в процессе понимания áктором политических задач. Речь идёт об особенностях иррациональной сферы поискового процесса. В исследовании установлено факторы «интуиция», «рациональность», «творчество», «эталон», которые раскрывают сущность неосознаваемых компонентов политического мышления

In the article the psychological features of the political thinking in the process of understanding subject of political tasks. Speech goes about the features of irrational sphere of searching process. In research factors are distinguished «intuition», «rationality», «creativity», «standard», that expose essence of the unrealized components of the political thinking.

***Keywords**: intuition, senses, non-obvious knowledge, political thinking*

Актуальність. У кризові, так звані перехідні часи суспільного розвитку (в якому перебуває нинішня Україна) відбувається розпад універсальної картини світу, виникає криза колективної ідентичності. Інтенсифікується циркуляція еліт, змінюються відносини між елітою і масою. Відбувається активізація міфу і архетипу. Домінують есхатологічні та хіліастичні переживання історії. Активізується особа маргінального типу (що може призвести до інституціалізації її картини світу). Виникають передумови вивільнення ірраціональної сфери політичної психіки [13].

Аналіз джерел. Ірраціональна складова психіки в політиці функціонує у формах надіндивідуальних надсвідомих явищ: уроджені ідеї (Р. Декарт), архетипи колективного несвідомого (К. Юнґ), космічна свідомість (Е. Фромм), колективні

° © Траверсе Т. М., 2014 р.

уявлення (Е. Дюркгайм, Л. Леві-Брюль) та ін.; неусвідомлюваних збудниках поведінки; неусвідомлюваних механізмах свідомих дій (явища неусвідомлюваного настановлення, неусвідомлюваного супроводу свідомих дій та психічних станів). Усі вони представляють неусвідомлювану силу звички, автоматизації, сукупність знань, вмінь, норм поведінки, які склались у соціальному досвіді членів соціальних спільнот та пригнічують індивідуальну свідомість та політичне мислення людей (В. М. Бехтерєв, Е. Дюркгейм, С. Московичі, М.-Л. Рукетт, С. Сігеле та ін.).

Згідно з класичними теоріями раціональності політичний процес є лише частково раціональним. Будь-які соціально-політичні факти не є строго об'єктивними. Вони значною мірою є продуктами соціального конструювання. Навіть добре відомі структуровані проблеми є мінливими, їхній смисловий зміст відрізняється залежно від ситуації, сторін-учасників та ін. складових проблемної ситуації. При розгляді політичних рішень (як найбільш «розумних» в контексті суспільно-історичної перспективи) саме ціннісна, а тим самим ірраціональна основа може слугувати критерієм їхнього прийняття, а не інтелектуальне обґрунтування.

У суспільстві перехідного типу, якою є сучасна Україна, політичні погляди акторів існують, здебільшого, не у вигляді довершеної системи аргументів і переконань, а у формі окремих фрагментів такої системи (М. Михальченко, Ф. Рудич). Психологічний статус цих ментальних уявлень щодо цінностей, ідеалів, перспектив може бути кваліфікованим як неявне знання (М. Полані), «живе знання», імпліцитні уявлення (Петрунько), інтуїція (Я. О. Пономарьов, Г. С. Костюк та ін.).

Формування та функціонування пізнання актором політики нами розглядається як система основних груп психічних утворень – функціональних, операційних та мотиваційних. Функціональні механізми пізнавальних процесів є завжди полімодальними та полісистемними, вони формуються у процесі накопичення та узагальнення індивідуального досвіду людини. С. Л. Рубінштейн зазначав, що «один і той самий процес може бути і, як правило, буває і інтелектуальним, і емоційним, і вольовим. Емоційний процес, наприклад, у дійсності ніколи не зводиться до «чистої», тобто абстрактної емоційності; він завжди включає у якійсь єдності та взаємопроникненні не лише емоційні, але й інтелектуальні моменти, - так само як інтелектуальний процес мислення містить зазвичай тією чи іншою мірою емоційні моменти, а не зводиться до «чистої», тобто абстрактної, ізольовано взятої інтелектуальності. Йдеться не про те, що емоція знаходиться у єдності і взаємозв'язку з мисленням або мислення з емоцією, а про те, що саме мислення як реальний психічний процес вже є єдністю інтелектуального та емоційного, а емоція – єдністю емоційного та інтелектуального» [10, С. 202].

Мета статті – розглянути особливості функціонування інтуїції в політичному мисленні акторів.

Виклад основного матеріалу. Форми ірраціональності у політичній діяльності функціонують у діапазоні континууму індивідуальність – безособовість. Що має прояви у появі політиків-містиків (К. Юнг, М. Попович), світосприйняття, яке актуалізується у формах ідеології, як різного штибу утопій. М. Попович, характеризуючи Л. Троцького, зазначає: «Готовність на все і схильність до гри зі

смертю («ми уклали угоду зі смертю», «якщо ми підемо, то грюкнемо дверима так, що здригнеться світ» (писав Троцький. – Т. Т.) ... Троцький, що на все дивився з легкою зневагою втаємниченого в історичні процеси вождя мільйонних мас, відчував запах смерті і не боявся його» [7, с. 227]. Водночас безособовість існує як потреба актора у пристосуванні до політичної необхідності. Наприклад, характеризуючи кризові події в Україні досліджувані зазначали: «... ми молилися у Михайлівському Соборі ... ніби щось відбулося, таке піднесення ... ми дізналися, що Беркут не пішов у наступ ... знаєте, Бог таки є ...»).

Проблема розуміння політики представлена раціональними та ірраціональними феноменами у процесі вироблення та прийняття політичного рішення (І. Дрор, Г. Саймон), політичного менеджменту (А. В. Карпов), аналізу та прогнозування тощо. Теоретичні моделі прийняття рішень здійснили вплив на розуміння інтелектуальних стратегій людини. Дослідники, які спираються на спільність критеріїв раціональності стосовно економічної поведінки та вироблення інтелектуальних рішень, розглядаючи інтелект особи як «обмежений ресурс» (що дає змогу використовувати ідею розподілу ресурсів). Диференціюючи поняття раціональності як процесу та результату вчені інтерпретують раціональність як результат вибору та як результат «розумності» його підготовки. Як зауважує Г. Саймон – ««розумні люди» приходять до «розумних» висновків у обставинах, коли немає можливості застосувати класичні моделі раціонального вибору» [11, с. 37].

Врахування того, що у ситуації вибору суб’єкт практично ніколи не здатен охопити всю сукупність об’єктивних орієнтирів, а також те, що «образи задачі» або «динамічні моделі» (як форми презентації умов вибору або в цілому проблемної ситуації) можуть не включати прогнозу об’єктивних змін ситуації, призвело до концепції «обмеженої раціональності». Зокрема, Г. Саймон запропонував розглядати раціональність стратегій виборів не з точки зору відповідності зовнішнім або кількісним критеріям їхньої оптимальності, а з точки зору відповідності мисленнєвому плану, який (у силу обмеженості ресурсів уваги та мислення людини) завжди буде передбачати спрощення ситуації, недоврахування якихось деталей, та й взагалі виявитися «фатальним» у силу евристичного підходу суб’єкта до аналізу альтернатив [11].

Актор здатен на однозначні оцінки і дії, які поєднують його дії з учасниками політичного дійства у цілісність (на основі спільного для всіх її членів колективного безсвідомого) та водночас відокремлюють (а то й протиставляють) стосовно інших. Це мало вияв у різного роду підтримці учасників Майдану. Зокрема, на питання «для чого ви носите стрічку з кольорами державного прапора? Що це означає?» досліджувані зазначали: «... молюся за Україну ...», «.... це моя особиста справа ...», «нічого не означає ...». Уточнення питання іншим – «чи означає це, що всі, хто не носить такий знак не переймаються подіями в країні?» – у чверті випадків призводило до інтелектуалізації ситуації. Проте інші давали такий самий емоційний зв’язок: «це справа кожного ...», «... за інших я не можу відповідати» та ін. Тобто сформований персональний досвід дає змогу особі думати, що його цілком стереотипно можна перенести у політику, або у іншу ситуацію в політиці. Наприклад, варіації тверджень типу «... Яника на йолку», «... здобувати нову владу», «прогнати корупціонерів ...» не є а ні дійсним

розв'язанням об'єктивної політичної проблеми, ні тим більше її прикінцевим результатом.

Водночас, емоційні потрясіння роз'єднують людей, коли граничні ситуації виникають об'єктивно і неочікувано, а вчинки стають ірраціональними. У ході розв'язку задачі на аналізування студент мехмату узагальнив свої умовиводи про діючу владу: «... нічого особливого, люди як люди, а ви – провокатор». Емоційні ефекти призводять до зміни індивідуальної свідомості, що має прояв у деформаціях сприймання контекстів політичної ситуації, одиниць її трактування, виокремлення причинно-наслідкових зв'язків та співвідношень, ймовірнісних характеристик дійсності, які мають зв'язок з мисленнєвими стратегіями, суб'єктивною інтерпретацією неструктурованої, невизначеної інформації про політику тощо.

Розпад (а почасти відсутність) ідеології, як більш пізньої системи колективних уявлень призводить до активізації їхньої ранньої системи. Вони відображують не властивості свідомості окремого актора, а складність настроїв, емоційний стан суспільства в цілому, яке виявилося нездатним протистояти «викликам історії» (А. Тойнбі). Водночас дослідники зазначають, що індивідуальна інтерпретація суб'єктивного сенсу інтеріоризованих соціальних норм «функціонує як невидима для особи влада. Тиск громадської думки є назагал глобальним, а основний його психологічний масив переважно не усвідомлюється, хоча й переживається як не досить очевидний, знеособлений вплив. Поступово зміст соціальних вимог приймається як найбільш слушний, і в такий спосіб соціальні норми інституціалізуються, надаючи додаткової сталості соціальній структурі [8]. При цьому несвідомі ставлення до влади виявляються для особи психологічно ближчими, ніж ставлення свідомі (Н. Хазратова, І. Гнатко, 2000).

Наприклад, джерела ідеологічних відображень дійсності (за К. Юнґом) містяться в індивідуальних репрезентаціях колективного несвідомого. Їх можна трактувати як апріорні схеми, специфічні форми «організації ментального досвіду у вигляді індивідуального розумового бачення (умозрения), тобто того як людина мисленно бачить в даний конкретний момент часу дану конкретну подію» [15, с. 156]. Вони є суб'єктно детермінованими. Йдеться про психічні образи, які виникають у зв'язку із потребою визначитися у проблемі та розв'язати її. Як зазначає М. Л. Смульсон, репрезентації «будуються в конкретному індивідуальному контексті для специфічних цілей: для розуміння певної ситуації, для того, щоб бути готовим до вимог плинної задачі. Конструювання репрезентацій спрямовується задачею і природою рішення, яке шукається ... репрезентації є результатом безпосереднього відображення дійсності, опосередкованого задачею ... це такі семантичні мережі, які безпосередньо відображують бачення задачі суб'єктом ... і той факт, що суб'єкт задачу бачить, і те, як він задачу бачить» [12, с. 77].

Політичне мислення пов'язане зі здатністю актора до усвідомлення й, водночас, абстрагування, виходу за межі безпосередніх суспільно-політичних контекстів. Дослідники зауважують, що ідентифікація об'єктивної дійсності з існуючими у свідомості акторів еталонами як розпізнавання соціальних об'єктів є актом категоризації (К. О. Абульханова-Славська, Дж. Брунер). Тобто об'єктно породжуваний феномен конструювання актором конкретного політичного

контексту виникає у момент його взаємодії з навколишнім світом та фіксується у ментальній моделі (Б. Троссей, П. Розенцвейг, 1997); особистісних конструктах (Дж. Келлі, 2000); індивідуально-особистісних еталонах сприймання оточуючого світу (В. Ф. Петренко, 1997).

Услід за С. Л. Рубінштейном можна стверджувати, що образи політичної психіки відображують не стільки явища та предмети, а насамперед життєвий смисл політики для актора, відношення до його потреб. Йдеться про «особистісний смисл об'єктів та явищ дійсності як складових образів сприйняття і представлення відповідних об'єктів і явищ, які відображує їхній смисл для суб'єкта і презентує його суб'єкту шляхом емоційного забарвлення образів та їхніх трансформацій» [5, с. 181].

Розкриваючи екзистенційний аспект розуміння В. В. Знаков зазначає, що «задача розуміння для суб'єкта полягає в тому, щоб інтуїтивно осягти ціле ще до ясного усвідомлення його частин. Розуміння, передуючи знанню, породжує погано усвідомлюваний суб'єктом (який здійснює розуміння) контекст того, що піддається розумінню. І чим чіткіше людина усвідомлює обмеженість свого знання, його злитість з контекстом, який є не може бути пізнаним, тим, як це не парадоксально, вона осмисленіше ним оперує» [4, с. 83]. «Осмисленно оперувати знанням, водночас віддаючи собі звіт у принциповій неможливості «знания о знании», в стані лише той, хто сприймає його разом з непознаваемім контекстом, тобто не знаючи, розуміє» [2, с.42].

П. Рікьор, говорячи про «інтуїцію розуміння» зазначає, що розуміння як процес є дещо таким, що постійно вислизає від рефлексії, і водночас таким, що безпосередньо переживається. Розуміння як «модус буття» є продуктивно-особистісним процесом, результатом якого є дещо особистісно нове/

Дослідники виокремлюють чимало видів інтуїції (Ф. Асмус, М. Бунге, А.А. Налчаджян). Серед них містична, чиста, метафізична, інтуїція сутності – як надраціональний дар осягнення. Це «майже завжди здатність людського розуму, яка відрізняється як від чуттєвості, так і від розсудку і є не що інше, як певний автономний спосіб пізнання, а саме раптове, повне і точне осягнення» [1, с. 5]. Як швидкий умовивід, раптовість вважають рисою реальних форм інтелектуальної інтуїції. Швидкість зумовлюється насамперед згорнутістю та неусвідомлюваністю процесу пізнання (Г. С. Костюк та ін.). Чуттєва інтуїція існує як безпосереднє угледіння істини за допомогою органів чуття. Як зазначає В. В. Знаков, у неусвідомлюваності істини у згорнутому виді у неявний спосіб міститься знання про неї (В. В. Знаков). Аналіз біографій видатних політиків дає підстави виокремити таку властивість мислення актора, як «чуття ситуації» (наприклад, Ленін: «завтра буде пізно, – сьогодні – ...»), яке є синтезом предметно-поняттєвого змісту мисленнєвої діяльності та практичності. Коли «усвідомлення почуття означає не лише зазнавати його як переживання, а й співвіднести з тим предметом ... на яке воно спрямовується» [9, с. 9].

У результаті факторизації змінних по всій вибірці ми отримали фактори, які свідчать про наявність у політичному мисленні інтуїції (фактор 4), раціональності (фактор 5), творчості (фактор 6), здогадки (фактор 9).

Фактор (4) «інтуїтивність» має навантаження змінних, що відображують характеристики ментальної моделі (Б. Троссей, П. Розенцвейг, 1997). Остання не завжди була усвідомленою, а структура ситуації виявлялася більш

визначальною, порівняно із суб'єктивним досвідом політичних подій у акторів. Це позначається тактиками орієнтації на структуру (,402) та на умови задачної ситуації (,314). При цьому переважними виявилися неясні задуми (,764); інтелектуальна готовність розв'язувати нові задачі (,453); умовні розв'язки (,641) та розв'язки за принципом символізації (,495); виражений емоційний супровід політичної ситуації (-,355) та розв'язки за принципом комбінування (,512), символізації (,495), реконструювання (,387), випадкових підстановок (,347).

Фактор 5 («раціональність») склали: тактики структурно-функціональної (,675) та функціональної (,467) орієнтації, інтерполяції (,346), конкретизації (,397); операції аналізу (,363) та диференціювання (,316), наявність уточнень (,324) та розв'язки за принципом аналогії (,347).

Фактор 6 («творчість») складають: неясність задумів (-,325), спрямованість на оригінальність (,673), правильні варіанти розв'язку (,620), неявне знання (,393), впевненість (,409), точні задуми (,450), розв'язки еталонні (,321) та за принципом комбінування (,308).

Фактор 9 («здогадка») складають: миттєвий розв'язок (,519), оціночні дії (,410) та дії за принципом реконструювання (,323).

Залежно від групи та розв'язуваної задачі ці фактори несуть уточнене смислове навантаження. Зокрема, у групі політиків фактор «інтуїція» має прояв: у наявності чутливості до ситуації, уточнень (,866); здогадках (,431); панорамній представленості операцій – аналізу (,873), диференціювання (,564), абстрагування (,550), узагальнення (,408), порівняння (,334); спрямованість на оригінальність (,415) та практичність (,400); а також тактиках – аналогізування (,459), інтерполяції (,835), екстраполяції (,840), розв'язків за принципом комбінування (,475). Це підтверджує положення стосовно того, що інтуїтивне мислення відбувається за загальними закономірностями мисленнєвої діяльності є стратегіально організованим та згорнутим, а отже суб'єктивно неусвідомленим (Я. О. Пономарьов, Г. С. Костюк, В. О. Моляко та ін.). Диференціація змісту цього фактору за задачами, які розв'язували політики ще більше уточнює зміст інтуїтивності політичного мислення.

Раціональність політичного мислення у групі політиків полягає: у відсіві непотрібного (,668); наявності умовиводів і попередніх висновків (,541); формулюванні наслідків (,635); оригінальних розв'язках (,407). За відсутності неявного знання (-,784), спрямованості на процес (-,788), пояснень (-,502), точних задумів (-,499), рішень про відповідність задуму умовам задачі (-,317) та ігнорування нормативних стандартів (-,637).

Творчість у групі політиків полягає у вираженій та збалансованій концентрації на знайомій (,797) та незнайомій (,655) частинах задачі; в інтелектуальній готовності розв'язувати нові задачі (,388); неявних знаннях (,325); уточненнях та прийнятті рішень про прийнятність (,376); тактиці орієнтації на значення (,381), поступовості розв'язку (,335). За відсутності неясних задумів (-,561), припущень (-,637), пояснень (-,322), еталонних розв'язків (-,324).

Здогадка у політичному мисленні політиків зумовлюється: операціями синтезу (,579), узагальнення (,508), зв'язністю та послідовністю думок (,402); тактиками орієнтації на смисли (,320) та концентрації на менш знайомих частинах задачі (,310).

У групі учасників Майдану фактори мають дещо інше змістове навантаження. Інтуїтивність політичного мислення полягає: у виокремленні суперечностей (516), знанні про незнання (,512); операціях узагальнення (,885), диференціювання (,595), порівняння (,589); тактиках структурно-функціональної орієнтації (,480), збалансованій концентрації на знайомій (,912) та на менш знайомій (,821) частині задачі; зв'язності та послідовності думок (,401). І водночас відсутності смислів власне політичної діяльності (-,808), нормативних смислів (-,715), особистісних смислів (-,467), формування смислів на основі суб'єктивних значень (-,508), формування суб'єктивних значень на основі смислів (-,511), тактики орієнтування на смисли (-,621), знання про знання (-,307), впевненості (-,566) – усе це свідчить про виражену ірраціональність політичного буденного мислення (див. 6.3).

Ірраціональність політичної дійсності, а отже і потенційна неусвідомлюваність її актором реалізується в політичних доктринах та ідеологіях. Т. Парсонс зазначав, що політична влада існує як символ. Вона є настільки значущою, наскільки дозволяє чогось досягти. Влада не має безпосередньої корисності, як і у грошей, у неї немає споживчої вартості, а є лише мінова вартість. Влада обмінюється на дещо цінне з точки зору суспільства, наприклад на підкорення, законопослушання (Т. Парсонс), ілюзії «стабільності», «порядку» та ін.

Пропаганда завжди звертається до розуму і почуттів актора. Раціональна складова політичної свідомості більше відповідає політичній доктрині, яка відображується у статутах, конституції, деклараціях, договорах). Вона звернена до розуму і забезпечує довіру («кредента» за Г. Лассвеллом) до влади на когнітивному рівні. «Міранда» (міраж) існує як сукупність міфів, ритуалів та ін. Вона містить специфічні комунікативні засоби: гасла, символи (наприклад, прапор, гімн, особа, що очолює рух), що апелюють до ірраціональної, емоційної сфери індивіда, спонукуючи та підтримуючи почуття лояльності до влади.

Творчість у групі учасників Майдану полягає в переважанні умовних (,850) та оригінальних (,801) розв'язків та розв'язків за принципом комбінування (,337). Здогадка зумовлювалася наявністю процедурних знань (,311), раптовими знахідками (,814) та відсутністю поступовості розв'язку (-,353).

Раціональність у студентів-учасників Майдану полягає: у розв'язках за принципом комбінування (,530), спрямованості на результат (,494), вдалій постановці задачі (,355), настирливості (,347); тактиках трансформації (,330) та інтеграції (,300). За відсутності синтезування (-,391) та орієнтації на нормативні стандарти (-,330). До речі, що співвідноситься з цими ж параметрами у групі політиків. Вірогідно, це свідчить про виконання акторами обох груп реальної політичної діяльності, проте на різних рівнях – фаховому та буденному.

Відомо, що політична діяльність є, насамперед, ціннісно-мотиваційно зумовленою. М. Вебер зауважував, що будь-яка ціннісна раціональність (наприклад, орієнтація на мораль як на самодостатню цінність) є ірраціональною. Суто традиційна дія, як і афективна, знаходиться згідно з цілераціональним мисленням на межі, а часто навіть поза межею того, що може бути названо осмисленим та усвідомленим. Цілераціональність за М. Вебером є абстракцією, тобто тим випадком, який не існує в реальності. «У реальності ми маємо справу з комбінацією орієнтацій на цілераціональність, цінності, традиції» [1, с. 630].

До числа «екстраракціональних компонентів» І. Дрор причисляє морально-психологічні мотиви (які пов'язані з інтуїцією та уявою), ціннісні орієнтири. Вони «мають відігрівати значну, суттєву і позитивну роль в оптимальному варіанті прийняття політичних рішень, правда, скоріше як доповнення до сильно просунутих раціональних компонентів, але не заміняючи їх при цьому» [16, с.157].

Ціннісно-орієнтувальна функція у політичному мисленні виявилася здебільшого ірраціональною, що здійснюється завдяки смислу, як «відношенням між суб'єктом і об'єктом або явищем дійсності, яке визначається місцем об'єкта (явища) в житті суб'єкта, виокремлює цей об'єкт (явище) в образі світу і втілюється в особистісних структурах, що регулюють поведінку суб'єкта відносно даного об'єкта» [5, с. 114]. Саме «поняття смислу, виводячи аналіз за межі свідомості, у площину життєвого світу, дозволяє перебороти бінарну опозицію афекту та інтелекту, пізнання і почуття» [5, с. 165].

Нами виокремлено фактор «еталон», який свідчить про зв'язок здогадки (,643), розв'язку за принципом аналогізування (,366) та еталонних, а отже ідеальних ціннісних суспільно-політичних конструктів у свідомості актора (,311). Це співзвучно з результатами досліджень, наприклад математичного мислення, про те, що аналогія має чимале значення в інтуїтивному мисленні (Д. Пойа, 1976) та існує як механізм.

Здатність до конструювання контекстуальної полімодальності ситуації виявляється, якщо розглянути конкретні мисленнєві дії. Тобто те як актор підходить до ситуації (а потім і задачі), у який спосіб окремі складові і властивості суспільно-політичного факту виокремлює та як вони пов'язані із загальним пошуковим напрямом. Наведемо фрагмент протоколу студента-учасника Майдану: «я відчуваю, що проблема ... ситуація полягає в тому, що у нас є корупція, є чинне законодавство ... це не правовий простір, це щось інше і тому коментувати це щось інше, яке не підпадає під дію норм основного закону та чинного законодавства – дуже складно. Мабуть якась логіка є при владі. Мабуть, логіка є у опозиції. Жодна на мій погляд – сьогодні не проглядається»; «... Чому я маю робити саме так? ... кроки влади зовсім незрозумілі, їхній зміст, напрям, увесь процес є алогічними у даній політичній ситуації ... взагалі враження, що ситуація тече довільно, хоча якщо влада є, то як говорив російський генерал Лебедь «у нас бардак це такий спеціально організований порядок» ... то можливо слід з'ясувати для чого це робиться і хто має зиски? ...».

Такі роздуми призводять до так званого правильного чи навіть доведеного результату розуміння ситуації. Проте сам цей результат не гарантує релевантного, глибокого і панорамного розуміння ситуації і лише частково прояснює суспільно-політичні факти та їхні взаємозвьязки. У політиці така ситуація є маніпулятивною, оскільки у актора виникає враження причетності до ситуації, важливості тих дій, які він вчиняє (наприклад, протистояння студентів позиції батьків, які забороняли йти на Майдан і водночас, неусвідомлення обмеженості ресурсів своєї політичної діяльності – «співатиму гімн», «завойовуватимемо владу» тощо). Тобто актор не бачить полімодальності смислів ситуації і обьєктивного значення своїх дій, оскільки не усвідомлює інших контекстів їхньої інтерпретації. Завдяки політичним символам, ідеології контексти можуть бути сформульовані достатньо широко. Намагання актора зрозуміти події реалізується пропагандою, «яка поєднує діяльність вожаків зі стратегіями

народної боротьби» (Рукетт М.-Л., 2010), коли навіть політичну еліту можна поставити під такий спрямований потік інформації, яка розумітиме події, проте гарантовано хибно.

Висновки. Об'єктивне існування інтуїції як пізнавальної функції політичного мислення зумовлюється як природою психічного, так і об'єктивною політичною дійсністю. Інтуїція супроводжує увесь пошуковий процес маючи різну міру вираженості на різних його субетапах. Вона має прояв у неявному знанні, інтелектуальній рефлексії, неясних задумах, системі смислів та значень, здогадках, досвіді, знаннях про незнання та у знаннях про знання. У результаті дослідження виокремлено фактори пошукового процесу («інтуїція», «творчість», «раціональність», «еталон»), які навантажуються різними змінними. Причому останні мають різне значення та своєрідну ієрархічну організацію. Тобто інтуїтивність політичного мислення зумовлюється особливостями організації політичного мислення актора та типом політичної задачі, а ширше – діяльності, у якій він функціонує.

Список використаних джерел:

1. Бунге М. Интуиция и наука/ М. Бунге. – М.: Прогресс, 1967. – 187 с.
2. Бакеева Е. В. Апофатическое мышление как «метод» понимания / Е. В. Бакеева // Известия Уральского гос. ун-та 2004. - № 9. – С.42.
3. Вебер М. Избранные произведения / Под ред. Ю. Н. Давыдова / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с. – С. 630.
4. Знаков В. В. Мышление, самосознание и самопонимание / Вестник Московского университета / В. В. Знаков. – Серия 14. Психология. – 2008. – № 2. – С. 74 –86.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.
6. Пойа Д. Математическое открытие / Д. Пойа. – М.: Наука, 1976. – 336 с.
7. Попович М. Червоне століття / М. Попович. – К.: АртЕк, 2007. – 888 с.
8. Пихологія масової політичної свідомості та поведінки / Відп. ред. В. О. Васютинський. – К.: Вид-во «ДОК-К», 1997. – 164 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1946. – С. 9.
10. Рубинштейн С. Л. Основы психологии В 2-х томах: Т.1. / С. Л. Рубинштейн. – М., 1989. – С. 202.
11. Саймон Г. Рациональность как процесс и продукт мышления / Г. Саймон // Альманах THESIS. – 1993. – № 5. – Мир Человека. – С. 16-37.
12. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту. Монографія / М. Л. Смульсон. – К.: Нора-Друк, 2003. – С. 298 с. – С. 77.
13. Траверсе Т. М. Політична психологія / Т. М. Траверсе. – К.: Парламентське видавництво, 2013. – 240 с.
14. Троссей Б. Знания и решение задачи: репрезентации научных понятий // Когнитивное обучение: совреенное состояние и перспективы / Под ред. Т. Галукиной, Э. Лоурера / Б. Троссей, П. Розенцвейг. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – С. 165–189.
15. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – М. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1997. – С. 156.
16. Dror Y. Mudding Through – 'Science' or Intertia / Y. Dror // Public Administration Review, 1964. – № 24. – P. 157.

Отримано 12.08.2014 р.

УДК 141.7:2

Фомічова В.М. °

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

ІНТЕРСУБ'ЄКТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ УЯВЛЕНЬ

У статті аналізуються особливості співвідношення феномену соціальності, носієм якої є окремий суб'єкт, так і певні спільності. Взаємодія як необхідний контекст прояву соціальності розглядається через такі соціальні константи як норми та цінності, які супроводжують будь-який соціальний процес. Автор доводить необхідність урахування у відповідних дослідженнях дію механізму соціальної інтерференції.

Ключові слова: *соціальна дія, тип взаємодії, соціальні факти, соціальна реальність, соціальні константи*

В статье анализируются особенности соотношения феномена социальности, носителем которой есть как отдельний субъект, так и определенные общности. Взаимодействие как необходимый контекст проявления социальности рассматривается через такие константы: нормы и ценности, которые сопровождают любой социальный процесс. Автор подчеркивает необходимость учитывать в соответсующих исследованиях действие механизма социальной интерференции.

Ключевые слова: *социальное действие, тип взаимодействия, социальные факты, социальная реальность, социальные константы*

In the article the features of the phenomenon of sociality value are analyzed, the carrier of which is a separate entity and specific communities. Interaction as a necessary context of the manifestation of sociality is viewed through such social constants as norms and values that accompany any social process. The author argues the need to take into account within relevant studies the mechanism of social interference.

Key words: *social action; type of interaction; social ranks; social reality; social constants*

Актуальність теми дослідження пов'язана з сучасним станом українського суспільства, у якому людина, її цінності починають виступати орієнтирами в духовному житті всього народу.

Розбудова громадянського суспільства в Україні залежить від затвердження духовних надбань цілого людства, тому особливого значення набуває проблема формування свідомості людини, її психологічних установок, дослідження процесів особливостей формування соціальних уявлень. Переживання людини і висвітлюють її стан як відкритість існуючому світові й світам, які переживаються у її свідомості, коли вона «трансцендує» власне «я», тобто виходить поза власні межі. Уява людина робить її вільною, вона сама створює образи, які висвітлює в певних поняттях, у мові. Єдність формування процесів мислення та мови також є важливим моментом для аналізу тих змін, що відбуваються у свідомості людини. Мова є важливим засобом не тільки для спілкування людей, але й для описування того, що існує у світі та для відкриття нових світів Такі зміни можуть бути як «зовнішнього» характеру (тобто, під впливом оточуючого довкілля), так і «внутрішнього» характеру (зміни індивідуального «я») - у їх органічній єдності.

Свідомість будується на основі переживання та індивідуального досвіду. Актуальними в цьому зв'язку постають дослідження впливів ЗМІ, проповідей, притч, оповідей.

° © Фомічова В.М., 2014 р.

Мета дослідження полягає у вивченні, яким чином впливають на формування свідомості такі тексти, передачі, видовища і, в який спосіб можна дослідити прояви саме переходу від повсякденних уявлень до соціальних? Це проблема, що потребує свого вирішення у багатоаспектності, тобто реалізації філософського, психологічного, релігієзнавчого, психіатрічного підходів. Йдеться про екзистенцію людини, яка знаходиться у системі відносин з іншими людьми, з соціумом і, в залежності від цього ставлення, змінює власне внутрішнє «я».

Пошуки нової парадигми щодо пояснення, прогнозування та моделювання соціальної поведінки особистості призвели до чисельних дискусій, в які залучилися представники практично всіх галузей гуманітарного знання. В контексті такого міждисциплінарного підходу несподівано гостро постали питання визначення здавалось би всім відомим та зрозумілим таких термінів як: соціальна поведінка, соціальні спільності, соціальна реальність соціальна перспектива тощо, де родовим поняттям виступає саме поняття “соціальність”.

Відомий соціолог А.Г. Ефендієв взагалі ставить в центр предмету соціології соціальну дію та взаємодію людини, де соціальна дія має розглядатися як родове соціологічне поняття, як елементарна, але життєво здатна та саморозвиваючась мікросистема. “Соціальна дія, - пише А.Ефєндієв, - це передумісний, цілеспрямований, поведінковий акт, який орієнтований на інших, їх можливі відповідні реакції”[1, с.120] Тут, звичайно, згадується М.Вебер, а також феноменологічна концепція П.Бергера, який підкреслював щодо суворого визначення поняття “соціальний”, то важко додати щось до формулювання Макса Вебера, який кваліфікував як “соціальну” ситуацію, коли люди в своїх діях орієнтуються на інших і де переплетення смислів, очікувань та поведінки, основаних на взаємній орієнтації, складає предмет соціологічного аналізу [2]

“Соціальна поведінка індивіда повністю обумовлено його належністю до соціальної спільності і тому що саме тут він отримує такі потужні імпульси поведінки, які ніде він більше не отримує, заради захисту інтересів своєї групи, прошарку, але особливо родини, національної, релігійної спільності, він піде на колосальні жертви, самопожертвування” [3, с.23].

Чисельні соціальні спільності в суспільстві пов’язуються історичними, психологічними, культурними, релігійними, моральними та іншими зв’язками та нормами. Саме в них в контексті буденної взаємодії формуються інтереси та мотиви поведінки, передаються уявлення, настрої, життєві установки та прагнення. “Таким чином, соціальна поведінка людини можлива як взаємодія всередині соціальної спільності та між ними. Це і є соціальне середовище суспільства, його соціальний вимір”[3, с.24].

З одного боку, нема сумніву, що будь-яку взаємодію між людьми слід вважати соціальною, з іншого – спільності, які виникають як результат взаємодії феноменологічно розрізнити досить важко. Адже, якщо слідувати веберовський традиції, то всі людські взаємодії можуть мати і мають певний суб’єктивний смисл, але різниці між спільностями, які утворюються в результаті цих взаємодій виходить немає. Так, взаємодія між коханими, між викладачем та студентом, між керівником та підлеглими, між лідером та натовпом тощо, звичайно насичені суб’єктивними смислами і орієнтовані так чи інакше на партнера (ів) – і це їх об’єднує. Але, зрозуміло, що звести ці види взаємодій до одного рівня, навіть через просту їх характеристику, практично неможливо. Звідси виникає проблема

визначення критеріїв диференціації видів спільності, причому за умов збереження їх спільного знаменника – взаємодії.

Цікавою точкою зору в даному контексті є підхід А.Бороноєва та П.Смірнова, які вважають що, відправною точкою при диференціації різних типів спільностей має бути уявлення про провідний тип взаємодії, на підгрунті якого виникає те чи інше об'єднання людей. До речі, ця думка не є нової. Ще в працях П.Сорокіна зазначалося, що на основі особливих типів взаємодій можуть виникати якісно різні людські об'єднання.

Говорячи про діяльнісну взаємодію, Платон користується словом "держава". Але грецький поліс поєднував в собі риси держави та суспільства. За думкою Платона, "держава… виникає,… коли кожен з нас не може задовольнити сам себе, але потребує ще багато чого… Кожна людина залучає то одного, то іншого для задоволення тієї чи іншої потреби. Переживаючи нужду багато в чому,… люди збираються разом, щоб знаходиться спільно та здійснювати допомогу один одному: таке спільне поселення і отримує у нас назву держави…. Його створюють наші потреби" [4, с. 145].

Цієї точки зору щодо принципового значення діяльнісної взаємодії для формування як соціальності зокрема, так і для суспільства загалом притримуються ті, хто покладає в основу існування суспільства принцип розподілення праці (в основному це прихильники Платона, Е.Дюркгейма,

К. Маркса). Але деякі вчені виокремлюють ще три принципово відмінних типу взаємодій, на яких може вибудовуватися соціальна система: мовно-комунікаційна, чуттєве, правове.

Мовно-комунікаційна взаємодія виникає в контексті обміну повідомленнями. Тією чи іншою мірою саме цей тип взаємодії покладав в основу соціального Аристотель. "Людина є істота суспільна більшою мірою, ніж бджоли та інші стадні тварини", оскільки "одна й та ж людина з усіх живих істот обдарований мовленням. …Голос виражає засмученість та радість, тому він властивий і іншим живим істотам….Але мовлення здатне виражати і то, що корисно і що шкідливе, …що справедливо і що несправедливо. Це властивість людей відрізняє їх від інших живих істот: тільки людина здатна до сприйняття таких понять, як добро та зло, справедливість та несправедливість тощо. А сукупність всього цього і створює основу родини та держави" [5, с.379]

Через декілька століть Н.Луман для побудови соціальної теорії використовує поняття "система", "комунікація", визначаючи суспільство "як оперативно закриту систему, яка складається із власних операцій, що виробляють комунікації із комунікацій"; "поняття комунікації стають вирішальним чинником для визначення поняття суспільство". Тут комунікація розуміється як синтез інформації, повідомлення та розуміння і відбувається тільки за умов здійснення цього синтезу. Розрізняння інформації, повідомлення та розуміння необхідно для підтримки діяльності системи. Саме з цих уявлень виявляється, що конкретні люди вже є не стільки частиною суспільства, скільки частиною оточуючого середовища [6, с.31-32].

Власно кажучи, мовно-комунікаційну взаємодію вважають основоположною для суспільства і сучасні автори, які пишуть про "інформаційне суспільство", "інформаційно-інтелектуальні цивілізації" тощо.

Чуттєва взаємодія виникає тоді, коли між партнерами по взаємодії виникають певні почуття. Деякими вченими стверджується, що різні почуття можуть стати основою соціальних зв'язків. Так, наприклад, почуття довіри, віра людей один в одного може обумовити існування спільності, адже без такої цієї віри не могло би існувати і само людське суспільство.

В.Соловьєв також висловлювався щодо ролі почуттів у створенні соціальної спільності, кажучи, що в основі суспільства знаходиться любов, оскільки "соціальні організми виробляються… життєвою творчою силою любові… Ця сила безпосередньо створює родину, а родина є утворюючим елементом будь-якого суспільства" [7, с.73].

Вольовий аспект взаємодії покладений, в першу чергу, в основу правових відносин. Звичайно, якщо волю розуміти не в психологічному сенсі, а в юридичному, тобто як здатність приймати рішення, яким мають підпорядковуватися інші. Уявлення про вольову взаємодію знаходяться в концепціях Т. Гоббса та Ж Руссо, коли мова йде про суспільний договір як висхідному пункті утворення суспільства або держави.

Щодо діяльнісного принципу, який може бути покладений в основу соціальних систем, то А.Бороноєв та П.Смірнов кажуть наступне. "Діяльнісний зв'язок має стати відмінною ознакою суспільства як обов'язкова умова самозбереження суспільства. Неможна уявити собі суб'єкт, який не був би пов'язаний з оточуючим середовищем, а мі його елементами не відбувався обмін речовинами та енергією" [8, с.9]. Причому автори звертають увагу, що в сучасних умовах відбувається зміна питомої ваги саме діяльнісного аспекту у функціонуванні соціального. Це пов'язано з тим, що "потоки інформації, які супроводжують діяльнісну взаємодію, настільки великі і настільки важливі, що діяльнісний обмін стає неможливим при порушеннях в інформаційних системах" [8, с.10].

Звідси, можна уявити, що зрештою діяльнісна взаємодія може стати лише засобом забезпечення інформаційної взаємодії. Адже не випадково в суспільствознавстві все частіше зустрічається термін "інформаційне суспільство".

В свій час Е.Дюркгейм пропонував розглядати соціальні факти як "речі", допускаючи, що вони виступають як дещо зовнішнє по відношенню до індивіда та суспільства, підкреслюючи, що соціальны факти впізнаються за тією зовнішньою примусовою владою, яку вони мають над індивідами. Формуючись як зовнішні по відношенню до свідомості індивіда елементи соціального середовища, вони, в свою чергу, впливають на свідомість людей. Дюркгейм виокремлював загальні критерії та характеристики соціального факту, які можуть застосовуватися до всіх соціальних явищ. Явище може вважатися суспільним лише тоді, коли воно властиво більшості членів суспільства, тобто за умов його всезагальності. Поруч з цим, в сучасній соціології помітно розуміння того, що не тільки "чисто соціальні елементи" мають залучатися до дослідження соціальної реальності. Так, Н.Луман вважає, що елементи "середовища" соціальних систем – фізичні, хімічні, психічні реальності, складають органічний комплекс з соціальністю особистості, яка не відчуває диференціації соціального від несоціального, водночас знаходячись та діючи і в соціальній системі і в середовище.

Зрозуміло, що мова не має йти про ототожнення соціальних фактів суспільства з несоціальними. Мова йде про прийняття реального,

функціонального за своїм впливом на суспільство та індивіда статусу соціальності. Саме через феномен можна по-новому розкрити межі соціального факту (Е.Дюркгейм), а також феномену інтерсуб'єктивності (А.Шюц).

Будь-який соціальний процес допускає наявність середовища, в яке він залучається. Елементом цього середовища, вочевидь, є не тільки соціальні утворення, але і природне середовище, яке включене в діяльність людини, а також весь штучний світ артефактів. Вони по-своєму включені в соціальні взаємодії і є не тільки фоном соціальних процесів, але й певною мірою впливають на характер соціальних взаємодій. Весь цей комплекс і складає соціальну реальність, яка являє собою динамічну єдність об'єктів та явищ соціо-культурно-природнього світу разом з людьми та їх свідомостями і пов'язаними з ними відносини та взаємодії.

Пояснюючи соціальну реальність як результат кореляції система-дія, В.Парсонс вбачав структурно-функціональну залежність соціальної системи цінностей та норм суспільства, які в свою чергу визначають та структурують соціальні ролі. Звідси, виконання соціальних ролей означає той чи інший нормативно-ціннісний стандарт, на базі якого і формується соціальна реальність. Разом з тим, норми та цінності як актуальна база об'єктивації традиційно розглядаються як соціальні константи, отримуючи статус об'єктивного фону соціальної реальності. При цьому виноситься за дужки факт людської інтерпретації та інституалізації норм, цінностей, правил, традицій, факт імманентної суб'єктивності, який входить в акти конструювання соціальної реальності.

Процес суб'єктивації має двухрівневий, двухдіапазоний характер. Перший рівень - це рівень сенсорно-чуттєвої суб'єктивації зовнішнього світу, на якому формуються чуттєві образи та діють орієнтировні рефлекси. Другий рівень допускає інтерпретацію, того, що сприйнято. А.Шюц пише, що світ культури є інтерсуб'єктивним, він "предстає перед нами як смисловий універсумум, сукупність значень, які ми маємо інтерпретувати для того, щоб мати опору в цьому світі, дійти до згоди з ним". Таким чином необхідність конвенціональності в інтерпретації смислового універсуму полягає у можливості його співвіднесення з об'єктами соціальної реальності. "Всі об'єкти культури (інструменти, символи, мовні системи, твори мистецтва, соціальні інститути тощо) самим смислом своїм та походженням вказують на діяльність людських суб'єктів (…). Тому я не можу зрозуміти об'єкт культури, якщо його не співвіднести з діяльністю, завдяки якої він виник. Наприклад, я не розумію інструмент, не знаючи цілі, для якої він призначений; знак чи символ – не знаючи, що він представляє в розумі людини, який ними користується; інститут – не розуміючи, що він означає для людей, які по ньому орієнтують свою поведінку" [9, с.130].

Яким же чином інтерпретується людиною соціальна реальність? Тут, в основному, можливі два шляхи. З одного боку, це відбувається на основі вже заданого в суспільстві культурою пояснення, з іншого – на підгрунті соціо-культурного багажу знань індивіда чи соціальної спільності. Результат суб'єктивації, який виникає у вигляді уявлень чи образів, у об'єктивістів та суб'єктивістів трактується по-різному. Перші уявляють цей результат як цілком об'єктивний, другі – як цілком суб'єктивний. Суб'єктивісти вважають цей результат як інтерпретовану соціальну реальність, яка і є єдиною реальністю, з

якою люди, хоча б на рівні буденної свідомості мають справу. Таким чином, дана позиція розуміє соціальний світ як смисловий світ, в якому люди діють, виходячи з соціально-суб'єктивної значущості на основі "світу значень, які наперед визначенні". І соціальна реальність конструюється суб'єктом на основі смислів та значень, що задаються суспільством або середовищем, в якому формувалася свідомість суб'єкта.

Про подібний ефект пише і Х.Ортега-і-Гассет. "Вважалося, що два суб'єкту мають приходити до різних істин. Тепер ми бачимо, що розходження між світами двох суб'єктів не має на увазі ложності одного з них. Навпаки, зрозуміло, що сприйняття одного має відрізнятися від іншого. Це розходження не є суперечливим, це доповнення"[10, с. 47].

Отже, ідея інтерсуб'єктивності має розумітися як результат конституючої діяльності свідомості "Я" та "інших". Крім того, феномен інтерсуб'єктивності може розглядатися і як результат цілісної діяльності людини, яка виражається і у вигляді матеріально-вещественних артефактів, і у вигляді видозміненого природного середовища (ліса, парки, поля, штучні моря та водосховища тощо), і, звичайно, у вигляді символів, знаків, творів мистецтва. Інтерсуб'єктивний універсумум, зрештою, породжує феномен інтероб'єктивності. Останній являє собою знеособлену інтерпретацію властивостей, значень та якостей елементів соціальної реальності. Сприйняття соціальної реальності має допускати центр сприйняття, яким, зрозуміло, виступає людина. "Кожне життя є точкою зору на всесвіт" [10, с.47]. Але яким же чином з цих точок зору формується певна цілісна картина соціальної реальності?

Кожна людина "організує" світ в залежності від точки бачення світу саме цієї людини. Тому світ предстає перед окремою людиною в певній, відповідній даній людині, структурі. "Дві людини дивляться на один й той же пейзаж з різних точок зору. Вони вбачають, проте, не одне й те ж. Різниця у розташуванні призводить до того, що пейзаж організується різним чином перед очима кожного з них" [10, с.47]. Звідси, людина організує сприйняту реальність. Якщо змінюється місце, яке займається спостерігачем, змінюється й бачення реальності, і, відповідно, її організація. Реальність, таким чином, - це, те, що залежить від суб'єкту – носія точки зору – і від місця точки зору суб'єкту, тобто тієї реальності, яка оточує суб'єкта. В цієї реальності світу особливу роль відіграють "обставини", які багато в чому визначають життя людини. "Для того, щоб була можливість прийняти рішення, треба водночас надати свободу та обмеження, відносну детермінацію. Це виражається категорією "обставини". Життя завжди опиняється в певних обставинах, у розташуванні навколо неї – circum- речей та обличь. життя проходить не в пустому світі, світ життя конститутивно представляють собою обставини, цей світ тут, зараз. І обставини є чимось детермінованим, закритим, але в той же час відкритим, які мають внутрішню свободу, простір або підтвердженням напрямку руху, прийнятого рішення" [10, с.184]. Зрозуміло, що під обставинами вважаються не тільки предметний світ, але й світ культурний, історичний, соціальний. Соціальне життя підлягає постійно діючим обставинам. Тому простір і час часто називають об'єктивними інгредієнтами соціальної реальності.

Висновки: будь-яка соціальна реальність може розглядатися як певне соціальне поле, яке теж виступає як центр, який сприймає та організує цю

реальність. Адже феномен соціальної реальності властивий не тільки мікромасштабу соціальної реальності окремої людини. Вона проявляється і в соціальних цілісностях мезо- та макро-масштабності. Центром локальної соціальної реальності може виступити і соціальний інститут, організація, держава, уряд, регіон, навіть людство в цілому. Все залежить від того, соціальну реальність якого масштабу ми досліджуємо. Наприклад, досліджуючи певну соціальну групу, її соціальну реальність, треба мати на увазі дію механізму соціальної інтерференції. Так, складові соціальної реальності окремих членів групи, впливаючи один на одного, формують не тільки "образ", але й все поле соціальної реальності даної соціальної групи, яке включає в себе не тільки явну, але й "трансцендентну" соціальну реальність. Звідси випливає необхідність дослідження всього простору інтерференції соціальних реальностей різної масштабності, які включаються в каузальне та детерміністське поле функціонування даної групи.

Список використаних джерел

1. Общая социология: учебное пособие /общ.ред. А.Г.Эфендиева. – М.: ИНФРА-М, 2000. -654 с.
2. Бергер П. Приглашение в социологию. Гуманистическая перспектива /П.Бергер; пер. с англ. О.А. Обремко; под ред. Г.С.Батыгина. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 168 с.
3. Мнацакян М.О. Социальное поведение, социальные общности, социальная реальность (О природе предмета социологической науки)/ М.О. Мнацакян // Социс. -2003. -№ 2 С.21-28.
4. Платон. Государство . Сочинения: в 3 т./ Платон. - М., 1971. –Т.3, ч.1 - С. 145.
5. Аристотель. Сочинения: в 4 т. / Аристотель. – М.: Мысль, 1983. – Т.4: Политика. – 830с.
6. Луман Н. Понятие общества /Н. Луман // Проблемы теоретической социологии./ под ред. А.О.Бороноев. -СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1994. –С.25-42.
7. Соловьев В.С. Смысл любви. Статья пятая / В.С.Соловьев // Русский эрос или философия любви в Россси. -М.: Современник, 1991. –С.232-265.
8. Бороноев А.О. О понятиях «общество» и «социальное»/ А.О.Бороноев, П.И.Смирнов // Социс. -2003. -№ 8.- С.3-11.
9. Шюц А. Структура повседневного мышления / А. Щюц// Социальные. исследования. -1988. -№2. –С.129-137.
10 Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? / Х.Ортега-и-Гассет. -М..: Наука, 1991. – 403 с.

Отримано 15.08.2014 р.

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК 378.14.

Автомонов П.П.[°]

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки факультету психології

Гук О.Ф.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки факультету психології

ЛОГІКА ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

У статті розглянуто логіку формування технології навчання від визначення її сутності до характеристики конкретних етапів з урахуванням досвіду викладачів вищої школи. Основою запропонованих ідей виступає діяльнісний підхід.

Ключові слова: *технологія навчання, педагогічна категорія, діяльнісний підхід, навчально-виховний процес*

В статье анализируется логика формирования технологии обучения от определения ее сущности к характеристике конкретных этапов. Основой предложенных идей выступает деятельностный подход.

Ключеввые слова: *технология обучения, педагогическая категория, деятельностный подход, учебно-воспитательный процесс*

An article describes the technology education forming logic beginning from its definition until the characterization of its specific stages. Activity approach acts like basis of proposed ideas.

Keywords: *technology training, educational category approach, the educational process*

Актуальність дослідження. Одним із актуальних завдань реформування вищої освіти України є забезпечення ефективності і високої якості підготовки майбутніх фахівців. Сучасні теоретики і практики пропонують різні напрями вирішення цього завдання.

Головний напрям підвищення якості підготовки фахівців реалізується в системі змістового компоненту, починаючи від формування навчального плану, навчальних і робочих програм дисциплін до створення посібників, підручників, які забезпечують їх навчальне впровадження. До важливого напряму відносимо покращення методики викладання предметів, що включає в себе всі елементи технології навчання від постановки мети до оцінювання результатів діяльності студентів. Значущим напрямом забезпечення ефективності і високої якості підготовки майбутніх фахівців є комунікативна складова педагогічного процесу, ефективність організації самостійної роботи студентів та підвищення кваліфікації викладацького складу. Серед запропонованих напрямів особливе місце займає технологічний аспект, що зумовлює пошук формування нових педагогічних технологій навчання.

[°] © Автомонов П.П., Гук О. Ф., 2014 р.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що підвищенню ефективності навчального-виховного процесу шляхом розроблення та застосування сучасних педагогічних технологій присвячено праці А.Алексюка [1], В.Беспалька, М. Євтуха [2], І.Зязюна [3], М.Гриньової, І.Дичківської, М.Кларіна, В.Ортинського, І.Підласого, С.Сисоєвої [4], Д.Чернилевського [5] та ін. Значна увага науковців звернена до різних варіантів модульної технології: модульно-тьюторської, кредитно-модульної, проблемно-модульної як базової в контексті реалізації Болонського процесу. Це пояснюється перед усім суб'єктивним сприйняттям, подальшим удосконаленням, творчою інтерпретацією існуючих базових технологій кожним викладачем відповідно до професійної методичної підготовки.

Мета статті полягає у розгляді логіки формування технології навчання від визначення її сутності до характеристики конкретних етапів з урахуванням досвіду викладачів вищої школи.

Виклад матеріалу. В Україні в багатьох вищих педагогічних закладах, ведеться активна розробка нових педагогічних технологій з урахуванням світового досвіду. Як відомо «технологія навчання» як педагогічна категорія започаткувала свій шлях з розвитку перших інноваційних освітніх систем, що виникли у XX столітті спочатку на теренах освітнього поля середньої школи. Саме ці системи визначили основні напрями інноваційного пошуку всього століття: особистісна орієнтація навчання, інтеграція змісту, навчання у самостійному пошуку, навчання у співробітництві з учнями і учителем, що позитивно впливає на формування позитивних інтересів учнів. На відміну від традиційної системи, в якій учень розглядається як об'єкт навчання, інноваційні системи навчання ґрунтуються на визнанні учня рівноправним суб'єктом навчальної взаємодії, навчання орієнтується не на предмет, що вивчається, а на особистість учня, його індивідуальну особливість, потреби та інтереси. Перевага надається творчій діяльності учнів, а в навчанні панує демократичний стиль спілкування та атмосфера співробітництва. В організації навчання відбувається зміщення акценту домінування з окремих форм і методів навчання, до визначення їхнього плюралізму і переваги творчої ініціативи у навчанні. Серед учених, які започаткували інноваційні системи були: Дж. Дьюї – „педагогіка прагматизму"; А. Лай – „педагогіка дії"; Е. Мейман, Е. Торндайк – „експериментальна педагогіка"; М. Монтессорі, Е. Кей, Г.Шаррельман – „педагогіка вільного виховання"; Г. Кершенштейнер – „громадянське виховання", „трудові школи"; А. Фар'єр, Є.Клапаред, С. Френч та ін. – „нове виховання", „нові школи".

У 60-х роках XX-го століття за кордоном в термінологію дидактики входить поняття „педагогічна технологія". На першому етапі його розвитку воно означало використання аудіовізуальних і програмованих засобів навчання, насамперед в авторських школах, індивідуальних методиках та інтенсивних курсах. Педагоги-практики спочатку вважали, що педагогічна технологія – це лише засіб запису і відтворення звуку, проекції зображень, а також опис способів застосування їх на уроці. Професійні педагоги-технологи розцінювали це як процес розробки та вдосконалення педагогічних систем. Дещо пізніше це стало розглядатись як система дій, що підвищує ефективність навчання шляхом циклічного оновлення планів і програм. Відповідно почали розроблятися технології виховання і навчання, як похідні педагогічної технології і як в середній так і у вищій школі. При

цьому слід зазначити, що на рівні середньої школи пошуки в теорії і практиці технологізації навчально-виховного процесу значно випереджають вищу школу [4].

Сучасну ж педагогічну технологію за рубежем характеризують як тенденцію до багатогранної діяльності в цій сфері, наприклад, англійські дослідники відносять сюди ідеї, досвід різних галузей освіти, психології, соціології, професійного менеджменту, системного аналізу тощо. В „Енциклопедії педагогічних засобів, комунікацій і технологій" (Лондон, 1987) П. Мітчелл, зокрема, дає такі визначення педагогічної технології: „Педагогічна технологія є галузь дослідження і практики в рамках системи освіти, яка має зв'язок зі всіма сторонами організації педагогічних систем для досягнення специфічних і потенційно-відтворених педагогічних результатів".

Аналіз існуючих визначень педагогічної технології (ПТ) свідчить, що варіантів їх досить багато. І кожен з дослідників з точки зору своїх наукових інтересів пропонує свій варіант названої дефініції. Найбільш значущі наукові підходи до даної проблеми подано на рис. 1.

Рисунок 1 - Наукові підходи до визначення сутності педагогічної технології.

Крім того, за визначенням більшості вчених педагогічні технології є процесом, діяльністю, що відбувається на основі науково-обґрунтованого проекту, моделі, алгоритму (в широкому значенні) з чітко запрограмованим ефективним кінцевим результатом. Тобто ми можемо говорити про більш менш оформлену зовнішню сутність педагогічної технології при умові, звичайно, що технологія без другого суб'єкта – студента, про якого майже не згадується у більшості визначеннях, нереальна в своїй реалізації.

Усі дискусії про суть педагогічної технології завершились у 1986 р. публікацією офіційного визначення, якого нині дотримується ЮНЕСКО. Суть його полягає в тому, що педагогічна технологія – це системний метод планування, застосування і оцінювання всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням людських і технічних ресурсів, взаємодії між ними для досягнення більш ефективної форми освіти [3].

В ряді педагогічних інститутів та університетів педагогічні технології включено в програми як навчальна дисципліна. Уже зараз можна констатувати позитивний вплив цих занять: студенти засвоюють значно більшу, ніж раніше, кількість професійно-значущих умінь і успішно застосовують їх на практиці. А для викладача педагогічна технологія – це і ораторське мистецтво, і інформаційно-мовні вміння, які дозволяють йому виступати суб'єктом інформації, виразником цінностей, носієм інтелектуальних здатностей, прикладом творчого ставлення до професійної діяльності [1].

Що стосується технології навчання, то сьогодні існує велика кількість визначень цього поняття. Так, *технологія навчання* розглядається як процес, що побудований на діагностичній основі, чітко контрольованих і корегованих моделях навчання, зорієнтованих на досягнення гарантованого кінцевого результату. В цьому випадку, технологія вимагає докорінного руйнування існуючих систем, поєднуючи в собі як відомі, так і нові форми, методи і прийоми навчання.

На думку окремих дидактів, класифікаційні ознаки технологій навчання випливають з самого визначення „педагогічні технології", як моделі навчання, зорієнтованої на досягнення кінцевого гарантованого результату. Тому першим класифікаційним параметром технологій має бути загальна цільова спрямованість, а другим – основний шлях, яким ця мета досягається [5].

На сьогодні розроблена концепція диференціації технологій навчання, що обумовлено великою кількістю запропонованих варіантів в теорії і практиці викладання навчальних дисциплін. Альтернативним напрямом є інтеграція технологій, спрямованих на пошук „сучасної базової технології навчання". Зокрема, характеризуючи "глибинний зміст" педагогічної технології як базової В.П. Беспалько виділяє такі її основні принципи побудови, що характеризують її як загальну, оптимальну чи базову: цілеспрямованість (діагностична постановка цілей навчання і об'єктивний контроль якості засвоєння знань, умінь і навичок); діагностична постановка цілей розвитку в цілому; проективність (попереднє проектування навчально-виховного процесу (НВП) і подальше його виконання в аудиторії, тобто постановка "дидактичного завдання" і визначення "технології навчання"); в рамках технології навчання проектування структури і змісту навчально-пізнавальної діяльності самого студента; цілісність (побудова структури, змісту всього НВП на основі принципу цілісності, досягнення гармонійної взаємодії всіх частин педагогічної системи); оптимальність форм,

методів, засобів навчання; природовідповідність (побудова навчально-виховного процесу повинна відповідати природнім механізмам засвоєння досвіду тих, хто вчиться і розвитку їх інтелектуальних можливостей. Індикатором відповідності НВП цьому принципу є бажання та інтерес студента до навчальної праці); - інтенсивність (передбачає швидке, або на більш високому рівні за відведений час вирішення дидактичних завдань. Індикатором відповідності НВП цьому принципу є швидкість засвоєння студентами заданих завдань з відповідно запрограмованими показниками).

Зазначимо, що базова технологічна модель та її інваріанти можуть мати як традиційний, так й інноваційний характер на основі трансформації попереднього навчання, а тому мають перспективу розвитку технологічного підходу у визначенні сучасних пріоритетних цілей навчання, і у подоланні вузькотехнократичного способу самих технологічних процедур на засадах гуманізації, а також формування змісту навчального матеріалу, що можливе на ідеях гуманітаризації, яка виходить з визначення освітнього процесу як розширеного відтворення соціокультурного досвіду. Розвиваючи останню тезу, вважаємо, що саме на основі гуманізації та гуманітаризації НВП, в комплексному їх вирішенні можлива ідея формування базової технології навчання (БТН) якісно нового рівня. Отже в педагогічній літературі посіла своє чільне місце ще одна педагогічна категорія “Базова технологія навчання”.

Деякі прихильники педагогічної технології вважають, що досягнувши міцних результатів навчання технологічним шляхом, педагог матиме змогу більше уваги приділяти власне педагогічній творчості, розвитку студентів. Технологічний підхід до навчання ставить за мету сконструювати навчальний процес, відштовхуючись від заданих вихідних установок (соціальне замовлення, освітні орієнтири, цілі і зміст освіти) [2].

В контексті сказаного, специфіка технології навчання полягає в тому, що в ній конструюється і здійснюється такий навчальний процес, який повинен гарантувати досягнення поставлених цілей. Основою послідовної орієнтації навчання на цілі є оперативний зворотній зв’язок, який пронизує весь навчальний процес. У відповідності з цим у технологічному підході до навчання виділяються:

- постановка цілей і їх максимальне уточнення, формулювання навчальних цілей з орієнтацією на досягнення результатів;
- підготовка навчальних матеріалів і організація всього ходу навчання у відповідності з навчальними цілями;
- оцінювання поточних результатів, корекція навчання, спрямування на досягнення поставлених цілей;
- підсумкове оцінювання результатів [2].

Для будь-якого викладача вищої школи, що починає процес вдосконалення своєї діяльності на рівні впровадження нових технологій навчання, виникає проблема. З чого почати?

Перш за все при проектуванні технології навчання потрібно враховувати психологічні аспекти, пов’язані із засвоєнням знань, причому найбільш ефективним способом засвоєння знань студентами є виконання діяльності, що відповідає цим завданням. На базі фундаментальної психологічної теорії поетапного формування розумових дій стосовно студентської аудиторії встановлено, що перехід зовнішньої, практичної діяльності у внутрішню, тобто

розумову дію, є складним процесом, який можна умовно поділити на шість етапів (таб.1):

Таблиця 1. - Етапи формування розумових дій

Елементи технології	Узагальнені етапи навчання
Попереднє ознайомлення з метою дії, створення мотивації пізнавальної діяльності	1. На першому етапі за допомогою спеціально створених засобів навчання здійснюється попереднє ознайомлення студентів з плановою навчальною діяльністю. Створення необхідної мотивації реалізується проблемними завданнями. Таким чином, створюються психологічні передумови до майбутньої пізнавальної діяльності.
Одержання необхідних пояснень про мету дії, його об'єкт, систему орієнтирів, тобто етап створення схеми орієнтовної основи дій	2. На другому етапі навчання ставиться мета створення в студентів системи орієнтирів для розумової пізнавальної діяльності при формуванні узагальнених науково-технічних чи гуманітарних понять. Якщо студентам буде запропонована логічна структура предметних знань, то на її основі вони можуть виділити такі суттєві властивості і співвідношення, які могли б служити орієнтирами для виконання будь-якого завдання.
Формування моделі діяльності	3. Третій етап навчання націлює викладача на розробку моделі колективних або індивідуальних дій студентів. Для цього викладачу необхідні засоби навчання, що дозволяють відобразити можливі варіанти розумових дій в матеріальному або матеріалізованому вигляді.
Організація першопочаткової самостійної пізнавальної діяльності на основі сформованої моделі	4. На четвертому етапі навчання студенти можуть виконувати дії відповідно розробленої моделі. У якості засобів навчання використовуються зразки виконання дій. Ретельний контроль зі сторони викладача необхідний для попередження помилок.
Самостійна пізнавальна діяльність з елементами самоконтролю	5. На п'ятому етапі викладач повинен забезпечити можливість поступового скорочення і автоматизації дії. Шлях до цього лежить через навчання методом дії, тобто через самоконтроль. В якості засобів навчання виступають спеціальні завдання, при виконанні яких від студентів вимагається застосування засвоєного матеріалу для одержання максимально повної і глибоко усвідомленої відповіді.
Самостійна пізнавальна діяльність з елементами творчості	6. Шостий етап навчання проводиться через самостійну роботу над комплексними завданнями, для виконання якої необхідні сформовані знання і уміння, а в окремих випадках, нові, більш складні уміння

Можна звичайно йти шляхом тривалого емпіричного пошуку кращих зразків усіх елементів навчальної діяльності. Однак, обґрунтованим і логічним є шлях, за яким на основі аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації відомих теоретичних пропозицій та передового досвіду пропонують нове бачення „педагогічних технологій" як засобів оптимізації, інтенсифікації як викладацької, так і навчально-пізнавальної діяльності студентів.

На першому етапі викладач повинен використати відому або розробити власну теоретичну модель технології. Як приклад такої продуктивної, творчої роботи, наведемо варіант теоретичної моделі педагогічної технології проектування навчальних занять у вищій школі запропоновану вченими М. Б. Євтухом і О.П. Сердюком [2].

Принциповою особливістю цієї моделі є її системна детермінація, тобто усі складові водночас і детермінують і детерміновані нею. Системна детермінація складається із взаємодетермінації таких її елементів:

- цілі, зміст, форми, методи, засоби, контроль, кінцевий результат діяльності викладача;
- стадії педагогічної технології: цільова, інформаційна, ідеально-продуктивна, об'єктиваційна, оцінювальна;
- суб'єктно-об'єктні, суб'єктно-суб'єктні технології відношення;
- потреби, інтереси, цілі, засоби, результати діяльності студентів.

Відправною точкою відліку їх міркувань стало визначення „педагогічної технології", яке наводилося вище, як офіційне визначення ЮНЕСКО.

Зміст проектування навчальних занять полягає в поетапному конструюванні майбутніх кроків пізнавальної діяльності студентів, спрямованої на формування творчої особистості всебічно розвиненого фахівця. Як зазначалося вище, принциповою особливістю запропонованого проектування є його системна детермінація, яка має внутрішній характер. Зокрема, внутрішня детермінація діяльності, що спрямована на проектування навчальних занять у вищій школі, реалізується через певні цикли, які складаються з кількох стадій.

Специфікою цієї технології є також і те, що вона ґрунтується не на дидактичних принципах, а на законах управління комунікативним процесом та інформаційним простором країни. Така постановка питання цілком правомірна, якщо розглядати навчальний процес як комунікативну взаємодію викладача і студентів. Перефразовуючи класиків, технологічних підходів може бути багато, тому що багато сторін в предметі. Як видно із запропонованої моделі, вся увага її розробників зосереджена на стадіях діяльності викладача. При цьому їх зміст носить дещо узагальнений характер [3].

У свою чергу ми пропонуємо в рамках діяльнісного підходу розглядати технологію як сукупність етапів базових видів праці викладача у навчальному процесі вищої школи. Саме тому формування моделі технології навчання має включати такі етапи:

- перший етап - створення навчальної і робочої програми дисципліни, визначення її мети викладання (обумовлена напрямом, спеціальністю, видом і рівнем підготовки фахівців);
- другий етап – збір інформаційного матеріалу і підготовка тексту лекцій, дидактичного матеріалу для семінарських, практичних чи лабораторних робіт;

- третій етап – реалізація змісту через технологічні операції безпосередньо в процесі викладання навчальної дисципліни;
- четвертий етап – організація і управління самостійною роботою студентів;
- п'ятий етап – реалізація гуманістично-комунікативного компоненту викладацької діяльності.

При цьому третій, четвертий і п'ятий етап взаємопов'язані і відповідно потребують їх використання згідно логіки навчального процесу в інтегрованому чи диференційованому варіанті.

На наш погляд ці п'ять етапів є обов'язковими не тільки в контексті здійснення функціональних обов'язків викладачів, але й формуванні і реалізації будь-якої технології навчання.

Висновок. Отже технологічність стає сьогодні домінуючою характеристикою діяльності педагога, означає перехід на якісно новий щабель ефективності, науковості навчального процесу.

Логіка формування технології навчання від визначення її сутності до характеристики конкретних етапів полягає у здійсненні діяльнісного підходу з урахуванням досвіду викладачів вищої школи. Згідно логіки навчального процесу формування і реалізація будь-якої технології навчання доцільно здійснювати поетапно. Характерними принципами побудови педагогічних технології є – цілеспрямованість, проективність , цілісність, оптимальність форм, методів, засобів навчання, природовідповідність.

Перспективний напрям подальшого дослідження вбачаємо у розгляді педагогічних технологій навчання як сукупності етапів базових видів праці викладача в рамках діяльнісного підходу у навчальному процесі вищої школи.

Список використаних джерел

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. Навчальний посібник / А.М. Алексюк. – К.: ІСДО, 1993. -220 с.
2. Євтух М.Б. Педагогічна технологія проектування навчальних занять у вищій школі / М.Б. Євтух, О.П. Сердюк // Теоретичні питання освіти та виховання: зб. наук. праць. – К.: КНЛУ, 2001. Вип.17. – С.3-11.
3. Зязюн І.А. Дидактичні технології у сучасній вищій школі: пошуки та результати / І.А. Зязюн // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти : Міжнародна наукова конференція (16-17 травня) : [матеріали доповідей та виступів]. – Харків, 2000. – 371 с.
4. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : [монографія / за ред. С.О. Сисоєвої. – К.: Вид.|"Віпол", 2001. – 502 с.
5. Чернилевський Д.В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевський– М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 437 с.

Отримано 01.09.2014 р.

УДК 37.013:159.9

Закраєвська О. Ю. ◦

Київський університет імені Бориса Грінченка, аспірант кафедри теорії та історії педагогіки

КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ «УМІННЯ ВЧИТИСЬ» ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розкривається сутність поняття «ключова компетентність учня початкової школи», встановлюється її значення у навчально-пізнавальній діяльності молодших школярів; подається інформація про розкриття проблеми «уміння вчитись» у психолого-педагогічній літературі.

Ключові слова: *компетентність, компетенція, ключова компетентність «уміння вчитись».*

В статье раскрывается сущность понятия «ключевая компетентность учащегося начальной школы», определяется его значение в учебно-познавательной деятельности;содержится информация об основных исследованиях проблемы «умение учиться» в психолого-педагогической литературе.

Ключевые слова: *компетентность, компетенция, ключевая компетентность «умение учиться».*

The article reveals the essence of the concept of "key competence of elementary school student", set its value in the teaching and learning of primary school children; provides information on disclosure problems "ability to learn" in the psychological and educational literature.

Keywords*: competence, competency, a key competence "learning to learn"*

Актуальність. Модернізація сучасної школи передбачає орієнтацію освіти не лише на засвоєння учнем певної суми знань, формування вмінь, але й на всебічний розвиток його особистості. За вимогами часу школа покликана формувати цілісну систему універсальних знань, умінь і навичок, а також досвід самостійної діяльності й особистої відповідальності учнів, іншими словами – ключові компетенції, які визначають сучасну якість змісту освіти.

Ключовими дефініціями нашого дослідження є такі, що знайшли своє відображення у змісті поданої статті. Формування компетентності «уміння учнів учитись» є однією із кардинальних проблем навчання, до розв'язання якої ведуть різні шляхи, одним із яких і є збагачення учнів у процесі навчання певним комплексом умінь і навичок.

Розкриття змісту й обсягу компетентності «уміння вчитися» зумовлене тим, як ми розуміємо сутність процесу навчання, його рушійні сили. У сучасній психології та дидактиці це цілеспрямована взаємопов'язана діяльність учителя й учнів, яка охоплює мотивацію, цілепокладання, планування, підготовку та її здійснення, рефлексію та оцінювання результатів (В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, І. Лернер, С. Максименко, В. Репкін, А. Хуторський та інші). Психологічною основою такого розуміння, з нашого погляду, є визначення О. Леонтьєвим загальної структури діяльності людини, яка охоплює такі компоненти: 1) потреба, що зумовлює мету діяльності; 2) дії, операції для її розв'язання; 3) пізнавальні процеси, що забезпечують функціонування діяльності (сприймання, мислення, увага, пам'ять та інші).

◦ © Закраєвська О. Ю., 2014 р.

Аналіз наукових досліджень. Уміння вчитись у сучасній дидактиці визначається як формування в учнів загально-навчальних умінь і навичок (Ю. Бабанський). У 80–х роках ХХ століття поширилися різноманітні підходи до визначення змісту й структури цього вміння. Зокрема, у працях Н. Лошкарьової рекомендовано на всіх уроках (відповідно до специфіки змісту предметів) формувати в учнів такі групи вмінь, як: організація навчальної праці; робота з книгою й іншими джерелами інформації; культура усного та писемного мовлення. Відомий педагог І. Лернер поділяв загально-навчальні вміння на такі групи: організаційні, що охоплювали 19 умінь; практичні навчальні вміння, що складалися з 30 умінь; інтелектуальні навчальні вміння мали у структурі 54 уміння; психолого-характерологічні – 13 умінь. Ю. Бабанський узагальнив різні підходи і визначив три групи зазначених умінь: навчально-організаційні; навчально-інформаційні; навчально-інтелектуальні [5]. В. Паламарчук у праці «Школа учит мыслить» обґрунтувала систему розвитку в учнів основної та старшої школи мислительних умінь [5].

З середини 80–х років ХХ століття у початковій школі запроваджено міжпредметну програму«Формування загально-навчальних умінь і навичок» (авт. О. Савченко), яка охопила такі вміння, як: організаційні, загально–мовленнєві, загально–пізнавальні, контрольно-оцінні [7]. Попри деяких відмінностей цих класифікацій можна помітити, що вони зосереджені на процесуальному складникові учіння. Сучасний розвиток освіти вимагає переосмислення сутності змісту та структури цього вміння як засобу особистісно орієнтованого навчання.

Формулювання цілей статті. ***Метою цієї статті*** є аналіз ключових компетентностей, якими має володіти учень, зокрема компетентності «уміння вчитись» як психолого-педагогічної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Поняття «компетенція» й «компетентність» в сучасній науці визначається багатьма авторами в різних значеннях і модифікаціях. За тлумачним словником іноземних слів, «компетентний» в одному із значень – це той, «хто володіє достатніми знаннями в конкретній галузі, добре обізнаний, кваліфікований, тобто відповідає вимогам, придатним до певної діяльності». Компетенції – відчужена від суб’єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня або студента, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності [1, с.409].

А. Хуторський пропонує також розвести поняття «компетенція» і «компетентність», використовувати їх паралельно, але вкладати в них різний смисл [9]. На його думку, компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них. А компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності. Іншими словами, компетенцію, за А. Хуторським, треба розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки особистості, а компетентність – як реально сформовані її особистісні якості та мінімальний досвід діяльності [9]. Виходячи з того, що компетентність є складним утворенням, більшість дослідників виокремлюють у цьому педагогічному явищі

певні напрями чи групи: загальні (для всіх предметів), міжпредметні (для циклу предметів або освітніх областей) і предметні (для кожного навчального предмета).

Умовно виділяються три етапи становлення і розвитку ключових компетентностей в освіті: перший етап (1960–1970) – характеризується введенням понять компетенція, компетентність; другий етап – (1970–1990) відзначився розробленням змісту понять, компонентів і видів компетентностей (Дж. Равен). Активно досліджується ця проблема не лише в Україні, а й Росії. Компетентність більшість учених визначають як інтегративну якість особистості (Н. Кузьміна). Третій етап (1990 р. – до цього часу) характерний продовженням розпочатих досліджень (А. Маркова, Л. Петровська, О. Пометун, Л. Мітіна, А. Хуторський та інші) [6, с.451–453].

У контексті нашого дослідження актуальною є ключова компетентність «уміння вчитись», розкрита у психолого-педагогічних джерелах. У Законі України «Про загальну середню освіту» вміння вчитись визначено як цілеспрямований процес оволодіння систематизованими знаннями про природу, людину, суспільство, культуру та виробництво засобами пізнавальної діяльності. Результатом цього процесу має бути «інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості, що є основою для подальшої освіти і трудової діяльності» [2, с.5].

У Концепції 12–річної середньої загальноосвітньої школи зазначено, що одним із основних завдань сучасної шкільної освіти є «формування в учнів уміння і бажання вчитися, виховання потреби й здатності до навчання протягом усього життя, вироблення вмінь практично і творчо застосовувати здобуті знання» [3, с.21].

Що означає поняття «вміти вчитись»? Це вміння є загальнонавчальним і має інтегрований характер. На початковому рівні сформованості воно містить і вміння сидіти за партою 30–40 хвилин, і вміння концентрувати увагу на словах вчителя, розуміти й запам’ятовувати сказане, виконувати вказівки дорослого, наслідувати зразки його дій тощо. Подальший розвиток уміння вчитись передбачає набуття здатності не лише повторювати (репродуктивно) дії вчителя, а й обходитися без нього, вчити себе самого, самостійно набувати нові знання, що, безперечно, вимагає вміння самостійно працювати з книгою та іншими джерелами навчальної інформації. З огляду на це у початковій школі доцільно приділяти увагу питанням раціональної організації навчання (ознайомити учнів з основами застосування прийомів навчальної діяльності).

Уміння вчитись передбачає також самостійне виконання основних етапів навчальної діяльності, а саме: постановка цілі, пошук засобів і способів її здійснення, розв’язання завдань (виконавча частина навчальної діяльності), контроль і оцінка за протіканням і результатами роботи. Оскільки учень раніше набуває самостійності шляхом поетапності та поступовості співпраці з учителем, тому більше уваги доцільно приділити роз’ясненню важливості таких ланок, як: цілепокладання, контроль і оцінка, які є, по-перше, найбільш залежними від педагога, а, по-друге – важливими рефлексивними компонентами навчальної роботи , що вимагає врахування рівнів знань та вмінь учнів.

На основі поданих визначень, сформулюємо власне бачення сутності поняття «уміння вчитись», яке інтегрує психолого-особистісні характеристики

учня зі змістовою і діяльнісною основою учіння. Перш ніж окреслити його змістове наповнення та структуру, актуалізуємо деякі положення щодо сутності ключових компетентностей. Зокрема, О. Савченко виділяє уміння вчитись як основну компетентність процесу навчання [7]. Актуальність цієї проблеми підсилює й те, що серед ключових компетентностей, прийнятих Радою Європи, визначено зокрема такі, які безпосередньо стосуються вміння вчитися:

– компетентності, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства; опанування цими технологіями, розуміння їх застосування, слабких і сильних сторін, способи критичних суджень у ставленні до інформації, що поширюється масмедійними засобами та рекламою;

– здатність вчитись упродовж усього життя як основа неперервного навчання в контексті особистого, професійного й соціального життя [8].

У працях А. Хуторського визначено сім ключових компетентностей: ціннісно-смислова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова, особистісного самовдосконалення [8]. Науковець вважає, що введення ключових компетентностей у нормативний і практичний складники освіти дає змогу усунути суперечності між засвоєнням учнями теоретичних знань та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих задач або проблемних ситуацій.

Інші науковці (В. Кальней, С. Шишов) у структурі ключових компетентностей виділяють п'ять видів:

– компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що ґрунтується на способах здобуття знань із різних джерел інформації, зокрема й пізнавальних;

– компетентність у сфері соціально–трудової діяльності(зокрема й уміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах та етиці трудових взаємовідносин, навички самоорганізації);

– компетентність у побутовій сфері [8].

Принципово важливим є те, що всі ключові компетентності є багатофункціональними, надпредметними, що передбачають значний інтелектуальний розвиток, спираються на різні пізнавальні процеси. Зіставляючи існуючі підходи до класифікації зазначених компетентностей із метою шкільної освіти, доходимо висновку, що педагогічно доцільно виділити як об'єкт спеціального формування ключову компетентність уміння учнів самостійно вчитись [7]. Наявність цього вміння програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу та засобів учіння. Не менш важливо, на нашу думку, є й те, що людина, яка звикла самостійно вчитись, не губиться в новій пізнавальній і життєвій ситуаціях; не зупиняється, якщо немає готових рішень; не чекає підказки, а самостійно шукає джерела інформації, шляхи розв'язання, бо вміння вчитись змінює стиль мислення та життя особистості.

Роль ключової компетентності «вміння самостійно вчитись» у формуванні й розвитку особистості загально визнана, адже предметом навчальної діяльності учнів початкової школи є теоретичні знання, одержання яких через цю діяльність розвиває в особистості основи теоретичної свідомості й мислення, а також творчо-особистісний рівень здійснення практичних видів діяльності. У процесі

навчальної діяльності засвоюються соціальні й моральні цінності, тобто діяльність учіння характеризується тим, що в індивіда немає інших цілей, окрім засвоєння соціального досвіду. Її продуктом є зміни самої людини, набуття нею пізнавальних можливостей, нових практичних дій. І це вказує на важливість формування ключової компетентності уміння вчитись у процесі здобуття освіти. Озброєння учня ефективними і раціональними методами та прийомами самостійної навчальної роботи, підготовка його до участі у процесі неперервної освіти – ядро проблеми «учити вчитись».

Висновки. Формування в учнів початкової школи ключової компетентності «уміння вчитись», опанування ними технологій здобуття знань упродовж усього життя може здійснюватися у процесі навчання цілеспрямовано. Успіх цього процесу багато в чому залежить від бажання школяра, його прагнення, інтересу до роботи, потреби в діяльності, тобто від наявності позитивних мотивів навчання. Велике значення мають також спрямованість учня, його психологічна готовність, а також певний рівень знань, на які нашаровуватимуться нові відомості. Отже, внутрішня структура ключової компетентності «вміння вчитись» охоплює знання, вміння і практичні навички, а також мотивацію до навчання, пізнавальний інтерес та ціннісні орієнтації на результати навчання.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. Наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Закон України «Про загальну середню освіту» // Законодавство України про загальну середню освіту. Бюлетень законодавства і юридичної політики України. – К., 1999. – № 9. – С. 31–54.
3. Концепції загальноосвітньої середньої освіти (12–річна школа) // Початкова школа, 2002. – №2. – С. 3–5; №3. – С. 1–6.
4. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук / Компетентністний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С», 2004. – С. 6–15.
5. Паламарчук В. Школа учит мыслить / В. Паламарчук. – 2–е изд. – М. : Педагогика, 1987. – 208 с.
6. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; за ред. З.Н. Курлянд. – 3– тє вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
7. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики/ за заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 34–46.
8. Трубачева С. В Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / С. В. Трубачева / Компетентністний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньоїполітики/ за заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 53–58.
9. Хуторский А. Ключевые компетенции как компонент личностно–ориентированной парадигмы образования // Народное образование, 2003. – №2. – С.58–64.

Отримано 23.08.2014 р.

УДК 378:373.3-051

Кипиченко Н.С. ◦

Київський університет імені Бориса Грінченка, викладач кафедри початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін,аспірант

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧІВ І МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ПРАКТИКИ

У статті розкрито особливості педагогічної взаємодії викладачів і майбутніх учителів початкової школи; визначено види педагогічної взаємодії, що відрізняються за ступенем активності та самостійності регуляції студентів, охарактеризовано етапи їх застосування під час проходження педагогічної практики.

Ключові слова: *педагогічна взаємодія, викладач, майбутні вчителі початкової школи, педагогічна практика*

В статье раскрыты особенности педагогического взаимодействия преподавателей и будущих учителей начальной школы; определены виды педагогического взаимодействия, отличающихся по степени активности и самостоятельности регуляции студентов, охарактеризованы этапы их применения во время прохождения педагогической практики.

Ключевые слова: *педагогическое взаимодействие, преподаватель, будущие учителя начальной школы, педагогическая практика*

The article describes the features of teaching between teachers and future teachers of elementary school; The types of educational interaction that differ in the degree of activity and self-regulation of students described the stages of their use during their teaching practice.

Keywords*: teacher interaction, teacher, future teacher, teaching practice*

Актуальність. В професійній освіті відбуваються масштабні перетворення, зумовлені витісненням традиційної моделі навчання особистісно орієнтованою. З огляду на це можна зробити висновок, що зростає цінність як особистості викладача, так і студента – майбутнього вчителя початкової школи; їх взаємозалежність і взаємовплив у навчально-виховному процесі набирають все більшої ваги, тому що успіх демократичних процесів, зокрема у вищій освіті, значною мірою залежить від оптимізації їхньої педагогічної взаємодії. Організація освітнього процесу в контексті нової парадигми можлива за умови ефективної організації і проведення педагогічної практики в школі, що забезпечить умови для розвитку освітніх потреб майбутніх фахівців, набуття ними професійного досвіду, вияву активності у виробленні особистісних концепцій, вільного вибору способів діяльності, налагодження міжособистісних стосунків на основі поваги, толерантності, визнання інших людей.

Аналіз наукових досліджень. Нами встановлено, що у сучасних умовах гуманізації та гуманітаризації освіти підвищення ефективності педагогічної взаємодії викладачів і студентів знаходиться в центрі уваги науковців і практиків. Теоретичні та методологічні основи зазначеної проблеми знайшли відбиття у

◦ © Кипиченко Н.С., 2014 р.

працях А.Алексюка, І.Беха, В.Бондаря, І.Зимньої, І.Зязюна, А.Маркової, С.Мартиненко, О. Матвієнко, О.Пєхоти, О.Савченко, С.Сисоєвої, О.Хомич, Л.Хоружої та інших. Вагомими для нашого дослідження є також дисертації А. Багдасарян, З.Вєтрової, Л.Долинської, С. Єфремової, в яких

Як засвідчив аналіз джерельної бази, педагогічна взаємодія є різновидом соціальної взаємодії людей і розглядається вченими, як: педагогічне спілкування (О. Бодальов, В. Кан-Калик, О. Леонтьєв, І. Зимняя); спосіб організації навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський, В. Бондар, О. Киричук); істотна характеристика навчально-виховного процесу (В. Сластьонін); сукупність педагогічних ситуацій (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Н. Тарасевич, В. Семиченко); взаємна активність суб'єктів навчально-виховного процесу (Н. Мойсеюк). Ми підтримуємо думку О. Матвієнко, яка під педагогічною взаємодією розуміє «детермінований освітньою ситуацією, опосередкований соціально-психічними процесами зв'язок суб'єктів освіти, що веде до кількісних і/або якісних змін якостей і станів цих суб'єктів» [4, с.44], а її суттєвими показниками є «взаємообмін особистісним досвідом і смислами, а не лише інформацією; обов'язкове, неформальне прийняття мети цієї діяльності, а також створення ситуації успіху» [4, с.45].

Водночас опрацювання психолого-педагогічної літератури переконливо довело, що ефективність процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи безпосередньо залежить і визначається характером стосунків, що складаються між викладачами і студентами. Як справедливо зазначають Г. Бондаренко і С.Мартиненко означений процес «має двосторонній характер, оскільки залежить від органічної взаємодії викладача і студента» [3, с.83]. Погоджуємо також із думкою Н. Волкової, яка стверджує, що має відбуватися «перетворення суперпозиції викладача і субординізованої позиції студента в індивідуально-рівноправні позиції» [1, с.20]. Таке перетворення зумовлене тим, що «викладач не тільки і не стільки навчає і виховує, скільки актуалізує, стимулює студента, створюючи тим самим умови для формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців» [1, с.20]. Варто зазначити також, що «одним із найважливіших напрямів оптимізації педагогічної взаємодії є підготовка до неї самих суб'єктів, формування у них готовності та здатності організовувати взаємодію на найвищому – суб'єкт-суб'єктному рівні, що сприятиме розвитку у них комунікативної компетентності» [2, с.9].

На нашу думку, необхідною умовою педагогічної взаємодії викладачів і студентів у процесі практики є наявність знань-переконань у викладачів про принципи, умови й особливості її здійснення.

Формулювання цілей статті. ***Метою статті*** є визначення ефективних видів взаємодії викладачів і майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики .

Виклад основного матеріалу. На констатувальному етапі експерименту (2011–2012 н.р.) нами проведено опитування викладачів (53 особи) Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка. Респондентам було запропоновано висловити власну думку про сутність педагогічної взаємодії, виявити ставлення до її значущості у процесі проходження практики.

Аналіз результатів проведеного діагностування засвідчив, що значна частина опитаних (42,2%) цілком погоджується з тим, що результативність

формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи залежить від того, як саме взаємодіяли викладач, який керував практикою, та студент. Водночас були й ті, що не згодні з подібним твердженням (4,1%). Переважна більшість опитаних (58,5%) підтримали думку про те, що індивідуальний план проходження педагогічної практики викладач і студент мають складати спільно, визначаючи конкретні завдання з урахуванням рівнів сформованості комунікативної компетентності. Нас не може не турбувати той факт, що є викладачі, які погоджуються з цим частково (34,4%) і категорично не погоджуються (7,5%). Занепокоєння викликають респонденти, які вважають, що забезпечення емоційно-позитивної атмосфери спілкування студентів, викладачів, учителів, учнів та їхніх батьків є не однією з основних умов успішного проходження майбутнім фахівцем педагогічної практики. Такий варіант висловлювання обрали 5,7% опитаних.

Нами було запропоновано також викладачам і студентам оцінити рівень задоволеності характером стосунків, які склалися між ними під час проходження педагогічної практики. Поставлені респондентам питання передбачали відповіді за кількістю вибору, тому загальна сума перевищує 100%. Результати опитування подано в таблиці 1.

Таблиця 1 - Характер стосунків між викладачами і студентами (у%)

№ з/п	*Характер стосунків*	*Думка студентів*	*Думка викладачів*
1	Офіційні, принципові	27,7	40,2
2	Товариські, довірливі	20,2	11,4
3	Рівноправні	43,6	54,3
4	Ворожі, конфліктні	16,3	-
5	Інші характеристики	2,2	4,7

Аналіз даних таблиці переконливо доводить, що 63,8% студентів високо оцінюють свої стосунки з викладачами: довірливий, товариський характер відзначають 20,2% респондентів, а 43,6% − зазначають на рівноправність у взаємодії. У викладачів цей показник дорівнює 65,7% (сума позицій 2 і 3: 11,4%+54,3%). Водночас на перевагу офіційних і навіть конфліктних взаємин вказують 44% (сума позицій 1 і 4: 27,7%+16,3%) студентів 40,2% викладачів (останні не визнають ворожих, конфліктних стосунків). Такий розрив у оцінках можна пояснити лише різним розумінням студентами і викладачами характеру їхніх стосунків. Викладачі мають на увазі нормальні ділові стосунки, а майбутні фахівці – увагу, розуміння, допомогу, співпереживання. Нами з'ясовано, що студенти надають пріоритетне значенням таким якостям викладачів, як: уміння

адекватно сприймати студента (перша позиція); комунікабельність (друга позиція); почуття гумору (третя позиція), тоді як культура спілкування, яка є дієвим засобом вирішення багатьох питань у взаєминах, займає лише шосту позицію.

Таким чином, отримані результати засвідчують, що загалом існує тенденція переоцінки викладачами характеру педагогічної взаємодії зі студентами, ступеня своєї спільності з ними. Переважна більшість викладачів розуміє, що «стосунки доцільно будувати з позиції особистість–особистість», а не з позиції відомих суб'єкт-об'єктних стосунків. Зокрема, О. Легун зазначає, що за таких умов «процес спілкування має бути якомога безпосереднішим, щирим»[2, с.8]. Суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія передбачає, що діяльність викладача, спрямовану на гуманізацію стосунків зі студентами, яку ми розглядаємо як «взаємно-зворотний процес олюднення їх спілкування на основі суб’єкт-суб’єктної взаємодії рівноправних партнерів, визнання за кожним права бути особистістю, вільно здійснювати свій вибір та волевиявлення, створення позитивного психологічного клімату в стосунках педагога і студентів, їх емоційного піднесення» [4, с.361].

Аналіз наукових досліджень (Н. Волкова, О. Гоголь, В. Желанова, В. Каплінський, В. Кочетова, М. Коць, О. Пєхота) переконливо довів, що впровадження суб’єкт-суб’єктної педагогічної взаємодії під час проходження майбутніми вчителями початкової школи практики передбачає такі аспекти, як:

– забезпечення активної суб’єктної позиції студента, що полягає в розвитку його сутнісно-функціональних властивостей – самодетермінації (здатності бути причиною власних внутрішніх змін і зовнішньої активності); самоорганізації (здатності структурувати й ієрархізувати систему особистих прагнень); саморозвитку (можливості продукувати якісні та кількісні зміни як у власному внутрішньому світі, так і в зовнішньому);

– атрибуцію суб’єктності, що полягає в підкресленні статусу студента як суб’єкта підготовки, довіри до його можливостей ефективно організовувати педагогічне спілкування;

– спрямованість на досягнення не середньостатистичного рівня кожного окремого показника, а відповідного до індивідуальних здібностей – високого рівня сформованості комунікативної компетентності;

– розширення зони дії вектору розвитку шляхом виходу за межі актуальних досягнень і побудови перспективних ліній подальшого росту з урахуванням самостійного і взаємного оцінювання наявного рівня сформованості комунікативної компетентності;

– поступовий перехід до саморозвитку та самовдосконалення, зокрема вдосконалення вмінь, що складають структуру діяльнісного компонента комунікативної компетентності.

Щодо процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи безпосередньо у процесі педагогічної практики, то варто зазначити, що нами визначено також основні ознаки суб’єкт-суб’єктної взаємодії викладачів і студентів, до яких відносимо:

– рівноправність у навчально-виховному процесі, відповідно до розподілу обов’язків;

– усвідомлення студентами себе як головних діючих осіб навчально-виховного процесу;

– організацію педагогічної практики з урахуванням здібностей, інтересів, ціннісних орієнтації, суб'єктного досвіду та рівнів сформованості комунікативної компетентності студентів;

– психолого-педагогічний супровід студентів.

Відповідно до специфіки формування комунікативної компетентності суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію викладачів і студентів, на нашу думку, варто здійснювати таким чином, щоб забезпечити динаміку рівнів її сформованості, максимально мобілізувати можливості студентів.

На формувальному етапі дослідження ми прагнули, щоб провідними і стандартними стали такі види педагогічної взаємодії, як:

- спільне визначення викладачем і студентами завдань з питань формування комунікативної компетентності;

- спільний пошук шляхів вирішення, встановлених викладачем і студентами завдань щодо формування комунікативної компетентності;

- самоорганізація студентами комунікативної діяльності за рівнями складності, самоконтроль за якістю формування комунікативної компетентності під коригувальним впливом викладача.

Успішне формування комунікативної компетентності є наслідком цілеспрямованої співпраці викладача і студента. Ми вважаємо, що доцільно розподілити його на етапи, для кожного з яких будуть характерні певні впливи викладача та реакції студентів. Реалізацію зазначеного вважали можливим, якщо визначення видів суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, що відрізняються за ступенем активності та самостійності регуляції студентами процесу формування комунікативної компетентності під час практики, буде відбуватись з урахуванням етапності її організації та проходження.

Перший вид суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії характеризується тим, що провідна роль належить викладачу, її специфічними особливостями є автономність виконання дій суб'єктами, зумовлена авторитарністю вимог викладача, чітке дотримання соціальних ролей (викладача і студентів, учителя і учнів). Застосування такої взаємодії доцільне під час проходження пропедевтичної практики в V семестрі (III курс), коли студенти адаптуються до умов навчально-виховного процесу початкової школи, формуються особистісні стосунки з викладачем

Другий вид взаємодії – спілкування студентів з учнями, їхніми батьками, вчителями – підтримується і спрямовується викладачем. Педагогічне спілкування має як репродуктивний характер, так і реконструктивний, за якого викладач підтримує і спонукає студентів до нього, що вимагає врахування їхніх індивідуальних особливостей. Застосування означеного виду доцільне під час проходження навчальної практики в VI семестрі (III курс), коли майбутні вчителі початкової школи вже володіють необхідним обсягом знань і практичних умінь. Педагогічна взаємодія полягає у поступовому послабленні безпосередньої допомоги викладача студентам у дедалі більшому сприянні розвитку їхньої самостійності та творчості у спілкуванні.

Третій вид взаємодії – високий рівень самостійності студентів у педагогічному спілкуванні. Динаміка його змін відбувається від саморегуляції

психічних процесів, станів, дій (коли студент свідомо і відповідально регулює власні вольові процеси, емоційний стан) до самоспонукання. Доцільно застосовувати на етапі проходження літньої педагогічної практики в VI семестрі (III курс) та переддипломної (виробничої) практики в VII–VIII семестрах (VI курс).

Висновки. Таким чином, визначення видів суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, що відрізняються за ступенем активності та самостійності регуляції студентами процесу формування комунікативної компетентності під час практики, поліпшить мікроклімат і стосунки між викладачем та студентами і, як наслідок – підвищить умотивованість до досягнення вищих результатів під час її проходження. Це уможливить також ефективне управління діяльністю майбутніх учителів початкової школи, що сприятиме отриманню задоволення від роботи та формуванню потреби вдосконалювати професійну майстерність і плідно працювати з учнями.

Список використаних джерел

1. Волкова Наталія Павлівна. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Волкова Наталія Павлівна ; Дніпропетр. нац. ун-т. – Луганськ, 2006. – 432 с.

2. Легун О. М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт - суб'єктну взаємодію у процесі післядипломної освіти: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.М. Легун ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2005. – 20 с.

3. Мартиненко С.М. Особливості підготовки майбутнього вчителя початкової школи до мовленнєво-риторичної діяльності / Г.Л. Бондаренко, С.М. Мартиненко // Рідна мова: освітній квартальник Українського вчительського товариства у Польщі. – № 19. –2013 – С. 82 – 87.

4. Матвієнко О.В. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії : [монографія] / О.В. Матвієнко. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 384 с.

Отримано 13.08.2014 р.

УДК 378.13.37

Люріна Т. І. ◦

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Стаття присвячена проблемі формування культури мови особистості Обгрунтовано основні умови підвищення рівня культури мови майбутніх фахівців. З точки зору автора мовна культура вважається необхідною умовою успішної соціалізації і професійної освіти майбутніх фахівців

Ключові слова: *мовна культура, формування мовної культури особистості, студент, ділова українська мова*

Статья посвящена проблеме формирования культуры речи личности. Обоснованы основные условия повышения уровня культуры речи будущих специалистов. С точки зрения

◦ © Люріна Т. І., 2014 р.

автора культура речи считается необходимым условием успешной социализации и профессионального образования будущих специалистов.

Ключевые слова: *культуры речи, формирование культуры речи личности, студент, деловой украинский язык*

The article deals with the development of linguistic culture of the individual The basic precondition for improving the linguistic culture of future specialists. From the perspective of the author language culture is a necessary condition for successful socialization and professional training of future specialists.

Keywords: *linguistic culture, language culture of individual, student, business Ukraini*

Актуальність. Важливість проблеми дослідження зумовлена необхідністю забезпечення ефективного впливу культури мови на розвиток особистості, вибору оптимальних шляхів організації системи мовної освіти у вищому навчальному закладі.

Діяльність сучасного фахівця пов'язана з інтенсивним усним та писемним спілкуванням, передбачає широку мовленнєву практику, вимагає точного мовного вираження понять і категорій. Про необхідність дослідження питань культури мови студентів вищого навчального закладу свідчить і невисокий рівень володіння нею випускниками загальноосвітніх закладів. Недостатність необхідних комунікативних мовленнєвих умінь звужує можливості успішної реалізації майбутніми фахівцями власних життєвих планів і намірів, спричиняє виникнення численних конфліктів, взаємного непорозуміння, неприязні, відчуження.

Питання навчання мови у вищих навчальних закладах нефілологічного профілю потребує належної уваги, тому нагальною є потреба подальшої розробки теоретичних і практичних засад навчання мови з метою забезпечення якнайповнішого розкриття особистісного потенціалу студентів, формування їх інтелекту, розвитку повноцінних мовленнєвих здібностей у процесі розвитку і професійного становлення.

Аналіз джерельної бази з проблеми дослідження показав, що різні аспекти взаємозв'язку людини та її мови досліджувалися представниками різних наукових галузей знань упродовж тривалого часу. Вже в епоху античності надавалося велике значення вмінню людини висловлювати свої думки, давати їм належне оформлення. Питанням навчання молодих людей володіти словом велику увагу надавали такі відомі філософи, як Протагор та Сократ. В середні віки мистецтву володіти словом вчили шляхом формалізованої мисленнєвої роботи.

У ХХ ст. широкий інтерес до проблем розвитку особистості, увага до загальнолюдських цінностей активізували гуманітарні дослідження з проблем людини, зокрема і ті з них, що були пов'язані з мовою. У філософській та психологічній науках проблема людини та її мови в цей час представлена досить широко (М. Бубер, М. Каган, К. Ясперс, Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, А. Петровський. Вони визначили особливості взаємодії людей мовними засобами, значення високого володіння мовою для особистісного розвитку та самореалізації у суспільстві. Проте про шляхи забезпечення високого рівня володіння мовою у їхніх роботах не йшлося. Ці питання були предметом уваги лінгвістів та лінгводидактів (О. Потебні, І. Срезневського, І. Огієнка).

Думку про важливість використання мови як універсального засобу національного виховання можна простежити у працях К. Ушинського, який вважав, що саме в „рідному слові втілюється творчою силою народного духу в

думку, в картину і звук вітчизни, її повітря, її фізичні явища, її клімат, її поля, гори й долини, її ліси й ріки - весь той глибокий, сповнений думки й почуття, голос рідної природи, який гучно лунає в любові людини до її інколи суворої батьківщини, який виразно відбивається в рідній пісні, в рідних мелодіях" [8, с. 23].

Саме рівень володіння словом, а отже, і мовного виховання, мовної освіти упродовж століть визначав соціальний статус. Від рівня насамперед мовної культури, мовної освіченості, філологічної підготовки у середній чи вищій школі залежав (і залежить) професійний рівень, а отже, рівень розвитку держави в політичній, економічній, соціальній сферах. Підтвердження знаходимо у статутах братських шкіл, де підкреслювалось, що наставник повинен вміти „володіти словом", бути „підмогою благочестя, що становить образ добра у всьому" [1].

До XX ст. були лише спроби дослідження мови у взаємозв'язках із суб'єктом її використання. На середину XX ст. у зв'язку з прагненням досліджувати мову в дії, необхідністю визначення особливостей оптимальної мовленнєвої поведінки посилюється увага і до питань забезпечення високого рівня володіння мовою, до культури мови особистості. Питання розвитку комунікативних умінь спілкування нині досліджують молоді вітчизняні вчені А. Москаленко [5], О. Семеног [6;7] та ін.

Формулювання цілей статті. ***Мета*** даної статті полягає у висвітленні питань формування культури мови особистості майбутнього фахівця у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення досліджень проблеми людини та її мови представниками різних галузей знань стало основою для визначення основних шляхів формування мовної культури особистості.

Мовну культуру ми розглядаємо як якість особистості. Визначення місця цього утворення у структурі особистості здійснюємо через з'ясування особливостей мовної діяльності та дослідження умов її успішного здійснення. При цьому враховуємо, що вперше трактування мовлення як діяльності було запропоноване Л. Виготським. У 60-70-х роках О. Леонтьєв [4], Ломов [4], І. Зимня [2] виділили складові мовленнєвого акту. На основі цих положень ми визначили вміння, необхідні для успішного здійснення мовленнєвої діяльності. Це вміння: грамотно та чітко формулювати думку, досягати бажаної комунікативної мети, здійснювати основні мовленнєві функції (підтверджувати, спростовувати, схвалювати, пропонувати, погоджуватись і т. д.), говорити виразно, висловлюватися логічно, зв'язно, продуктивно, змістовно та цілісно, тобто досягати смислової та емоційної цілісності. При цьому на основі використання положень Б. Ананьєва, Б. Ломова про наявність здібностей як необхідної умови забезпечення ефективності будь-якої діяльності, зокрема мовленнєвої, а також досліджень Б. Ананьєва, В. Давидова, О. Запорожця, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Б. М. Теплова щодо мовленнєвої діяльності як відображення мовної свідомості було визначено залежність комунікативних мовленнєвих умінь від мовленнєвих здібностей та мовної свідомості особистості.

Основними критеріями та показниками рівня сформованості мовної культури та її компонентів визначено: залежність сформованості мовної свідомості від ставлення мовців до мови, розуміння ними значення мови в суспільному житті, необхідності підвищення рівня володіння мовою для свого професійного становлення; розвиненості мовленнєвих здібностей –ступінь

засвоєння мовних норм; наявність комунікативних мовленнєвих умінь - уміння створювати тексти певного комунікативного призначення. З огляду на використання визначених критерії мовну культуру було визначено як особистісну якість, яка залежить від мовної свідомості, визначається мовленнєвими здібностями, проявляється через комунікативні мовленнєві вміння. Для формування мовної культури особистості було передбачено використання сукупності прийомів і способів спеціально організованого впливу на індивіда з метою створення у нього системи переконань, ціннісних орієнтацій щодо значення мови в суспільному та особистісному житті, розвитку мовленнєвих здібностей, вироблення соціально і професійно значущих мовленнєвих комунікативних умінь.

Нами було проведено педагогічний аналіз стану сформованості культури мови особистості і визначено доцільність вибору трьох рівнів її сформованості, проведено діагностику сформованості культури мови майбутніх фахівців. Результати аналізу стану сформованості культури мови виявили наявність у майбутніх фахівців труднощів у використанні мовних засобів для налагодження ефективної міжособистісної взаємодії. Було з'ясовано, що значна частина студентів (24,7 %) неповною мірою усвідомлює значення мови в особистісному та професійному становленні, 42,3 % студентів мають низький рівень розвитку мовленнєвих здібностей та 59,6% - низький рівень сформованості мовленнєвих комунікативних умінь, тобто переважна частина майбутніх фахівців потребує суттєвого підвищення рівня мовної культури.

Таким чином, аналіз педагогічної, лінгвістично-методичної, психологічної літератури, уточнення змісту та структури мовної культури, результати педагогічної діагностики сформованості мовної культури майбутніх педагогів засвідчили необхідність визначення ефективних шляхів здійснення педагогічного впливу з метою формування у них зазначеної якості. Було з'ясовано, що в загальній структурі навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі найбільш сприятливі умови для формування культури мови майбутніх фахівців мають навчальні дисципліни „Українська мова (за професійним спрямуванням)" та „Ділова українська мова". При цьому, на думку автора, даним предметам необхідно надати інтегрованого характеру через поєднання культури мовлення, риторики та теорії тексту. Це передбачає використання комунікативного підходу до подачі та вивчення мовних явищ на основі врахування їх значення при спілкуванні, для передачі тієї чи іншої інформації, навчання комунікативно доцільному вживанню мовних засобів відповідно до конкретної ситуації спілкування.

Визначено, що в роботі щодо формування мовної свідомості особистості важливе значення має забезпечення мотиваційної готовності майбутніх педагогів до володіння мовою через постійне розширення їх знань про мову та її значення в суспільному житті й особистісному професійному становленні. Це передбачає подачу мовного матеріалу у відповідності з інтересами майбутніх фахівців, потребами їх майбутньої професійної діяльності.

Автором з'ясовано, що для розвитку мовленнєвих здібностей майбутніх фахівців важливе значення має робота над засвоєнням мовної норми.

Аналіз вживання мовних одиниць необхідно здійснювати через використання різних видів робіт на редагування висловлювань. Це дає

можливість забезпечити усвідомлене дотримання студентами стилістичної норми та правильне вживання слова у відповідному значенні. Вважаємо, що у цій роботі необхідно також враховувати розробки наукової школи Д. Узнадзе щодо виявлення закономірностей через дослідження різних відхилень. У цьому випадку знання ряду обмежень має допомогти майбутнім педагогам завчасно, ще на етапі початкового конструювання речень відмовитися від безперспективних у стилістичному відношенні варіантів. Тому основну увагу, про що, зокрема, свідчать і результати діагностування, необхідно звертати на роботу по усуненню логічних помилок та таких, що пов'язані з неадекватним розумінням словоформи. Для вирішення цих завдань ефективним є, на нашу думку, використання методів і прийомів психологічної стилістики: створення осмислених продовжень, реєстрація наголосу у двонаголошеному компоненті, підведення до ситуації вибору.

Для удосконалення комунікативних мовленнєвих умінь студентів важливо ознайомити їх з основними положеннями теорії тексту, сутнісними характеристиками тексту та особливостями його структури з урахуванням основних положень теорії тексту, представлених у дослідженнях І. Гальперіна, В. Мельничайка, Т. Ладиженської. Активно сприяє формуванню комунікативних мовленнєвих умінь цілеспрямоване введення діалогу в процес навчання мови. Вважаємо, що головною умовою діалогічного спілкування є початковий розрив у знаннях та потреба у спілкуванні. Тому на основі врахування специфіки спілкування важливим є створення на заняттях ситуації живого спілкування через наближення реальної та навчальної діяльності на основі значимого за змістом матеріалу та використання завдань ситуативного характеру. Цю роботу важливо проводити з використанням системи ситуативних вправ, які повинні містити задані умови спілкування та опис мовленнєвої ситуації. В кінцевому результаті виконання студентами проблемно- ситуативних вправ саме і має допомогти їм у створенні висловлювань того чи іншого комунікативного призначення [1; 6; 7]. Найбільш прийнятною формою організації навчальних занять є практичні. Саме вони дають можливість ефективно використовувати необхідний для формування мовної культури комплекс дидактичних матеріалів та здійснювати належний контроль щодо засвоєння студентами відповідних знань та вмінь.

Таким чином, визначені педагогічні умови, обрані засоби та шляхи їх забезпечення складають педагогічну систему, використання якої уможливлює здійснення цілеспрямованого впливу на особистість з метою формування якості „мовна культура".

Під час формувального експерименту було використано форми, методи і прийоми навчальної діяльності згідно визначених напрямів роботи: забезпечення високого рівня усвідомлення студентами значення мови в особистісному та професійному становленні, глибокого засвоєння мовних понять; розвитку мовленнєвих здібностей; удосконалення комунікативних мовленнєвих умінь.

Майбутні фахівці експериментальних груп працювали за спеціально розробленою програмою, де основна увага надавалась темам, які необхідні в їх майбутній професійній діяльності. Важливе значення при цьому мала робота над розвитком їх усного та писемного мовлення через активне включення до всіх видів мовленнєвої діяльності. Це завдання вирішувалось через систему спеціально підібраних вправ, матеріалів для самостійних творчих та контрольних

робіт. Перевірка формувального впливу проводилась на основі аналізу незалежних характеристик, анкетування, оцінки усних відповідей, письмових контрольних робіт, аналізу виконання студентами індивідуальних завдань, творчих робіт. Система контрольних перевірок включала в основному роботи на редагування. Кількісний аналіз одержаних результатів передбачав підрахунок числа правильних, правильних неповних та неправильних відповідей.

Загальний рівень сформованості культури мови було визначено за середніми результатами сформованості кожного з її компонентів: мовної свідомості, мовленнєвих здібностей, комунікативних мовленнєвих умінь. Було виявлено, що за період проведення дослідно-експериментальної роботи в експериментальних групах значно збільшилось число студентів з високим і середнім рівнем сформованості культури мови у порівнянні з контрольними групами.

Використання визначених показників рівня сформованості мовної культури особистості дозволило виявити динаміку сформованості мовної свідомості, мовленнєвих здібностей, комунікативних мовленнєвих умінь. Порівняльний аналіз динаміки рівнів сформованості мовної культури у студентыв експериментальних та контрольних груп дозволив зробити висновок про ефективність експериментальної системи з формування мовної культури особистості у вищому навчальному закладі.

Аналіз даних показав, що за період проведення дослідно-екпериментальної роботи кількість студентів в експериментальних групах з високим і середнім рівнем розвитку мовної культури у порівнянні з контрольними збільшилась на 16,4% і 18,8%. При цьому в експериментальних групах число студентів з низьким рівнем сформованості мовної культури зменшилось у порівнянні з контрольними на 26,9 %.

Таким чином, експериментальне дослідження засвідчило ефективність розробленої автором системи з формування культури мови майбутніх фахівців при вивченні навчальних дисциплін „Українська мова (за професійним спрямуванням)” та „Ділова українська мова”. Програма педагогічно обгрунтованих заходів, що була розроблена на основі передового досвіду та поставленого експерименту, сприяла підвищенню ефективності готовності майбутніх фахівців до самостійної комунікативної діяльності у професійній сфері.

Висновок. 1. Аналіз різноманітних підходів щодо шляхів забезпечення належного рівня володіння мовою свідчить, що вивчення проблеми формування культури мови майбутніх фахівців у рамках педагогічних, лінгвістичних і психологічних досліджень потребує цілісного осмислення та узагальнення з метою визначення дієвих шляхів організації мовної освіти в системі вищої школи.

2. Врахування операційного наповнення поняття мовної культури та психічних утворень, що забезпечують мовленнєву діяльність,дає можливість уточнити сутність поняття мовної культури особистості. Мовна культура є особистісною якістю, яка визначається мовною свідомістю, залежить від розвиненості мовленнєвих здібностей та проявляється у мовленнєвих комунікативних уміннях.

3. Основними показниками для визначення рівня сформованості культури мови є: ступінь усвідомлення майбутніми педагогами значення

мови в суспільному житті, необхідності мовних знань в особистісному та професійному становленні; відчуття нормативної відповідності використаних мовних засобів; уміння створювати тексти різного комунікативного призначення.

4. Формування культури мови особистості є ефективним при дотриманні таких педагогічних умов: надання майбутнім фахівцям можливостей щодо розширення їх уявлень про значення мови, знань про види спілкування; забезпечення розвитку мовленнєвих здібностей через постійну роботу над засвоєнням мовних норм; вироблення та удосконалення соціально і професійно значущих мовленнєвих умінь шляхом систематичної включеності у різні види мовленнєвої діяльності.

Список використаних джерел

1. Етика та психологія ділового спілкування : зб. текстів, ситуаційних задач, питань по заміру знань / Укл. Т.І.Скирда, Н.П.Статінова. – К., 1994. – 56 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1987. –476 с.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 47 с.
4. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы общей психологии. – М.: Наука, 1984. – 79 с.
5. Москаленко А. М. Розвиток умінь педагогічного спілкування в системі післядипломної освіти: автореф. дис....канд. пед. наук.– К., 2001. – 24 с.
6. Семеног О. М. Культура наукової української мови : навчальний посібник / О. М. Семеног . – К. : Академія, 2010. –386 с.
7. Семеног О.М. Підготовка мовної особистості вчителя-словесника на засадах українознавства //Зб. наук. праць Науково-дослідного інституту українознавства. – К. : Міленіум, 2004. – Т. ІІ. – С. 293-297.
8. Ушинский К. Д. Родное слово // Педагогические сочинения : В 6 т. / Сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1989. –Т. 4 – 528 с.

Отримано 23.08.2014 р.

УДК 37.013.

Марушкевич А. А. °

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки

РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ: ДОСВІД КРАЇН СВІТУ

Розкриваються окремі аспекти досвіду країн світу з підтримки розвитку та забезпечення потреб в освіті, навчанні, вихованні обдарованих дітей і молоді, що є необхідним для підготовки їх до майбутньої життєдіяльності і реалізації своїх можливостей.

Ключові слова: *країни світу, обдаровані особистості, досвід, життєдіяльність*

Раскрываются отдельные аспекты опыта стран мира по поддержке развития и обеспечению потребностей в образовании, обучении, воспитании одарённых детей и молодёжи, что необходимо для подготовки их к будущей жизнедеятельности и реализации своих возможностей.

Ключевые слова: *страны мира, одарённые личности, опыт, жизнедеятельность*

° © Марушкевич А. А., 2014 р.

The separate aspects of the world countries' experience from support of development and providing the necessity education, study of the gifted children and young people have being opened up, that is a necessity for their preparation to the future vital function and realization of all possibilities.

Keywords: *world countries, gifted personalities, experience, vital functions*

Актуальність дослідження. На сьогодні ніхто не заперечуватиме факту, що «цінності та установки, якими керуються молоді люди, визначатимуть майбутнє цивілізації»[6, с.30]. Юнаки та дівчата намагаються застосовувати свої знання у тих сферах, де бачать перспективу професійного зростання, можливості для самореалізації та забезпечення власних амбіцій. Вони дбають про кар'єру у період здобуття освіти у ВНЗ, а не після отримання диплому. Для них важливими є не лише набуті знання, а й уміння та навички їх практичного застосування. Це вимагає модернізації вищої освіти, залучення до роботи у її сфері відомих у країні і за її межами учених, оскільки досі в різних колах побутує думка, що « … країни пострадянського простору характеризуються недостатнім рівнем адаптованості освітніх систем до інноваційних змін» [6, с.17]. В основі модернізації вищої освіти є її якісне забезпечення, здатність науково-педагогічних працівників доносити до молоді найновішу інформацію про досягнення у сфері виробництва, культури, науки, спорту, формувати у неї критичне мислення, гнучке ставлення до вирішення проблем, уміння взаємодіяти з партнерами для досягнення поставлених цілей, оперативно застосовувати набуті знання.

У наш час не можливо не погодитись з тезою: «Важливим критерієм якості системи освіти також є створення сприятливих умов розвитку для талановитої молоді і виховання бізнес-лідерів» [6, с.17]. Виходячи з її змісту стверджуємось у думці про те, що особливе місце у ВНЗ має відводитись забезпеченню інтересів обдарованих молодих людей, зі своєрідними запитами, нестандартними поглядами на процеси, які протікають у вищій школі і на ринку праці. До того ж, «освітній рівень населення країни, зокрема молодого покоління, є одним з важливих показників, від якого залежатиме напрям модернізації нашого суспільства» [6, с.114]. У модернізації важливою є позиція еліти держави, яка «може запобігти соціальним катаклізмам і допоможе не втратити молоде покоління» для своєї країни і всього світу [6, с.30].

Метою публікації є донесення ідей досвіду окремих країн світу з проблеми розвитку обдарованої особистості до науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів України для врахування ними потенціалу обдарованих, реалізації їх можливостей. ***Завдання –*** коротка характеристика важливих ідей досвіду окремих країн світу щодо розвитку обдарованої особистості та забезпечення її потреб в освіті, навчанні, вихованні.

Досвід країн світу з питань навчання, виховання, розвитку та підготовки до життєдіяльності обдарованих дітей і молоді є важливим для українців. Він орієнтує на апробацію нових напрямів роботи з обдарованими, пошуки шляхів задоволення їх потреб та реалізації можливостей. Цікаві підходи до вирішення проблем обдарованих особистостей знаходимо у педагогів різних країн, зокрема Бразилії, Південної Кореї, Австралії, Японії.

У федеративній президентській республіці Бразилії, яка адміністративно розділена на 26 штатів і Федеральний округ, система освіти складається з державних і приватних навчальних закладів, які охоплюють дошкільну, початкову

(1 рівня) і середню (2 рівня), університетську та післядипломну підготовку [5, с.5-6]. В цій країні обдарованими вважаються учні з високими інтелектуальними та особливими здібностями у певній економічній сфері, творчим мисленням, здатністю до лідерства, талантом до образотворчого, виконавського мистецтва, музики тощо [5, с.14]. Дослідники проблеми обдарованості вказують, що виходячи зі змісту Конвенції про права дитини, прийнятої Генеральною Асамблеєю ООН у 1989 році, « … кожна дитина, незалежно від походження чи інших характеристик, буде мати свої права, що гарантуються владою у всіх країнах» [5, с.22]. За їх свідченням у Федеральній конституції Бразилії гарантується, що всі бразильці, незалежно від характеристик і віку, у тому числі й обдаровані, мають доступ до освіти відповідно до своїх потреб. Особливістю підходу до освіти обдарованих у Бразилії є можливість разом із регулярним навчанням у школі звертатися до Міністерства освіти або інших державних і недержавних структур за допомогою в отриманні додаткових занять. Однією із таких структур є неурядова некомерційна організація Бразильська рада з проблем обдарованості, котра « … складається з окремих осіб і компаній з усіх штатів Бразилії, які зацікавлені у сприянні захисту прав осіб з високими здібностями, обдарованих» [5, с.29].

Вагомим є досвід роботи з обдарованими дітьми та молоддю у Південній Кореї, яка вважається однією з найрозвиненіших країн «завдяки сталому економічному зростанню і демократизації суспільства» [3, с.4]. Адміністративна структура її освітньої системи включає Міністерство освіти, науки і технологій та інформаційну службу з освіти та наукових досліджень (KERIS), а на регіональному - 16 міністерств освіти [3, с.7]. Переважаючим у цій країні є електронне навчання, яке сприяє реалізації спеціальних національних проектів. Вважаємо за необхідне зазначити, що після економічної кризи 2009 року в Південній Кореї змінилося ставлення до освіти обдарованих, оскільки головним орієнтиром реформи освітньої галузі стала позиція «Обдаровані діти - найважливіше національне надбання». Серед ста національних пріоритетів у цій країні знаходимо такі як « … ефективна система освіти обдарованих, система ідентифікації талановитих дітей, продовження їх освіти у вузах, розширення освіти для обдарованих на гуманітарні предмети, інформатику, фізичну культуру, мистецтво тощо» [3, с.28]. У Доповіді Президента Південної Кореї про реформу освіти в 1995 році зазначено напрями її розбудови, серед яких важливим є створення навчальних закладів для обдарованих дітей, організація спеціалізованих класів у звичайних школах, розвиток функціонуючих із 1997 року центрів освіти при університетах і дослідницьких інститутах [3, с.29]. Значущим кроком у роботі з обдарованими особистостями стало створення у 2005 році програми для обдарованих дітей із соціально незахищених верств населення, системи освіти для них, яка включає у свою структуру «наукові академії (старші класи), центри при університетах та провінційних міністерствах освіти та класи зі спеціальними програмами в звичайних школах» [3, с.30].

У всьому світі гарною репутацією користується освіта Австралії, індустріально-аграрної країни з високим рівнем розвитку ринкової економіки і діючою федеративною системою управління, що « … є результатом ретельного контролю над усіма навчальними закладами країни, який здійснює Федеральний уряд» [4, с.6]. У школах Австралії приділяється значна увага індивідуальним особливостям учнів, їх інтелектуальному, суспільному, творчому та кар'єрному

потенціалу. Цікавість до обдарованих молодих людей у ній із кінця 1970-х років почала зростати. Це призвело до використання з 1993 року замість «обдаровані і талановиті» термін «обдаровані», що викликало дискусію у наукових колах [4, с.7].

Цікавим є факт, що в Австралії обдарованими вважаються діти з яскравими проявами різносторонніх здібностей і задатків, для яких потрібні спеціальні методи та форми навчання, відмінні від тих, які застосовуються у звичайній школі [4, с.18]. Серед тлумачень обдарованості знаходимо обґрунтоване на щорічній конференції у 2001 році визначення Асоціації NSW батьків і громадян «Обдаровані / талановиті діти - ті, які будучи непідготовленими, спонтанно виказали природні здібності принаймні на одному напрямі, які зазвичай бувають у дітей того самого віку» [4, с.19]. З погляду вчених обдарованість проявляється у дітей по-різному, у багатьох формах. Вона може бути виявлена в учнів усіх соціально-економічних груп (в аборигенів і у тих, для кого англійська не є рідною мовою)[4, с.19]. В австралійському штаті Новий Південний Уельс користуються популярністю спеціальні класи - класи можливостей для обдарованих учнів. Вони були створені у 1932 році і забезпечують виконання програми для обдарованих дітей з периферії [4, с.13]. Важливим етапом у роботі з обдарованими особистостями стало скликання Всесвітньої Ради з питань обдарованих і талановитих дітей. До того ж, у 1985 і 1986 роках минулого століття Департаментом освіти призначено 12 регіональних консультантів з питань навчання обдарованих, які пройшли кілька етапів підготовки, а пізніше кожен з них працював з учителями і батьками та проводив для них відповідні семінари [4, с.16].

В Австралії проблемами обдарованих особистостей займаються асоціації, одна з яких заснована у травні 1985 року і проводить роботу щодо освіти обдарованих і талановитих (AAEGT). Її основними завданнями є забезпечення навчання обдарованих і талановитих дітей; привернення уваги до їх проблем та потенційного внеску в добробут Австралії; стимулювання досліджень учених з цих питань [4]. Інша структура - Асоціація обдарованих і талановитих дітей Південної Австралії завданнями та цілями вважає « … надання підтримки батькам і опікунам обдарованих дітей, зокрема у навчанні обдарованих дітей-інвалідів; підтримку професійного розвитку вчителів; підвищення рівня поінформованості громадськості про потреби обдарованих дітей і студентів в освітньому закладі; дослідження психології обдарованих дітей» [4, с.26]. Головним покликанням створеної у 1978 році Асоціації обдарованих і талановитих дітей Західної Австралії (GATCA), до складу якої входять батьки, учителі, науковці, які працюють у галузі освіти, є забезпечення особливих потреб цих дітей. Некомерційною організацією батьків стала Тасманійська асоціація для обдарованих дітей (TAG), яка пов’язана з Австралійською асоціацією з питань освіти обдарованих і талановитих (AAEGT). Її цілі: « … сприяння розробці стратегій для батьків, вчителів та інших осіб для виявлення обдарованих дітей, у тому числі недорозвинених, з вадами та інших дітей з особливими потребами; зіставлення та ініціювання відповідної дослідницької роботи; забезпечення гнучкості в шкільних програмах на всіх рівнях з метою надання обдарованим дітям можливості навчатися за такою моделлю, що відповідає їх здібностям та етапам розвитку» [4, с.28]. Членами Асоціації з питань освіти обдарованих і

талановитих дітей Північної Австралії є батьки, вчителі та інші представники суспільства. Вона надає інформаційні послуги, проводить регулярні зустрічі у місцевих школах із запрошеними доповідачами для обговорення різноманітних питань, пов'язаних із освітою та вихованням обдарованих і талановитих дітей. Мета Вікторіанської асоціації для обдарованих і талановитих дітей (VAGTC) - « … визначення і забезпечення потреб обдарованих та талановитих дітей; вивчення природи обдарованості; створення освітніх програм для вчителів і підвищення їхньої кваліфікації; забезпечення можливостей формальної та неформальної взаємодії між обдарованими і талановитими дітьми та їхніми сім'ями; підтримування контактів з аналогічними об'єднаннями в інших штатах Австралії та за кордоном» [4, с.32].

Цінним вважається досвід виховання дітей та молоді в Японії, де кожному з них приділяється велика увага педагогів, щоб виростити їх інтелектуально розвиненими, впевненими у своїх можливостях і здатними співпрацювати з іншими в будь-якій сфері. До того ж, у цій країні світу заробітна плата педагога набагато вища зарплати чиновників місцевих органів влади [1, с.20], а пріоритетним завданням японської педагогіки є виховання особистості, здатної злагоджено працювати у колективі. Цьому передує материнське виховання дітей, за якого період їхньої вседозволеності триває до 5 років. До вказаного віку японці спілкуються з дитиною як з королем, а з 5 до 15 років – як з рабом. Лише після досягнення п'ятнадцятирічного віку з молодою людиною розмовляють як з рівною. В Японії побутує версія, що дисциплінований і законослухняний громадянин виростає з дитини, якій у дитинстві дозволяли все [1, с.5-6]. Головним лозунгом навчального закладу в Японії є: «Спочатку характер, потім здібності». Найпоширенішими методами виховання в цій країні вважаються ті з них, які спрямовують дітей та молодь на розвиток самоконтролю та володіння своїми почуттями. Велику увагу там приділяють манерам, вихованості та вмінню поводитися [4]. Інструментом розвитку стосунків та налагодження міжособистісних зв'язків в Японії є бригада, а програма виховання включає 28 тем, умовно поділених на три групи: «перша - теми, що виховують соціальну комфортність; друга - теми, спрямовані на виховання «активної людини»; третя – теми, об'єднані загальним завданням: привчити підростаючі покоління сприймати суспільні норми як внутрішньо необхідні [1, с.23].

Якщо брати до уваги досвід роботи з обдарованими особистостями у США, то потрібно зважати на діючий там закон, який передбачає регулювання освітніх послуг обдарованим особистостям із малозабезпечених сімей чи із місцевості з невисокими економічними показниками. Він впливає на підтримку обдарованих, а також на виявлення обдарованості у тих із них, які за загальними критеріями не пройшли ідентифікацію [2, с.26].

В американській системі освіти присутня диференціація форм організації навчання обдарованих учнів. Особливо важливим є те, що їх групують за здібностями і перегруповують у разі необхідності для досягнення відповідних дидактичних цілей. Це, на думку американських дослідників, « … значно підвищує рівень їх досягнень на подібних спеціальних заняттях» [7, с.38]. У межах середньої школи приділяється увага розвитку творчого і критичного мислення обдарованих. У цій справі важливим є менторство, яке ґрунтується на визначенні конкретних потреб молодих людей і їх необхідності у наставництві, за якого

обдарована особистість більш вдало визначає пріоритети подальшої реалізації своїх цілей, формує необхідні життєві компетенції.

Висновки. Отже, в кожній окремо взятій країні розвиток обдарованих особистостей здійснюється відповідно до її соціально-економічного стану, набутого досвіду попередників з проблем їх освіти, навчання та виховання особливо у ВНЗ, передбачуваних перспектив життєдіяльності. Обдаровані особистості підтримані в іноземних державах педагогами, освітніми діячами, громадськими організаціями. Їх розглядають як представників інтелектуальної еліти, яка має в подальшому працювати на користь народу.

Досвід роботи з обдарованими особистостями у згаданих країнах може бути корисним для нас у визнанні їх найважливішим національним надбанням; уможливленні звертання до Міністерства освіти і науки для допомоги не тільки щодо забезпечення якісного навчання у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах, а й отриманні додаткових занять відповідно до потреб свого розвитку; створенні програм для обдарованих вихідців з соціально незахищених верств населення; призначенні регіональних консультантів із питань освіти обдарованих; спрямуванні виховання на розвиток у них самоконтролю та володіння своїми почуттями, формування активної життєвої позиції тощо.

Досвід країн світу щодо збереження та використання можливостей особливо обдарованої молоді важливий для України, бо « … рівень розвитку і використання сучасних технологій у тій або іншій країні визначається не тільки розвитком матеріальної бази, але головним чином рівнем інтелектуалізації суспільства, його здатністю проводити, засвоювати і застосовувати нові знання».

Вища освіта України має враховувати потенціал обдарованих особистостей, впливати на розвиток їх можливостей, накопичення знань у ВНЗ, оскільки «інтелектуальний розвиток особистості забезпечує базу для майбутнього інноваційного розвитку економіки держави». Це є важливим у сучасний період розвитку суспільства, яке перебуває у стані соціокультурної модернізації, що впливає на посилення інтересу до життєвих стратегій молодих людей, їх інтелектуальних здібностей, змін у сфері життєдіяльності.

Список використаних джерел:

1.Біла І.М. Досвід становлення талантів у японській державі / І.М. Біла: Серія «ПРОсвіт». – К.: Інститут обдарованої дитини, 2011. – 36 с.

2.Гоцуляк Ю.В. Особливості правового регулювання надання спеціальних освітніх послуг обдарованим дітям у США / Ю.В. Гоцуляк: Серія «ПРОсвіт». – К.: Інститут обдарованої дитини, 2012. – 48 с.

3. Корсунська Л.М. Інформатизація освіти у Південній Кореї: на шляху до старт-суспільства / Л.М. Корсунська: Серія «ПРОсвіт». – К.: Інститут обдарованої дитини, 2013. – 40 с.

4. Міленіна М.М. Система освіти Австралії. Форми та методи роботи з обдарованими дітьми / М.М.Міленіна: Серія «ПРОсвіт». – К.: Інститут обдарованої дитини, 2012. – 40 с.

5. Сагалакова А.Б. Досвід підтримки та розвитку обдарованих дітей у Бразилії / А.Б. Сагалакова: Серія «ПРОсвіт». – К.: Інститут обдарованої дитини, 2013. – 36 с.

6.Участь молоді у суспільному житті: економічна активність: щорічна доповідь Президенту України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2012 року) / Міністерство молоді та спорту України. – К., 2013. – 226 с.

7. Тесленко В. Робота з обдарованими дітьми в системі середньої освіти США / В. Тесленко // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика: збірник наукових праць. Випуск 10. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2013. – С. 31-46.

Отримано 10.07.2014 р.

УДК 378.148:37

Молодиченко Н. А. ◦

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

ЗАСОБИ ОРІЄНТАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ГУМАНІТАРНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються питання підготовки майбутнього вчителя до застосування індивідуалізації та диференціації в навчанні учнів як ефективного засобу орієнтації навчального процесу на розвиток особистості у контексті гуманітарно-орієнтованої освіти.

Ключові слова: *майбутній учитель, професійна підготовка, індивідуалізація, диференціація, гуманітарно-орієнтована освіта*

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущего учителя к применению индивидуализации и дифференциации в обучении учащихся как эффективного средства ориентации учебного процесса на развитие личности в контексте гуманитарно-ориентированного образования.

Ключевые слова: *будущий учитель, профессиональная подготовка, индивидуализация, дифференциация, гуманитарно-ориентированное образование*

The article deals with the preparation of future teachers to use individualization and differentiation in student learning as an effective means of targeting the educational process of personal development in the humanities-oriented education.

Keywords: *future teacher training, individualization, differentiation, humanitarian-oriented education*

Актуальність. Стратегічним орієнтиром розвитку освітньої системи нашої держави є гуманітаризація, що обумовлює пріоритетність наукового пошуку у сфері оптимізації професійної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей. У Національній доктрині розвитку освіти України, передбачено оновлення цілей, змісту, методів навчання гуманітарних дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах. держави. У реформуванні шкільної гуманітарної освіти діють три тенденції, що визначають її розвиток: зміна освітніх парадигм, зміна досвіду учнів, перехід до гуманітарно-орієнтованої освіти. [1, с. 20–34]. З огляду на це підвищуються вимоги до професійної підготовки вчителя, здатного забезпечити особистісно орієнтований навчально-виховнй процес загальноосвітньої школи..

Особливо гостро за цих умов постає проблема підготовки вчителів-гуманітаріїв до здійснення індивідуального та диференційованого підходів у навчанні учнів загальноосвітніх навчальних закладів як ефективного засобу орієнтації навчального процесу на розвиток особистості.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій учених показав, що проблема оновлення змісту професійної підготовки вчителів, зокрема професійно-педагогічної, розглядалася в дослідженнях О.О. Абдулліної, І.А. Зязюна, Н.В. Кузьміної, Н.Г. Ничкало та інших. Проблема підготовки майбутніх учителів до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, індивідуалізації та диференціації навчання знайшла своє відображення в дослідженнях В. І. Загвязинського, О. М. Котикової, С. Ю. Ніколаєвої, О. Г. Ярошенко та інших. Однак широкий спектр критеріїв індивідуалізації та

◦ © Молодиченко Н. А., 2014 р.

диференціації, які набули останнім часом популярності в зарубіжній та вітчизняній психолого-педагогічній науковій літературі (когнітивні стилі, домінуючі здібності до певних видів навчальної діяльності (теорія множинних інтелектів), навчальні стилі учнів тощо), не отримав достатньої уваги у теоретичних та практичних доробках дослідників спрямованих на розширення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів.

Перспективність застосування індивідуального та диференційованого підходів у контексті вимог до особистісної орієнтації, персоналізації, діалогізації та демократизації сучасної гуманітарної освіти актуалізує науковий пошук у сфері підготовки вчителів до здійснення індивідуального та диференційованого підходів в навчанні.

Оновлення та розширенні змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, приведення його у відповідність до вимог сучасної вітчизняної системи освіти, актуальність та перспективність врахування сучасних тенденцій здійснення індивідуального та диференційованого підходів у навчанні та недостатня теоретична і практична розробленість проблеми підготовки вчителів до реалізації названих підходів у навчанні учнів потребує спеціального дослідження..

Формулювання цілей статті. ***Мета статті*** – розглянути питання підготовки майбутнього вчителя до застосування індивідуалізації та диференціації в навчанні учнів як ефективного засобу орієнтації навчального процесу на розвиток особистості у контексті гуманітарно-орієнтованої освіти.

Виклад основного матеріалу. Процес становлення професіоналізму майбутніх учителів є тривалим і вимагає систематичної роботи з підвищення дидактичної компетентності. Протягом усієї своєї професійної підготовки майбутньому вчителю доводиться вчитися, удосконалювати свій методичний почерк і вирішувати освітні завдання, пов’язані з розвитком особистості учнів засобами навчального предмета.

У професіоналізмі вчителя можна виділити два компоненти: об’єктивний і суб’єктивний. До об’єктивного компоненту відносяться історичні, психологічні, педагогічні та дидактичні знання, що відображають систему орієнтирів професійної діяльності, а також володіння основними видами педагогічної діяльності, що виявляється в педагогічних здібностях як формах педагогічної активності. До основних видів педагогічної діяльності, що забезпечує ефективне управління освітнім процесом на рівні навчального предмета, відносяться гносеологічна, проектувальна, конструкторська, контрольно-оцінна, комунікативна, ціннісно-орієнтаційна і рефлексивна.

У всіх цих видах діяльності буде проявлятися суб’єктність учителя. Ми дотримуємося тієї точки зору, що ключовим завданням підготовки майбутнього вчителя є розвиток професійної поведінки як форми прояву професійної суб’єктності, що забезпечує розвиток потреби в самореалізації і саморозвитку особистості педагога в освітньому процесі. Під професійним поведінкою розуміється особистісна компонента вчителя, прояв усіх відносин з об’єктами та суб’єктами педагогічної діяльності, що відображає рівень, характер, способи розв’язання педагогічних завдань, якість використання педагогічно актуалізованих відносин, ступінь володіння методами і засобами навчання, адже

відповідальність за успішне досягнення мети і вирішення завдань гуманітарної освіти лежить перш за все на вчителеві.

Гуманна педагогічна позиція, авторизація педагогічного досвіду, рівень педагогічної культури визначають професійну психолого-педагогічну компетентність майбутнього вчителя, надають йому цілісність, власний педагогічний почерк, індивідуальний стиль (показники: професійна етика, концептуальність, індивідуальність, креативність, культурність та ін.).

З огляду на це майбутній учитель має оволодіти таким рівнем розвитку професійних якостей, щоби зміг приймати учня як суб'єкта навчання і бачити перспективи його розвитку; виявляти причини невстигання дітей і коректувати їх досягнення, приймати педагогічно обґрунтовані рішення і вирішувати стратегічні педагогічні завдання; самостійно розробляти програми освіти; працювати в інноваційному режимі; демонструвати зразки компетентної людини (особистісно-професійний рівень), організовувати навчальний процес з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. «Індивідуальний підхід створює найбільш сприятливі можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, нахилів і обдарувань кожного учня» [2, с. 332], активно впроваджуючи технології диференційованого і особистісно орієнтованого навчання. При цьому «слід відрізняти індивідуалізацію навчання, що передбачає індивідуальний підхід до учня у межах одного колективу, від диференціації навчання, коли учні групуються на підставі певних особливостей для спеціального навчання (класи вирівнювання, класи з поглибленим вивченням окремих дисциплін, розподіл навчальних програм у старших класах тощо)» [2, с. 332], Диференціація навчання – це «форма врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання на основі їх поділу на характерні типологічні групи за різними показниками (рівнем навчальних можливостей, успішністю, пізнавальним інтересом школярів, темпом навчання тощо)» [4, с. 210].

Диференціація навчання – це спосіб організації навчального процесу, який ґрунтується на врахуванні індивідуально-типологічних особливостей учнів, забезпечує ефективне засвоєння базового рівня загальноосвітньої підготовки кожним учнем та створює сприятливі умови для розкриття його здібностей, схильностей, потреб та інтересів у процесі набуття освіти.

Диференційоване навчання – це форма організації навчально-пізнавальної діяльності, яка ґрунтується на проведенні диференціації суб'єктів учіння та здійснюється з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей учнівського контингенту.

Диференційований підхід ми тлумачимо як дидактичний принцип, який спрямовує на врахування індивідуально-типологічних особливостей учнів у процесі організації навчально-пізнавальної діяльності та передбачає адаптацію компонентів навчання до визначених особливостей учнів з метою створення найбільш сприятливих умов для їх особистісного розвитку в певній сфері.

Готовність учителів до здійснення диференційованого підходу в навчанні учнів розуміється як інтегральна якість особистості вчителя, яка включає оптимальну суму загальнокультурних, психолого-педагогічних, предметно-методичних знань, знань власне з проблеми диференційованого підходу, необхідну систему умінь та навичок реалізації вимог означеного підходу в процесі організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, цільові установки, мотиви,

ціннісні орієнтації, які спонукають учителя до здійснення диференційованого підходу, а також наявність якостей та здібностей педагога, важливих для ефективної реалізації означеного підходу та педагогічної рефлексії.

Майбутній учитель має усвідомити, що в технології особистісного навчання важливе значення має врахування суб'єктного досвіду життєдіяльності учня. Індивідуальність особистості проявляється в тому, що учень вибірково відноситься до пізнання світу (змісту, виду та форми його подання). Емоційно-особистісне ставлення його до об'єктів пізнання (як матеріальних, так і ідеальних) є діаметрально різним. Значно розрізняються і способи опрацювання учнями навчального матеріалу. Оскільки в основі всієї освітньої системи в даній технології є індивідуальність дитини, то її методика повинна спиратися на індивідуалізацію і диференціацію навчального процесу. Необхідно визначити таку структуру, при якій ці можливості реалізуються найбільш оптимально.

Після того, як зафіксована вибірковість пізнавальних переваг учня, він вибирає і здійснює способи навчальної роботи.

З метою виявлення здібностей дітей учитель на уроках історії може ставити перед ними проблемні завдання (як письмово, так і усно), що потребують аналізу і виявлення причинно-наслідкових зв'язків тих чи інших історичних подій і фактів.

Так, у процесі педагогічної практики в школі, постійно спостерігаючи за кожним учнем, який виконує різні види навчальної роботи, майбутній педагог накопичує матеріал про пізнавальний розвиток учня, що дозволяє визначати вибір студентом-практикантом диференційованих форм навчання. Ці форми повинні бути найрізноманітнішими, виходячи з індивідуальності і вибірковості до навчального процесу самого учня. На уроці історії це можуть бути лекції, доповіді та повідомлення, реферати, картки, заліки, робота з картою.

Технологія особистісно орієнтованого освітнього процесу передбачає спеціальне конструювання навчального діалогу, форм контролю за особистісним розвитком учня в ході оволодіння знаннями. Необхідна наявність такого дидактичного забезпечення, яке дозволить реалізувати принцип суб'єктивної освіти для кожного учня в класі.

Під час виробничої практики майбутні вчителі на уроках історії намагалися побудувати навчальний процес так, щоб:• виклад знань у підручнику було направлено вчителем і на розширення їх обсягу в учня, і на перетворення особистого досвіду кожного учня; навчальний матеріал забезпечував виявлення суб'єктного досвіду учня, включаючи досвід його попереднього навчання; в ході навчання постійно узгоджувався досвід учня з науковим змістом пред'явлених знань; активне стимулювання учня до самооцінної освітньої діяльності забезпечувало йому можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в ході оволодіння знаннями; навчальний матеріал організовувався так, щоб учень мав можливість вибору при виконанні завдань; учнів стимулювали до самостійного вибору і використання найбільш значущих для них способів опрацювання навчального матеріалу; забезпечувався контроль і оцінка не тільки результату, але і тих трансформацій, які здійснює учень, засвоюючи навчальний матеріал, тобто процесу навчання.

Таким чином, майбутній учитель і ініціює суб'єктний досвід учня, і розвиває індивідуальність кожної дитини. А учень, у свою чергу, здійснює вільний вибір

елементів навчально-виховного процесу, а також реалізує процес самопізнання, самовизначення, самореалізації.

З метою обґрунтування теоретичних та методичних засад підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до здійснення диференційованого підходу в навчанні було проаналізовано сутність готовності до здійснення диференційованого підходу як її цільового компоненту.

Компонентами готовності вчителя до здійснення диференційованого підходу в навчанні є цілемотиваційний, особистісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та оцінювально-рефлексивний. Рівень готовності до здійснення диференційованого підходу було визначено за такими критеріями: стимулюючий, внутрішньо-особистісний, теоретичний, практичний та результативний критерії. До складу технології підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до здійснення диференційованого підходу в навчанні учнів загальноосвітніх навчальних закладів входять цільовий, змістовий, процесуальний та оцінно–результативний компоненти.

Висновки. Отже, розвиток освіти в Україні потребує модернізації змісту та шляхів реалізації освітньої політики держави у напряму її гуманізації та гуманітаризації. В освітніх нормативних документах, зазначено, що одним із дієвих засобів орієнтації навчально-виховного процесу на розвиток особистості учнів є диференційований підхід у навчанні, реалізація якого передбачає сформованість певного фонду знань, умінь, навичок та особистісних рис, які дозволяють системно та послідовно здійснювати навчально-виховний процес із урахуванням індивідуально-типологічних особливостей учнів, що обумовлює посилення вимог до професійної підготовки вчителів до здійснення означеного виду діяльності.

У результаті дослідного навчання виявлено, що застосування запропонованої технології сприяє значному підвищенню рівня сформованості мотивів до реалізації індивідуального і диференційованого підходу в навчанні, зокрема, мотивів застосування названих підходів для реалізації освітніх, виховних та розвивальних цілей навчання; підвищенню рівня сформованості знань, умінь та навичок студентів, необхідних для успішного застосування індивідуалізації та диференціації в навчанні учнів у контексті гуманітарно-орієнтованої освіти; розвитку особистісних якостей, важливих для здійснення означеної діяльності.

Список використаних джерел

1. Гузеев В. В. Три парадигмы и четыре поколения в развитии образовательной технологии / В. В Гузеев // Завуч. – 1998. – № 1. – С. 20–34.
2. Котикова О. М. Індивідуалізація навчання / О. М. Котикова // Енциклопедія освіти / Акад. пед.. наук України ; головний ред.. В. Г. Кремень. – К. Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Курбатова И. В. Дифференцированный подход в обучении языку специальности иностранных учащихся в моно- и полиэтнических группах / И. В. Курбатова // Журнал «Российское право в Интернете». – 2009.– № 03.
4. Ярошенко О. Г. Диференціація навчання / О. Г. Ярошенко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

Отримано 23.07.2014 р.

УДК: 37.013:373.3

Нечипоренко К.П. °

Київський університет імені Бориса Грінченка, викладач кафедри початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті висвітлено ефективні для розвитку інтелектуально-творчих умінь молодших школярів педагогічні умови організації навчально-виховного процесу, подано їх характеристику та умови впровадження.

Ключові слова: *інтелектуально-творчі уміння молодших школярів, педагогічні умови, система завдань*

В статье охарактеризованы педагогические условия организации учебно-воспитательного процесса ефективные для развития интеллектуально-творческих умений младших школьников.

Ключевые слова: *интеллектуально-творческие умения младших школьников, педагогические условия, система заданий*

The article describes the most effective pedagogical conditions for development of intellectually-creative skills of primary school children.

Keywords: *intellectually-creative skills of primary school children, pedagogical conditions, system of tasks*

Актуальність. Відповідно до трансформаційних змін, що відбуваються в суспільстві перед сучасною освітою постають нові завдання, збільшується відповідальність за розвиток, рівень знань та підготовку до подальшого навчання, життя та праці школярів. Водночас перед педагогами відкриваються широкі можливості для пошуку найефективніших шляхів реалізації поставлених завдань. Одним із пріоритетів функціонування початкової освіти є інтелектуальний та творчий розвиток учнів, який, на нашу думку, реалізується у змісті, формах і методах навчання та відбувається у певних умовах.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових праць засвідчив, що проблема інтелектуальних і творчих умінь досліджувалась як у вітчизняній, так і зарубіжній педагогічній та психологічній науках (Ш. Амонашвілі, О. Башманівський, Н. Бібік, Л. Виготський, Дж. Гілфорд, Д. Ельконін, Г. Костюк, В. Моляко, В. Паламарчук, Я. Пономарьов, О. Савченко, В. Сухомлинський, С. Торренс, Г. Уоллес та інші).

Метою статті є визначення та характеристика ефективних педагогічних умов розвитку інтелектуально-творчих умінь молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Ми переконані, що успішний розвиток інтелектуально-творчих умінь молодших школярів можливий за дотримання певних педагогічних умов організації навчально-виховного процесу.

Під *педагогічними умовами* розуміємо взаємозалежну сукупність компонентів навчально-виховного процесу, які забезпечують ефективне досягнення навчальної мети.

° © Нечипоренко К.П., 2014 р.

З огляду на предмет нашого дослідження визначено комплекс педагогічних умов, спрямованих на розвиток інтелектуально-творчих умінь учнів початкової школи, які охоплюють:

– дотримання етапності розвитку інтелектуально-творчих умінь;
– залучення учнів молодшого шкільного віку до дослідницької та пошукової діяльності;
– оволодіння вчителем початкової школи системою алгоритмічних дій щодо формування інтелектуально-творчих умінь учнів;
– упровадження у навчально-виховний процес системи проблемних і творчих завдань, спрямованих на розвиток інтелектуально-творчих умінь молодших школярів.

Для повнішого розкриття сутності визначених умов детальніше зупинимось на їхній характеристиці.

Нами визначено першою умовою *дотримання етапності розвитку інтелектуально-творчих умінь*. На основі періодизації етапів формування вмінь молодших школярів (Ю. Бабанський, А. Дмитрієв, Н. Лошкарьова) ми виділили такі основні етапи розвитку інтелектуально-творчих умінь учнів:

– проведення діагностики для визначення початкового рівня сформованості інтелектуально-творчих умінь молодших школярів;
– розкриття учнями значення вміння, що засвоюється;
– ознайомлення учнів зі змістом предметних знань і структурою вмінь, що формуються;
– застосування на практиці та вдосконалення первинно засвоєного вміння;
– проведення оперативного контролю;
– закріплення вмінь у різноманітній творчій та практичній діяльності;
– корекція та прогнозування подальшого розвитку вмінь;
– рефлексія засвоєних умінь.

Друга умова – *залучення учнів молодшого шкільного віку до дослідницької та пошукової діяльності* – є особливим напрямом навчального процесу, спрямованим на розвиток дослідницької та творчої активності учнів, а також на закріплення та застосування у практичній діяльності існуючих у них знань, умінь і навичок. Дослідницька та пошукова діяльність є складною системою операцій і дій, що охоплюють проектний, конструктивний та рефлексивний компоненти. Реалізація її дозволяє трансформувати навчання в самонавчання, створює базу для запуску механізму саморозвитку особистості учня. Чим раніше цей вид діяльності буде впроваджено у навчально-виховний процес, тим ефективніше буде відбуватись засвоєння нових знань і розвиток умінь учнів, зокрема інтелектуально-творчих, а також накопичуватись досвід навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Дослідницька та пошукова діяльність є творчою діяльністю, і не існує загальних універсальних правил або схем, за якими вона розвивається. Цей вид діяльності передбачає активні дії учня, спрямовані на вивчення та перетворення оточуючої дійсності; виражене емоційно-чуттєве ставлення особистості молодшого школяра до предметів та явищ, що його оточують; відсутність заданого шаблону та необхідність не лише самостійно будувати свою діяльність відповідно до власних цілей, але й оцінювати її результат. Дослідницька й

пошукова діяльність передбачає, перш за все, внутрішній розвиток особистості, її мислення та емоційно-чуттєвої сфери.

Оволодіння вчителем початкової школи системою алгоритмічних дій щодо формування інтелектуально-творчих умінь учнів є наступною педагогічною умовою. Під поняттям «алгоритм» розуміємо систему операцій, що застосовуються за чітко визначеними правилами, що призводить до розв'язання поставленого завдання. Алгоритмічні дії вчителя початкової школи з формування інтелектуально-творчих умінь учнів передбачають чотири кроки, а саме:

- перший крок – орієнтовно-мотиваційний;
- другий крок – прогнозування та планування;
- третій крок – конструктивно виконавський;
- четвертий крок – рефлексивно-оцінювальний.

Розроблені нами покрокові алгоритмічні дії для вчителя забезпечують засвоєння учнями певних знань і вмінь, зокрема інтелектуально-творчих.

Важливою педагогічною умовою є *упровадження у навчально-виховний процес системи проблемних і творчих завдань, спрямованих на розвиток інтелектуально-творчих умінь молодших школярів*. Ідея застосування системності у навчанні в дидактиці початкової школи не є новою, її засади відображено в положеннях відомого ще з античних часів дидактичного принципу системності та послідовності в навчанні, що має в педагогіці давні традиції. Недаремно К. Ушинський неодноразово зауважував, що системність виконання вправ є найважливішою умовою їх успішності, а відсутність системи – це головна причина, через яку численні вправи не дають бажаних результатів [2].

У філософському розумінні поняття «система» визначається як «комплекс вибірково залучених компонентів, у яких взаємодія і взаємовідношення набувають характеру взаємодії компонентів для досягнення фокусованого корисного результату» [3, с. 81]. Будь-яку систему можна охарактеризувати на трьох рівнях: з погляду притаманних їй цілісних властивостей, внутрішнього «внеску» її компонентів у формуванні цілісних властивостей системи і розуміння цієї системи як підсистеми більш широкої системи [3]. Ці рівні, на нашу думку, необхідно враховувати під час конструювання системи завдань на уроках у початковій школі.

Нами встановлено, що в теорії та практиці діяльності початкової школи вже накопичено певний досвід застосування системи пізнавальних завдань на різному навчальному матеріалі як засобу розвивального навчання молодших школярів (М. Богданович, Н. Воскресенська, В. Давидов, З. Друзь, Б. Ельконін, В. Паламарчук, О. Савченко, В. Сухомлинський).

Яскравим прикладом системи розвивального навчання молодших школярів є діяльність В. Сухомлинського в Павлиській школі. Педагог наголошував на необхідності створення в навчальному закладі розвивального, виховного середовища, яке б стимулювало розвиток інтелектуальних і творчих умінь учнів початкової школи.

Система завдань, на нашу думку, має охоплювати основні типи проблем, характерних для науки і сфери практичної діяльності щодо застосування її висновків, об'єктивно визначених шкільною програмою, а також важливі для загальної середньої освіти типи методів науки та узагальнені способи

розв'язування типових проблем. Окрім того, будується система за принципом зростаючої складності та враховує методичні вимоги до послідовності і повторюваності завдань, до їх форм. Водночас, вона має орієнтуватись на рівні підготовки учнів, виявляти і розвивати основні риси інтелектуальної, творчої особистості. Система передбачає послідовний рух творчого розвитку учнів від початкового – до більш високого, від однієї розумової операції – до іншої тощо.

Таблиця 1 - Розвиток складових інтелектуально-творчих умінь молодших школярів

№ з/п	Складові інтелектуально-творчих умінь	Зміст завдань
1	Уміння аналізувати	Учням задаються запитання для виявлення окремих ознак предметів та пропонуються завдання для здійснення мисленнєвого переходу від наслідків до причин
2	Уміння синтезувати	Учням пропонуються завдання для виявлення спільних ознак предметів, водночас необхідно було враховувати зв'язок причин та наслідків
3	Уміння порівнювати	Учням даються завдання для виявлення ознак схожості та відмінності предметів та явищ
4	Уміння узагальнювати	Учням задаються проблемні ситуації для виділення та зафіксування відносно стійких інваріантних властивостей предметів та їх відношень
5	Уміння класифікувати	Учням пропонуються завдання, де потрібно: – дати назву групі предметів, виділивши їх спільну ознаку; – за назвою групи підібрати об'єкти, що входять в неї; – знайти та додати кілька об'єктів, що підходять до даної групи; – визначити «зайвий» об'єкт, який не підходить даній групі
7	Уміння планувати	Учням даються завдання встановити послідовність подій у тексті; виправити помилки в поданому алгоритмі роботи; скласти план власних дій
6	Встановлення закономірностей	Учням дається змога провести невелике дослідження аби вони самостійно могли сформулювати висновки на основі отриманих результатів
8	Уміння фантазувати і створювати власні продукти	Учням пропонуються завдання: – з поданих слів та словосполучень скласти речення, текст, вірш; – скласти казку за заданим сюжетом, подіями або героями; – скласти задачу за малюнком, за заданою умовою, сюжетом, подібну до поданої

Пропонуємо систему завдань, спрямованих на розвиток інтелектуально-творчих умінь молодших школярів, згрупованих у сім блоків:

I блок – до поданого родового поняття підібрати видові або до даних видових – родове; знайти серед понять зайве, обґрунтувати свою думку;

II блок – побудувати визначення поняття або знайти помилку у запропонованому визначенні;

III блок – побудувати «ланцюжок» обмеження чи узагальнення обсягу поняття;

IV блок – зобразити за допомогою кругів Ейлера співвідношення між обсягами запропонованих понять;

V блок – визначити істинність простого чи складного судження;

VI блок – з поданих понять або за малюнком скласти просте судження, починаючи його певним узагальнювальним словом;

VII блок – побудувати умовивід, який складається з одного засновку і висновку (обернення).

Розвиток інтелектуально-творчих умінь молодших школярів можливий за умови систематичної спеціально спрямованої роботи над розвитком навчально-логічних й інтелектуально-евристичних умінь, що є складовими інтелектуально-творчих, саме тому вчителі початкової школи мають приділяти належну увагу формуванню зазначених умінь учнів.

Зміст завдань, спрямованих на розвиток навчально-логічних й інтелектуально-евристичних умінь, що є складовими інтелектуально-творчих умінь молодших школярів, подаємо в таблиці 1.

Як бачимо з таблиці, складовими інтелектуально-творчих умінь є вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати, планувати, встановлювати закономірності, фантазувати та створювати власні продукти.

Висновки. Таким чином, аналіз визначених нами педагогічних умов засвідчив, що їх успішна реалізація допоможе повною мірою виявити здібності учнів, розвивати їх ініціативу, самостійність, творчий потенціал й інтелектуально-творчі вміння. Запропоновані нами педагогічні умови не є штучним утворенням. Вони, безперечно, випливають із начально-виховного процесу і реалізуються його учасниками (вчителями, учнями та їх батьками).

Список використаних джерел

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

2. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала / Валентина Федорівна Паламарчук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 152 с.

3. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручн. / Олександра Яківна Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

4. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання / К. Д. Ушинський. // Ушинський К. Д. Вибрані пед. твори. – К. : Рад. шк., 1983. – Т.1. – С. 192–471.

5. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Вища шк., 1990. – 836 с.

Отримано 10.07.2014 р.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІОЛОГІЇ,
ПСИХОЛОГІЇ, ПЕДАГОГІКИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

*№3(*24) 2014

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

---

Підписано до друку 30. 09.2014р.

Кол-во 300 екз.

Віддруковано у видавництві «ЛОГОС» з оригінал-макета видавця

01030, Київ-30, вул.. Багдана Хмельницького , 10, тел.. 235-6003

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 201 від 27.09.2000