

МІЖНАРОДНИЙ НАУКОВИЙ ФОРУМ:
*соціологія, психологія, педагогіка,
менеджмент*

Збірник наукових праць

Випуск 18

Київ
2015

УДК [316+159.9+37+658] (063)

ББК 60.5+88+74+65.290-2

М 58

Фахове видання

з соціологічних, психологічних, педагогічних наук

затверджено постановою Президії ВАК України від 10 листопада 2010 року № 1-05/7

Свідчення про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації

серія КВ № 15294-3866р від 07 квітня 2009 року

Редакційна колегія:

Євтух В. Б., доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України (головний редактор) (Київ, Україна).

Андрущенко Т. В., доктор політичних наук, старший науковий співробітник (Київ, Україна); *Андерсоне Рудіте*, доктор педагогічних наук, професор Латвійського університету (Рига, Латвія); *Бех В. П.*, доктор філософських наук, професор (Київ, Україна); *Булах І. С.*, доктор психологічних наук, професор (Київ, Україна); *Буше Домінік*, доктор економічних наук, професор Університету Південної Данії (Одензе, Данія); *Вашкевич В. М.*, доктор філософських наук, професор (Київ, Україна); *Він Рой Едгард*, доктор соціологічних наук, професор Університету м. Констанц (Констанц, Німеччина); *Гунцінгер Морітц*, доктор, Почесний професор у галузі зв'язків з громадськістю (PR) та комунікації (Франкфурт-на-Майні, Німеччина); *Данилюк І. В.*, доктор психологічних наук, професор (Київ, Україна); *Даниленко О. Я.*, доктор соціологічних наук, професор (Харків, Україна); *Калашнік Н. Г.*, доктор педагогічних наук, професор (Київ, Україна); *Коваліско Н. В.*, доктор соціологічних наук, професор (Львів, Україна); *Корпоровіч Лешек*, доктор соціологічних наук, професор Ягеллонського університету (Краків, Польща); *Кузьменко В. У.*, доктор психологічних наук, професор (Київ, Україна); *Куртсеітов Р. Д.*, кандидат соціологічних наук, доцент (Сімферополь, АР Крим); *Мозгова Г. П.*, доктор психологічних наук, професор (Київ, Україна); *Подшивалкіна В. І.*, доктор соціологічних наук, професор (Одеса, Україна); *Рауін Удо*, професор Університету імені Йоганна Вольфганга Гете (Франкфурт-на-Майні, Німеччина); *Рик С. М.*, кандидат філософських наук, професор (Переяслав-Хмельницький, Україна); *Секомб Маргарет*, професор Університету Аделаїди (Аделаїда, Австралія); *Ставицька С. О.*, доктор психологічних наук, професор (Київ, Україна); *Сюсель Ю. В.*, викладач (відповідальний секретар) (Київ, Україна); *Троцинський В. П.*, доктор історичних наук, професор (Київ, Україна); *Хижняк Л. М.*, доктор соціологічних наук, професор (Харків, Україна); *Чернова К. О.*, доктор соціологічних наук, професор (Київ, Україна); *Чанг Ксяоінг*, доцент, Пекінський університет іноземних мов (Пекін, Китай); *Яковенко Ю. І.*, доктор соціологічних наук, професор (Київ, Україна); *Ярошенко А. О.*, доктор філософських наук, професор (Київ, Україна); *Яшанов С. М.*, доктор педагогічних наук, професор (Київ, Україна).

М 58 Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент : збірник наукових праць / Ред. кол. : Євтух В. Б. (гол. ред.). – Київ : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2015. – Вип. 18. – 252 с.

УДК [316+159.9+37+658] (063)

ББК 60.5+88+74+65.290-2

Випуск 18 підготовлений у співпраці Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна) та Бакинським державним університетом (Баку, Азербайджан).

ISSN 2307-4825

© Автори статей, 2015

© Редакційна колегія, 2015

INTERNATIONAL SCIENTIFIC FORUM:
*Sociology, Psychology, Pedagogy,
Management*

Scientific papers

Issue 18

**Kyiv
2015**

УДК [316+159.9+37+658] (063)

ББК 60.5+88+74+65.290-2

М 58

Editorial Board:

V. Yevtukh, Doctor of science (History), professor, Corresponding member of NAS of Ukraine (*Editor-in-chief*) (Kyiv, Ukraine).

Rudīte Andersone, Doctor of science (Pedagogy), professor, University of Latvia (Rīga, Latvia); *T. Andrushchenko*, Doctor of science (Political science), senior research fellow (Kyiv, Ukraine); *V. Bekh*, Doctor of science (Philosophy), professor (Kyiv, Ukraine); *Dominique Bouchet*, Doctor of science (Economy), professor, University of Southern Denmark (Odenze, Denmark); *I. Bulakh*, Doctor of science (Psychology), professor (Kyiv, Ukraine); *K. Chernova*, Doctor of science (Sociology), professor (Kyiv, Ukraine); *O. Danylenko*, Doctor of science (Sociology), professor (Kharkiv, Ukraine); *I. Danylyuk*, Doctor of science (Psychology), professor (Kyiv, Ukraine); *Moritz Hunzinger*, Doctor of science, Honorary professor of public relations and communication (Frankfurt am Main, Germany); *N. Kalashnik*, Doctor of science (Pedagogy), professor (Kyiv, Ukraine); *L. Khyzhnyak*, Doctor of science (Sociology), professor (Kharkiv, Ukraine); *Leszek Korporowicz*, Doctor of science (Sociology), professor, Jagiellonian University (Kraków, Poland); *N. Kovalisko*, Doctor of science (Sociology), professor (Lviv, Ukraine); *R. Kurtseitov*, Ph.D. (Sociology), associate professor (Simferopol, AR Crimea); *V. Kuzmenko*, Doctor of science (Psychology), professor (Kyiv, Ukraine); *G. Mozgova*, Doctor of science (Psychology), professor (Kyiv, Ukraine); *V. Podshyvalkina*, Doctor of science (Sociology), professor (Odesa, Ukraine); *Udo Rauin*, professor, Goethe University (Frankfurt am Main, Germany); *S. Ryk*, Ph.D. (Philosophy), professor (Pereyaslav-Khmelnytsky, Ukraine); *Margaret Secombe*, professor, University of Adelaide (Adelaida, Australia); *Ju. Syusel*, lecturer (*Executive secretary*) (Kyiv, Ukraine); *S. Stavvytska*, Doctor of science (Psychology), professor (Kyiv, Ukraine); *V. Troshchynskyy*, Doctor of science (History), professor (Kyiv, Ukraine); *V. Vashkevych*, Doctor of science (Philosophy), professor (Kyiv, Ukraine); *Erhard Roy Wiehn*, Doctor of science (Sociology), professor, University of Konstanz (Konstanz, Germany); *Y. Yakovenko*, Doctor of science (Sociology), professor (Kyiv, Ukraine); *A. Yaroshenko*, Doctor of science (Philosophy), professor (Kyiv, Ukraine); *S. Yashanov*, Doctor of science (Pedagogy), professor (Kyiv, Ukraine); *Zhang Xiaoying*, associate professor, Beijing Foreign Studies University (Beijing, China).

М 58 International Scientific Forum: Sociology, Psychology, Pedagogy, Management : Scientific papers / Ed. Board : V. Yevtukh (Editor-in-chief). – Kyiv : TOV «NVP «Interservis», 2015. – Issue 18. – 252 p.

УДК [316+159.9+37+658] (063)

ББК 60.5+88+74+65.290-2

Issue 18 produced in cooperation of the Institute for Sociology, Psychology and Social Communications at the National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine) and the Baku State University (Baku, Azerbaijan).

ISSN 2307-4825

©Authors of articles, 2015

© Editorial Board, 2015

УДК 316.4:378.4

Л. М. Хиженяк

ЕВОЛЮЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті розглядається еволюція соціальної відповідальності університету. Соціальна відповідальність виступає як іміджовою характеристикою університету, так і фактором його конкурентоспроможності (успіху). Через принцип соціальної відповідальності університети мають можливість перейти від розвитку в логіці виживання, до інтеграції у суспільство. Автор доводить, що сучасним викликам відповідає стратегія розділеної відповідальності суб'єктів, які задіяні у сфері вищої освіти або користуються результатами діяльності цієї сфери. При цьому соціально відповідальну поведінку мають демонструвати, розділяючи повноваження та ресурсну базу, всі сторони, які зацікавлені в конкретному освітянському проекті.

Ключові слова: вища освіта, університет, функції університету, соціальна відповідальність, ринок освітніх послуг.

Проблема дотримання етичних стандартів в діяльності будь-якої організації загострюється тоді, коли не виправдовуються очікування з боку суспільства щодо ефективності її діяльності. Повною мірою це відноситься до вищої освіти, яка є не тільки багатофункціональною, але й визначальною в сучасному «суспільстві знань». Адже інтелектуалізація різних сфер суспільного життя знаходиться в прямій залежності від освітньої діяльності.

В Україні у процесі соціальної модернізації трансляція соціального замовлення на освітні послуги стає все менш пов'язаною з державними інституціями і цілеспрямованим державним впливом на сферу освіти. Ресурсна, економічна, ідеологічна залежність освіти від держави зменшується, що вимагає розробки та впровадження нових систем соціальної взаємодії учасників освітнього процесу. При цьому пошуки ціннісної основи цих взаємодій не можуть не враховувати метапарадигмальні зрушення, які відбулися в соціальних науках сьогодення, а саме: перехід від концепції усталеності соціальних систем до концепції їх рухливості, коли соціальний порядок представляється продуктом конструювання суб'єктами. Світ організацій, у т. ч. сфери вищої освіти, конструюється багатьма зацікавленими суб'єктами, які можуть розділяти різні цінності, мати різне бачення місця і ролі конкретного

виду освітніх організацій у суспільстві (особливо наочно це проявляється при порівнянні соціальної відповідальності комерційних та некомерційних організацій).

Існує широкий розкид думок щодо того, в чому має полягати соціальна відповідальність тих, хто зацікавлений в освіті, хоча її необхідність, як правило, не заперечується. Відмічається різноманіття існуючих інтерпретацій відповідальності. Так, В. Канке визначив основні концепції відповідальності: античну («пофарбований у тони етики чеснот космоцентризм»), середньовічну («теоцентризм»), класичну («егоцентризм»), сучасну або неокласичну («соціолінгвоцентризм») [Канке, 2003, с. 287]. У постмодерністських трактуваннях відповідальності найбільших метаморфоз зазнають об'єкти відповідальності.

Які об'єкти відповідальності сучасних освітніх організацій – це питання також залишається дискусійним. Гостроти цій проблемі додає невизначеність моделі розвитку університету за умов ринку освітніх послуг. Адже якщо розбудовувати модель так званого «підприємницького університету», то його діяльність, як правило, пропонують оцінювати за схемою оцінки будь-якої бізнесової структури. Історична еволюція взаємовідносин бізнес-структур і суспільства в західній науковій традиції описується у вигляді схеми: благодійність – етика служіння – етика відповідальності, причому остання оцінюється як вища з форм етичної свідомості сучасних виробників товарів та послуг (у т. ч. тих, що реалізуються на ринку освітніх послуг). Хоча сьогодні етика відповідальності розвивається паралельно з індивідуалістичною етикою успіху і орієнтує суб'єктів на рух до мети (в першу чергу, економічної) всіма доступними засобами, вони починають взаємно доповнювати одна одну, так як обидві розвиваються в певному соціокультурному контексті. Однак вчені визнають, що симбіоз етики відповідальності та етики успіху породжує безліч проблем [Зарубина, 2004, с. 96].

Соціальна відповідальність передбачає добровільність участі у вирішенні соціальних проблем, вихід за межі нормативних вимог щодо поведінки різноманітних організацій. В якості прикладу Р. Фалмер [Фалмер, 1992, с. 31] наводить таку ієрархію соціальної відповідальності, що складається з чотирьох рівнів: на першому рівні будь-яка організація демонструє підпорядкування прийнятим і чинним законам; другий рівень характеризується наявністю визнання очікувань громадськості; на третьому рівні відбувається передбачення організацією нових вимог і, нарешті, четвертий рівень – це перехід організації до стратегії лідирування в суспільстві.

Вчені досліджують соціальну відповідальність окремих суб'єктів освітнього процесу, наприклад, студентів. Так, О. Донева соціальну відповідальність студентів пов'язує з освоєнням ними соціальних ролей, з їхньою пізнавальною активністю і зазначає, що соціальна відповідальність складається з таких компонентів, як когнітивно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний, результативно-діяльнісний, рефлексивно-прогностичний [Донева, 2014]. Разом з тим недостатньо вивченою залишається соціальна відповідальність освітніх установ, які наразі адаптуються до нових соціальних, економічних, політичних умов життєдіяльності.

Мета статті полягає у висвітленні еволюції соціальної відповідальності університету.

Університетська автономія на всіх етапах розвитку університету вимагала включення до його місії соціальної відповідальності, принципу, на якому базується його взаємодія з суспільством в конкретному часопросторі. Зміст, механізми соціальної відповідальності університету визначають прийнята в конкретному суспільстві модель університету і національно-державна специфіка системи вищої освіти. У сучасному глобальному світі на соціальну відповідальність університету впливають як глобальні процеси (наприклад, інтернаціоналізація освіти, її стандартизація, уніфікація), так і соціальне замовлення від суспільства зберігати і розвивати у студентів національну ідентичність, дотримуватися національних стандартів освіти.

Розширення трактування соціальної відповідальності різних організацій, як комерційних, так і некомерційних (у т. ч. у сфері вищої освіти) – вимога нашого часу. Науковці зазначають, що «для України тема корпоративної соціальної відповідальності поки залишається новою. Поняття КСВ в Україні вивчалось мало; зачіпалися лише окремі його аспекти – благодійність, спонсорство і соціальний брендинг» [Буко, 2006, с. 155]. Для вітчизняних університетів ця проблема загострилася внаслідок відмови від державної монополії у сфері фінансування вищої школи. Посилюється соціальна відповідальність університету за своє існування, адже тепер треба шукати спонсорів, меценатів. А щоб вони працювали системно і тривалий час, їх доцільно залучати до наглядових або піклувальних рад, які є громадськими органами і мають широкі можливості формувати імідж, репутацію того чи іншого університету, підвищувати його інвестиційну привабливість.

Проблема соціальної відповідальності університету актуалізується з низки причин. По-перше, невизначеність повноважень і обов'язків суб'єктів освітнього процесу за умов модернізації суспільних відносин призводить до

абсолютизації юридичного аспекту відповідальності і недооцінки соціальної її складової. По-друге, принцип відповідальності в ієрархічній соціальній системі діє за іншими законами, ніж в соціальній системі, що побудована на демократичних засадах і є гнучкою. По-третє, за умов турбулентності зовнішнього середовища університету принцип соціальної відповідальності стає системоутворюючим завдяки його здатності встановлювати соціальний порядок, що відповідає основним суспільним цінностям. По-четверте, інституціоналізація соціальної відповідальності відбувається за іншими основами, ніж відповідальність юридична. Г. Йонас обґрунтовано довів, що відповідальність базується на певних етичних засадах, а не лише правових [Йонас, 2004].

Вважається, що вищому навчальному закладу (університету) «як соціально відповідальному інституту притаманні як спільні з іншими соціальними інститутами, так і особливі, властиві тільки йому ролі в суспільному розвитку – в самій природі його існування закладений соціальний характер, що виявляється у підвищенні рівня освіти населення і розвитку особистості» [Ниязова, 2008]. Однак у ринковому суспільстві в еволюції університету відбуваються зміни, які в першу чергу змушують переосмислити співвідношення соціального і економічного у його функціонуванні і розвитку, і, як наслідок, вимагають перегляду критеріїв і показників соціальної відповідальності університету.

В умовах безперервної освіти соціальна відповідальність університету не закінчується видачею випускникам дипломів, оскільки суспільство перейшло «від освіти на все життя до освіти все життя». Змінюються відносини між університетом та роботодавцями – сучасними корпораціями, оскільки «професійні знання швидко застарівають: випускник вузу, що приходить на виробництво, бачить новинки, яким його не навчали. Це однозначно знижує його ресурси зростання в професії. Корпораціям у цій ситуації доводиться витратити величезні кошти на адаптацію молодих спеціалістів на виробництві, організувати навчання власними силами. У корпорацій закономірно зростає незадоволеність системою освіти, та й самі навчальні заклади відчувають дефіцит актуальної інформації» [Симакова, 2012, с. 169].

Науковці твердять, що рекламного супроводу діяльності організацій в сучасному суспільстві недостатньо для того, щоб організація була життєздатною, тільки засобами реклами та PR-акціями довіру цільових груп не сформує. Тому виказується думка щодо необхідності розробки нової ціннісної концепції розвитку сучасних організацій, в основі якої ідея

корпоративної соціальної відповідальності організації перед суспільством. [Nourick, 2001]. Спершу ця ідея пропагувалася серед господарських (економічних) організацій, однак вона є плідною і для університетів, які приймають виклики ринку освітніх послуг і усвідомлюють необхідність соціальної взаємодії із зацікавленими в освіті суб'єктами.

Питання соціальної відповідальності сучасного університету є дискусійним, як і визначення його місії та принципів функціонування в ринковому суспільстві. Дещо спрощеним нам видається підхід деяких науковців, які ототожнюють соціальну відповідальність освітніх установ і бізнесових структур, закликають університети бути соціально відповідальними на зразок комерційних організацій на тій підставі, що «у сучасному світі університет – це «двигун» регіонального розвитку. Сьогодні університети покликані стати основними ресурсними центрами для суспільства і держави, здійснюючи соціальну функцію. Виконуючи свої зобов'язання перед спільнотою, вони змушені не тільки займатися наукою і викладанням, але й дотримуватися етики корпоративної соціальної відповідальності за принципом бізнес-інституцій». Погодитися можна лише з тим, що «соціальна відповідальність університету корисна для довгострокового успіху самого вузу і для суспільства в цілому, тому повинна бути невід'ємною частиною його стратегії і довготривалої політики» [Лавров, Степанова, 2012].

Вимірювання соціальної відповідальності університету наштовхується на проблему оцінки соціальних ефектів його діяльності. Оцінити рівень соціальної відповідальності сучасного університету можна лише за кінцевими результатами його діяльності, які віддалені у майбутнє і передбачають постійну взаємодію з роботодавцями, серед яких корпорації. Однак, як свідчать дослідження, останні, «... як правило, найчастіше більше стурбовані сьогодишніми проблемами, ніж проблемами майбутніх поколінь» [Шевченко, 2014]. Механізми взаємодії між університетами і роботодавцями все ще не є усталеними, не відпрацьовані механізми зворотнього зв'язку. Однак при складанні рейтингів університетів постає необхідність розробки показників, які б свідчили про соціальну відповідальність конкретного університету.

Існує підхід, згідно з яким соціальна відповідальність університету реалізується в двох напрямках: по-перше, через інтернаціоналізацію (її характеризують такі показники, як навчання іноземних громадян, залучення зарубіжних викладачів, закордонні стажування викладачів, студентські обміни, міжнародні дослідження, конференції, гранти, англomовний сайт університету) і по-друге, через регіоналізацію, яка проявляється у співпраці університету з

бізнесом, науковими центрами, суспільством, іншими навчальними закладами та органами влади (місцевими, регіональними) [Лавров, Степанова, 2012].

Відзначимо, що чисельність іноземних студентів є одним з критеріїв, який QS WorldUniversityRankings враховує при складанні топ-500 кращих університетів. Цей показник має певні переваги щодо відображення соціальної відповідальності університету, адже свідчить про його конкурентоспроможність, тобто його потенційні можливості реалізовувати свої функції, у т. ч. соціальну відповідальність. Зазначимо, що в Україні фіксується позитивна динаміка щодо кількості іноземних студентів та підвищення їхньої частки в загальній кількості студентів: у 2000/01 н.р. – 12,9 тис. осіб (0,67 % до загальної чисельності вітчизняних студентів), 2007/н.р. – 32,6 тис. осіб (1,16 % відповідно), 2012/3 н.р. – 49,0 тис. осіб (2,26 %), 2013/14 н.р. – 59,4 тис. осіб (2,89 %) [Хмелевська, 2014, с. 29].

Дані опитувань роботодавців свідчать про те, що «університет несе соціальну відповідальність: за якість підготовки молодих фахівців; рівень фахівців, що відповідає сучасним вимогам підприємств і задовольняє їхні потреби в інноваційному розвитку; формування як професійних, так і особистісних компетенцій випускників, що сприяють їхній кар'єрі на підприємстві; високий рівень кваліфікації професорсько-викладацького складу; працевлаштування випускників та їх успішну адаптацію на виробництві як молодих фахівців; організацію системи взаємодії з підприємствами регіонального промислового комплексу з різних аспектів діяльності» [Барабліна, Мехришвили, 2012, с. 216].

Сучасні університети не можуть не взаємодіяти також з територіальними громадами і органами місцевого самоврядування. Ми поділяємо позицію Д. Чарльза, згідно з якою оцінка ролі університету в розвитку місцевого співтовариства носить як філософський, так і методологічний характер. Університети не є установами, що існують поза суспільної системи, у т. ч. територіальної. Точніше, університети вбудовані в різні типи спільнот, частина яких мають місцеве значення, частина – глобальне. З цієї точки зору університети є невід'ємною частиною місцевої, національної та глобальної суспільних систем, що формують частину того, що прийнято називати суспільством [Charles, 2005].

Подальший розвиток університетів вимагає переходу до добровільної та активної соціальної відповідальності усіх зацікавлених у розвитку вищої освіти суб'єктів [Хижняк, 2013]. Соціальна відповідальність виступає як їх іміджевої характеристикою, так і фактором успіху. Через принцип соціальної

відповідальності університети мають можливість перейти від розвитку в логіці виживання, до інтеграції у суспільство через стратегію розділеної відповідальності. Так, в них формуються піклувальні ради, які є втіленням демократизації навчального закладу, його відкритості. В університетах виникають сервісні служби, переважною орієнтацією яких стає зосередженість на гармонізації відносин між ринком освітніх послуг і ринком праці. Успішна реалізація цих та інших модернізаційних ініціатив у сфері вищої освіти вимагає співпраці держави, адміністрації університетів, бізнесових структур і громадських організацій на засадах розділеної відповідальності. Для України важливою є розробка моделі соціальних комунікацій з питань забезпечення якості освіти між зацікавленими сторонами (як в середині країни, так і з країнами ЄС). Цьому може сприяти відповідна інфраструктура у просторі вищої освіти, яка б забезпечувала ефективне функціонування і розвиток університетів. Складовими такої інфраструктури є такі компоненти: 1) законодавство, за допомогою якого унормовується у правовому полі і легітимізується освітня діяльність університету відповідно до вимог сучасності; 2) відповідні громадські органи – різного роду комісії, комітети і т. ін., які проводять адміністративну, правову, соціальну політику, контролюють дотримання університетами принципу соціальної відповідальності; 3) піар і форми суспільного нагляду за університетами.

Висновки. Сучасним викликом відповідає стратегія розділеної відповідальності тих суб'єктів, які задіяні у сфері вищої освіти або користуються результатами діяльності цієї сфери. При цьому соціально відповідальну поведінку мають демонструвати, розділяючи повноваження, ресурсну базу, всі зацікавлені в конкретному освітянському проекті сторони.

Подальшого наукового супроводу потребують соціальні технології реалізації соціальної відповідальності сучасного університету.

Джерела:

Барабліна С. В., Мехришвили Л. Л. Соціальна відповідальність: роль вищих навчальних закладів // Вестник міжнародних організацій. – 2012. – № 1 (36).

Буко С. Корпоративна соціальна відповідальність як принцип ціннісно орієнтованого менеджменту // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2006. – № 2.

Донева О. В. Критерії сформованості соціальної відповідальності студентів вузу // Фундаментальні дослідження. – 2014. – № 3 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=100_02987

Йонас Г. Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации; пер. с нем. – Москва : Айрис-пресс, 2004.

Зарубина Н. Н. Этика служения и этика ответственности в культуре русского предпринимательства // Общественные науки и современность. – 2004. – № 1.

Канке В. А. Этика ответственности. Теория морали будущего. – Москва : Логос, 2003.

Лавров А. А., Степанова Н. Р. Интернационализация образования как направление реализации социальной ответственности учебных заведений // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.science-education.ru/105-6929

Ниязова М. В. Функции вуза как социально ответственного института // Евразийский международный научно-аналитический журнал «Проблемы современной экономики». – № 2 (26). – 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=1942>

Симакова А. А. Корпоративное образование в российских компаниях: социологический анализ // Вестник Института социологии. – 2012. – № 4.

Фалмер Р. М. Энциклопедия современного управления. Т. 5. – Москва : ВИПЭнерго, 1992.

Хижняк Л. М. Принцип соціальної відповідальності в реалізації публічного управління в сфері освіти // Публічне управління: виклики ХХІ століття. Збірник тез XIII Міжнародного наукового конгресу, 21-22 березня 2013 р. – Харків : Вид-во ХАРІ НАДУ «Магістр», 2013.

Хмелевська О. М. Основні трансформаційні зрушення у системі вищої освіти в Україні // Демографія та соціальна економіка. – 2014. – № 2. (22).

Шевченко Т. П. Проблема корпоративної соціальної відповідальності в умовах глобалізації // Ефективна економіка. – 2014. – № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=2850>

Charles D. R. Universities and Engagement with Cities, Regions and Local Communities // Rebalancing the Social and Economic. Learning, Partnership and Place / C. Duke, M. Osborne, B. Wilson (eds.). – NIACE, 2005.

Nourick S. Corporate Social Responsibility // Partners for Progress: Towards a New Approach Roundtable. – 2001. – Vol. 1 (12).

L. Khyzhniak. Evolution of Social Responsibility of University.

The article deals with the evolution of the social responsibility of the university. Social responsibility serves as a fashion characteristic of the university and its competitiveness factor (factor of success). Because of the principle of social responsibility, universities have the opportunity to move from a logic of survival, to integrate into society. The author argues that to the modern challenges respond the strategy of shared responsibility for those actors that involved in higher education or

using the results of this sphere. Socially responsible behaviour must demonstrate, sharing authority and resource base, all sides that are interested in a particular educational project.

***Keywords:** higher education, university, university function, social responsibility, education market.*

УДК 316.354:351/354 :373

В. В. Горбов

ОСВІТНІЙ АУДИТ ЯК ДІЄВА СКЛАДОВА УПРАВЛІННЯ ТА СОЦІАЛЬНОГО КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті акцентується необхідність розвитку дієвих механізмів соціального контролю над якістю вищої освіти в Україні. Розглядається місце й роль освітнього аудиту в концепції соціального контролю, на основі чого виділяються його сутнісні характеристики. Визначається роль освітнього аудиту в структурі управління ВНЗ і забезпечення якості освітніх послуг. Пропонується використання освітнього аудиту як превентивного механізму із запобігання страйкових і силових сценаріїв у вирішенні проблем вищої школи.

***Ключові слова:** соціальний контроль, освітній аудит, діагностика, управління, якість освіти.*

Постановка проблеми. Комплексні дослідження системи й механізмів соціального контролю в управлінні, шляхів і методів його вдосконалення постають одним з найбільш актуальних завдань соціологічної науки. У сучасних кризових та трансформаційних умовах ефективного управління такими складними соціальними організаціями, як система вищої освіти взагалі та ВНЗ зокрема, майже неможливе без дієвого соціального контролю. Складність та динамічність соціального простору ВНЗ обумовлюють необхідність пошуку шляхів та механізмів, здатних забезпечувати ефективність як у цілому системи організаційного управління, так і соціального контролю.

Теоретико-методичні пошуки вдосконалення механізмів соціального контролю актуалізуються та підштовхуються кардинальними змінами й трансформаціями в українському суспільстві. Дуже непростий та трагічний період 2013-2015 рр. продемонстрував відсутність в українській державі дієвих механізмів громадського та соціального контролю, в тому числі і над освітніми закладами. Наслідками цієї безконтрольності були масові мітинги та страйки

студентів, повалення та звільнення ректорів і викладачів, спроби формування студентських рад як важелів впливу на керівництво ВНЗ та ін.

Однак ці, безумовно необхідні та соціально вимушені дії не постають дієвими елементами соціального контролю. Вони є індикаторами ситуації, у якій не існує інших, впливовіших механізмів контролю. Відсутність або недостатня сформованість механізмів, що задовольняють потреби суспільства та споживачів освітніх послуг у необхідній соціальній та фінансовій інформації, призводить до дисбалансу освітніх систем і організацій. Водночас статус та якість української освіти девальвується в очах європейських сусідів.

Отже, наукова *проблема* полягає у виборі серед багатьох варіантів контролю за якістю вищої освіти саме тих дієвих механізмів управління та соціального контролю, які відповідають запитам українського суспільства й світовим освітнім тенденціям.

Аналіз останніх досліджень. Соціальний контроль як об'єкт соціологічної рефлексії досить давно увійшов у науковий обіг. Концепція соціального контролю обґрунтовувалася в роботах Е. Дюркгейма, Ч. Кулі, Т. Парсонса, Е. Росса. Соціальний контроль як предмет соціологічних досліджень був розглянутий у дослідженнях І. Антоновича, В. Бакірова, Н. Бойко, С. Бардаша, Я. Гілінського, І. Попової, А. Ручки, та ін. У центрі уваги цих учених поставала генеза розвитку та концептуалізації соціального контролю, його функцій та засобів застосування. В останні десятиліття активізувалися наукові пошуки в площині соціального контролю якості освіти, діяльності адміністрацій та підрозділів ВНЗ. Серед учених, що розробляють цей напрямок, слід назвати К. Білоусова, О. Гостєва, Т. Демченко, К. Кондова, О. Сельську та ін. У наукових доробках цих авторів актуалізується вивчення особливостей соціального контролю в освітній системі та у вищих навчальних закладах, наголошується необхідність розвитку інструментів та заходів, здатних забезпечувати даний вид контролю на ефективному рівні.

На наш погляд, одним із таких інструментів, точніше – механізмів, є освітній аудит. Серед дослідників, що працюють над розвитком освітнього аудиту, варто відзначити С. Белову, Ю. Бикова, О. Єрмолаєва, О. Мазурика, В. Прохорова, Дж. Роджерсона, Ю. Рубіна, О. Фролову, С. Шевченко та ін. Вони розглядають теоретичні та методологічні засади освітнього аудиту як складного інструменту діагностики якості освіти. Однак, у цих працях практично відсутній аналіз освітнього аудиту як складової соціального контролю та управління, що, на наш погляд, невиправдано зменшує його теоретичне та практичне значення.

Таким чином, **метою статті** є розгляд та конкретизація наукових уявлень щодо освітнього аудиту як дієвої складової управління та соціального контролю якості вищої освіти.

Викладення основних результатів дослідження. За останній час в Україні намітилися якісно нові тенденції розвитку вищої освіти, які поставили перед ВНЗ нові завдання, у тому числі в галузі вдосконалення управління. Соціальний контроль у сфері освіти як компонент управлінської діяльності спрямований на забезпечення високого рівня якості навчання у вищих навчальних закладах. У цьому зв'язку стабільність функціонування вищого навчального закладу, а отже, і якість надаваних освітніх послуг залежать від ефективності механізмів соціального контролю. Слід зазначити, що якість освіти ми розуміємо як ступінь відповідності освітніх послуг запитам особи, суспільства і держави, а також як основну характеристику соціальної відповідальності ВНЗ.

Теорія соціального контролю як самостійний напрям зародилася наприкінці ХІХ століття. Своєю назвою «соціальний контроль» завдячує, в основному, Г. Тарду, який у роботі «Комунікація і соціальний вплив» визначив його як «засіб, інструмент повернення осіб з антигромадською поведінкою до суспільно значущої діяльності», до поведінки, що відповідає загальноприйнятим соціальним нормам [Tard, 1969].

У комплексному та структурованому вигляді категорію «соціальний контроль» обґрунтував і ввів у науковий обіг Е. Росс у роботі «Соціальний контроль: дослідження основ порядку». Він стверджував, що соціальний контроль підтримується за допомогою певних організацій, заснованих суспільством, і, частково, за допомогою неформальних, стихійних організацій.

Поняття «соціальний контроль» тривалий час залишається не остаточно визначеним та дискусійним. У всякому разі до сьогодні в енциклопедичній і науковій літературі зустрічаються різні його тлумачення. Так в енциклопедичному соціологічному словнику соціальний контроль трактується як «спосіб саморегуляції системи, що забезпечує впорядковану взаємодію складових її елементів за допомогою нормативного (в т.ч. правового) регулювання» [Социологический словарь, 2008]. У соціологічному словнику Е. Мітчела соціальний контроль розуміється і вельми широко, як діяльність, що пов'язана з підтримкою соціального порядку і стабільності, і у вузькому значенні, як спеціалізований засіб, призначений для підтримки порядку [Mitchel, 1979]. Я. Щепанський визначає соціальний контроль як систему засобів, за допомогою яких формується конформізм членів суспільства [Щепанський, 1969]. П. Штомпка вважає, що соціальний контроль – це система

соціальних санкцій, негативних і позитивних, а також агентів – груп, організацій, інститутів, які застосовують ці санкції [Штомпка, 2005].

У рамках даної роботи ми не будемо заглиблюватись у систематизацію знань щодо соціального контролю взагалі, (проте наведені поняття є для нас вихідними щодо аналізу механізмів контролю) а зосередимось на його значенні в забезпеченні якості освіти. Соціальний контроль постає досить складним явищем із широким спектром засобів застосування, тому доцільним видається розгляд одного з новітніх механізмів соціального контролю, що вже добре зарекомендував себе – соціального аудиту.

Один із засновників цього наукового напрямку в Україні, О. Мазурик, наступним чином визначає місце соціального аудиту в концепції соціального контролю. Соціальний аудит – це одна з нових форм та засобів реалізації соціального контролю. Під ним розуміють спосіб всебічної та об'єктивної оцінки й контролю стану соціальних відносин та рівня соціальної відповідальності бізнесу, влади, громадянського суспільства на різних рівнях та в будь-якій сфері діяльності. Народившись у бухгалтерській (фінансовій) сфері, аудит поступово розповсюджується на управлінську, організаційну, політичну, освітню, екологічну та інші види діяльності. Відповідно виокремлюються організаційний, екологічний, освітній аудит, аудит якості управління персоналом тощо, які, по суті, є різновидами соціального аудиту. Проте, зазначає автор, залишається незмінною сутність аудиту як специфічної форми контролю [Мазурик, 2011]. Отже, освітній аудит постає однією з форм соціального аудиту, його об'єкт та предмет вивчення значно вужче, ніж у соціального аудиту і обмежується переважно освітньою сферою.

На наш погляд, для забезпечення соціального контролю за якістю освітніх послуг, надаваних ВНЗ, та за їх соціальною відповідальністю доцільно застосовувати механізми освітнього аудиту. Так, наприклад, складовими елементами соціального контролю (за Е. Россом), слід вважати громадську думку й закон, які є невід'ємною частиною один одного і доповнюються вірою [Ross, 1969]. Основу освітнього аудиту складають міжнародні та національні стандарти якості, які законодавчо закріплені та узгоджені з соціальними очікуваннями. Так само однією з функцій освітнього аудиту є аналіз громадської думки, а саме споживачів освітніх послуг стосовно якості освіти. Це підтверджує нашу думку про визначення освітнього аудиту як механізму соціального контролю.

Т. Парсонс розглядав соціальний контроль як своєрідну профілактичну концепцію, яка спрямована на запобігання девіацій у суспільній сфері.

Дослідник вважав, що соціальний контроль мусить бути превентивним. Цей аспект також представлений у освітньому аудиті, вплив якого найчастіше носить запобіжний характер. Оцінка якості функціонування освітньої установи, процесів або структурних елементів здійснюється для прийняття дієвих та адекватних суспільним реаліям управлінських рішень задля підвищення у майбутньому ефективності діяльності організації.

У розвинутих країнах освітній аудит проводять незалежні агенції, метою яких є неупереджена перевірка якості стану досліджуваного об'єкту (освітньої установи) на відповідність стандартам якості та суспільним запитам. Незалежність є досить вагомим важелем для визнання освітнього аудиту як механізму соціального контролю. Адже якщо суспільство або не отримує об'єктивну інформацію про діяльність освітньої установи, або ця інформація не є достовірною і носить суб'єктивний характер, – застосовуються зовсім інші засоби соціального контролю, а саме страйки та силові сценарії. Треба відзначити, що ці заходи не завжди несуть корисні зміни. Відповідно, для запобігання таких наслідків освітній аудит повинен надавати важливу та своєчасну інформацію його замовникам (керівництвам ВНЗ або громадських організацій), які після конкретних управлінських та організаційних змін повинні відзвітувати перед споживачами за якість своєї роботи. У європейських країнах соціальні звіти після проведення освітнього аудиту публікуються на сайтах ВНЗ та оціночних організацій і слугують дієвими засобами соціального контролю.

Р. Парк виділяв три форми соціального контролю: примус, громадську думку та регламентацію субкультури в соціальних інститутах. Слід визначити, що освітній аудит не несе характер декларативно примусової або каральної технології. Це комплексне, добровільне соціологічне дослідження, засноване на міжнародних стандартах і спрямоване на діагностику освітньої установи, або процесів, що в неї проходять, задля поліпшення функціонування й суспільної значущості організації. Тобто, спираючись на класифікацію Парка, аудит виступає, скоріше, у вигляді організованого, незалежного механізму виявлення суспільної думки, а в нашому випадку – думки споживачів освітніх послуг. Це ж підкреслювали інші представники Чиказької школи, які зазначали, що соціальний контроль протиставляється примусовому контролю, і розглядали його як складову частину цілеспрямованого соціального планування та раціоналізації соціальних інститутів. Тобто, освітній аудит можна класифікувати як непримусовий вид соціального контролю, спрямований на

підвищення якості функціонування освітніх установ на процесуальному, організаційному та системному освітніх рівнях.

Центральним моментом концепцій соціального контролю виступають суспільні норми. Стосовно соціальної організації, зокрема, освітньої, соціальні норми – це свого роду каркас соціальних відносин та зразок поведінки. Норми формують систему соціальної взаємодії, яка включає в себе мотиви, цілі, спрямованість суб'єктів дії, саму дію, очікування, оцінку й засоби. Норми класифікуються за ступенем контролю їх дотримання членами соціальної організації. За порушення одних норм слідує м'яке покарання (наприклад, осуд), а за порушення інших норм покладаються жорсткі санкції - аж до звільнення з роботи, кримінального переслідування тощо.

У якості базових норм освітнього аудиту постають національні й міжнародні освітні стандарти та закони, такі, як принципи «загального управління якістю» (Total Quality Management, TQM), вимоги до систем менеджменту якості Міжнародної організації зі стандартизації (International Organization for Standardization, ISO) і стандарти європейської асоціації гарантії якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA). Використання даних стандартів спрямоване, у першу чергу, на аналіз документації та освітніх процесів ВНЗ з метою виявлення відповідностей / невідповідностей реального стану справ заявленим стандартам. Як зазначалося раніше, освітній аудит не здійснює каральних функцій соціального контролю, а виконує діагностуючу й превентивну функцію для з'ясування проблемних моментів або розбіжностей об'єкту вивчення з існуючими стандартами. Тобто, наслідки проведення освітнього аудиту не мають негативного організаційного ефекту, що значно підвищує його суспільну цінність.

Оскільки узаконені норми та стандарти становлять базову основу освітнього аудиту, то його слід віднести до формального типу соціального контролю, що проводиться суспільно визнаними організаціями. Ефективність формального соціального контролю заздалегідь залежить від своєчасності, адекватності та засобу прийняття управлінських рішень. Неформальна функція освітнього аудиту полягає в його позитивному сприйманні як джерела надійної і соціально значущої інформації.

Окремо слід зазначити управлінське значення освітнього аудиту як механізму соціального контролю. Соціальний контроль у сфері освіти як компонент управлінської діяльності спрямований на забезпечення високого рівня якості надаваних освітніх послуг у вищих навчальних закладах

[Демченко, 2009]. Освітній аудит є елементом управління організацією, одним із її механізмів, служить регулятором відносин і постає основним каналом збору соціальної інформації. Невід'ємною складовою освітнього аудиту як механізму соціального контролю є управлінські рішення, спрямовані на подолання виявлених у процесі аудиту проблемних моментів або невідповідностей.

Освітній аудит, як механізм соціального контролю, визначається нами як один із етапів складової частини алгоритму управлінського процесу. Його суть полягає в спостереженні та перевірці відповідності процесу функціонування об'єкта прийнятим управлінським рішенням. Метою цього компоненту управління є надання інформації про об'єкт управління, у зв'язку з чим аудит, як механізм соціального контролю, визначається як елемент зворотного зв'язку та діагностики.

Як ми зазначали, освітній аудит не несе за собою каральних заходів. Але доцільним виявляється розгляд суспільних дій у випадку відсутності проведеного освітнього аудиту. Інакше кажучи, якщо суспільство й споживачі не отримують достовірної інформації про якість діяльності ВНЗ, то можливе застосування соціальних санкцій, які виражаються у негативному сприйманні освітньої установи, і як наслідок, у зниженні рейтингу ВНЗ, затребуваності його продукції та випускників, що приводить до знецінювання організації на ринку освітніх послуг. Такі механізми можливі тільки при закріпленні освітнього аудиту на законодавчому й соціальному рівнях аудиту, як, наприклад, у Великобританії, Німеччині, Франції.

Окрему увагу слід звернути на сутнісні характеристики соціального контролю у ВНЗ. Він являє собою сукупність непрямих дій, що забезпечують спостереження за відповідністю діяльності об'єкта тим функціям, які він зобов'язаний виконувати. Таким чином, соціальний контроль є важливим елементом функціонування ВНЗ, а одним із його дієвих механізмів на організаційному рівні постає освітній аудит.

Слід зазначити, що освітній аудит виступає дієвим механізмом соціального контролю як на рівні ВНЗ, так і на рівні споживачів освітніх послуг і суспільства в цілому. Необхідність упровадження в український освітній простір освітнього аудиту обумовлюється наступними чинниками: суспільними потребами у розвитку незалежних механізмів соціального контролю, які здатні надавати соціально значиму інформацію про якість освіти в ВНЗ; інтеграцією України в європейські та світові освітні ринки; необхідністю діагностики якості

освітніх послуг для поліпшення ефективності діяльності освітніх установ; актуальністю запобігання розвитку силових сценаріїв в освітній сфері тощо.

Висновки. Таким чином, у рамках даної роботи було вивчено місце освітнього аудиту в системі соціального контролю, виявлені сутнісні характеристики цього типу контролю, а саме – незалежність; добровільність; забезпечення формування зворотного зв'язку між організацією та суспільством; відсутність каральних санкцій; володіння власною нормативною базою, а саме стандартами, які забезпечують формальний тип контролю; надійність отриманої соціально-значущої інформації. Особливої актуальності освітній аудит набуває на управлінському рівні, тому що на основі діагностичних, соціологічних досліджень, які формуються на міжнародних стандартах якості, з'являється можливість приймати соціально прийнятні та ефективні управлінські рішення.

Отже, розвиток освітнього аудиту в Україні обумовлюється не тільки актуальністю підвищення якості вищої освіти, але й необхідністю запобігання агресивних механізмів соціального контролю у сфері вищої освіти, які виникають в умовах відсутності надійної інформації про функціонування ВНЗ та інших важелів суспільного впливу на діяльність освітніх установ. Таким чином, суспільна значимість освітнього аудиту є досить наявною, але законодавчо-правове поле та сприйняття цього механізму на державний рівні поки що не сприяють формуванню незалежних організацій із проведення даного виду соціального контролю.

Джерела:

Демченко Т. С. Оценка эффективности форм социального контроля над качеством обучения в вузе // Социокультурные факторы инновационного развития организации: Материалы науч.-практ. интернет-конф. – Москва : 2009.

Мазурик О. В. Парадигми і методологічні підвалини соціологічного вивчення соціального контролю // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – Харків : 2011. – № 941.

Социологический словарь / [отв. ред. Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев ; уч. секр. О. Е. Чернощек]. – Москва : Норма, 2008.

Штомпка П. Социология. Анализ современного общества; [пер. с польск. С. М. Червонной]. – Москва : Логос, 2005.

Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии; [под общ. ред. А. М. Румянцева ; пер. с польск. М. М. Гуренко]. – Москва : Прогресс, 1969.

Mitchel Ed. D. A New Dictionary of Social Sciences. – New York : 1979.

Ross E. A. Social Control. A Survey of the Foundations Order. – Cleveland – London : 1969.

Tard G. On Communication and Social Influence / [ed. by T. Clark]. – London : The University of Chicago Press, 1969.

V. Gorbov. Education Audit as an Effective Management Systems and Social Control Quality Assurance.

The article emphasizes the need to develop effective mechanisms of social control over the quality of higher education in Ukraine. Examines the place and role of the educational audit in the concept of social control, on the basis of which stand out its essential characteristics. Is determined by the value of the educational audit in the governance structure of the University and ensure the quality of its educational services. Proposes the use of educational audit as a preventive mechanism for the prevention of protest and use of force in solving the problems of the higher school.

Keywords: social control, education, audit, diagnosis, management, quality of education.

УДК 316.75

О. В. Хиженяк

**ЛОКАЛЬНИЙ СОЦІАЛЬНИЙ КОНТРОЛЬ
ЯК КОЛЕКТИВНА ДІЯ
(НА ПРИКЛАДІ КОЛЕКТИВНО-ДОГОВІРНОЇ ПРАКТИКИ)**

Стаття присвячена проблемі соціального контролю, який розглядається як колективна дія. Серед соціальних дій, у яких працівники можуть колективно брати участь для чинення тиску для виконання своїх вимог і залучення уваги до своєї трудової ситуації, найбільш поширені колективно-договірні практики безпосередньо в трудових організаціях, які передбачають укладання і реалізацію колективного договору. Автор розкриває перешкоди, які має колективно-договірна практика на сучасному українському підприємстві, а також бар'єри, які заважають трудовій спільноті контролювати умови своєї колективної трудової життєдіяльності, доступ до колективних благ і справедливість їхнього розподілу.

Виявлена специфіка локального соціального контролю як колективної дії обумовлена соціально-економічним контекстом, у якому він розвивається. Цей контекст включає в себе об'єктивний чинник – ресурсну базу, яка дає змогу реалізовувати соціальні програми, обумовлені колективним договором, а

також суб'єктивний фактор – рівень розвитку колективної свідомості, зацікавленості персоналу конкретного підприємства брати участь у колективній дії, спрямованій на досягнення колективних благ.

Ключові слова: *колективна дія, локальний соціальний контроль, колективно-договірна практика, трудові відносини, трудові права.*

Проблема соціального контролю актуалізується у кризовому суспільстві на хвилі пошуків нових механізмів соціального порядку, вона активно розроблялася соціологами в минулому і неоднозначно трактується в сьогоденні [Кузнецова, 2013, с. 66-70]. Аналізуючи історію вивчення соціального контролю американськими соціологами, О. Обриваліна дійшла висновку, що специфіку кожного підходу до соціального контролю «... визначали, з одного боку, історичні обставини виникнення та розвитку, а з іншого – теоретико-методологічні та світоглядні установки авторів, їхні погляди на природу соціального порядку в цілому. І хоча історії соціологічного вивчення соціального контролю властиві певні тенденції та зміни моделей контролю, ніякі ідеї не були повністю піддані забуттю і викреслені з соціологічного дискурсу» [Обриваліна, 2013, с.74]. Дослідники відзначають, що феномен соціального контролю складний, а його реалізація в процесі демократизації та становлення громадянського суспільства багаторівнева [Бойко, 2007].

Під соціальним контролем зазвичай розуміється «процес і соціальний механізм спостереження (нагляду) з метою забезпечення функціонування соціальної системи відповідно до прийнятих норм, а також підтримування соціально прийнятних зразків поведінки» [Тезаурус соціології: темат. слов.-справ., 2009, с. 252]. Соціальний контроль у різних сферах суспільної діяльності, у т. ч. трудовій, є соціально затребуваним, адже «найважливішою умовою соціальної взаємодії та ефективного функціонування соціальної системи є передбачуваність в діях і поведінці людей. Відсутність передбачуваності веде суспільство (соціальну спільноту) до дезорганізації і розпаду. Тому суспільство створює різні механізми соціального контролю для того, щоб координувати поведінку своїх членів» [Козырев, 2005, с. 127]. Соціальний контроль розглядається також як елемент соціалізації: «Одна й та ж сама людина, належачи до різних груп, буде підпорядковуватись нормам тієї групи, з якою вона себе ідентифікує» [Москаленко, 2014, с. 11]. Практика свідчить, що соціальний контроль «... підтримується частково певними органами, формально створеними і підтримуваними бажанням суспільства, та частково неофіційними, спонтанними агенціями, які слугують інтересам

суспільства», він призначений запобігати руйнівним діям шляхом перевірки одних та стимулювання інших дій [Chriss, p. 16]. Соціальний контроль – це цілеспрямоване, свідоме «володарювання над цілями та діями людини, що здійснюється від імені групи» [McMahon, 1999, p. 45].

Мета статті – схарактеризувати локальний соціальний контроль як колективну дію на прикладі колективно-договірної практики на сучасному українському підприємстві.

Під колективною дією розуміється «... будь-яка форма спільної дії, розпочата групою працівників з наміром чинити тиск на владу, що приймає рішення, або погоджується на їхні вимоги негайно, або розглядає їхні вимоги в перспективі як частину довготривалої стратегії» [Коллективные действия в интересах неформальных работников, с. 2]. Існує широкий репертуар соціальних дій, у яких працівники можуть колективно брати участь для чинення тиску для виконання своїх вимог і залучення уваги до своєї трудової ситуації. Найбільш поширені колективно-договірні практики безпосередньо в трудових організаціях, які передбачають укладання і реалізацію колективного договору. Колективний договір виконує ряд соціальних функцій: захисну (захищає інтереси працівників перед економічно сильнішим роботодавцем), оптимізаційну (сприяє оптимальному використанню соціальних резервів виробництва), регулюючу (сприяє профілактиці трудових конфліктів).

Дослідники відзначають, що в світі «... склалися національні моделі колективно-договірного регулювання зі своїми особливими рисами. Але є й загальні, найбільш важливі характеристики, які дозволяють класифікувати національні моделі колдоговірного регулювання. Виділяються дві моделі – англо-американська та західноєвропейська. Характерні риси англо-американської моделі: переважання децентралізованого укладення колдоговорів в рамках підприємства; в центрі колективних переговорів – економічні питання; для договірних сторін характерні відносини протистояння; мінімальне втручання держави. Західноєвропейська модель колдоговірного регулювання характеризується: координованими, централізованими (в національних, регіональних, галузевих рамках) колективними договорами; метою колективних переговорів є не тільки економічні питання, а й забезпечення соціальної справедливості; значним втручанням держави; переважанням відносин співробітництва між соціальними партнерами» [Институты коллективного договора и коллективного действия в современных политико-экономических системах..., 2005, с. 226]. Українська колективно-

договірна практика має свою специфіку, однак більше тяжіє до західноєвропейської моделі колдоговірного регулювання.

Слід погодитися з тезою, що «теорія колективної дії (collective action theory) пояснює широке коло явищ (суспільні рухи, електоральна поведінка, членство в групах за інтересами), пов'язаних з досягненням суспільних благ за допомогою узгодженої спільної участі двох або більше людей» [Действия в социальных сетях]. У той же час коли в українському суспільстві трансформуються інституціоналізовані форми соціального контролю, потребують дослідження локальні форми соціального контролю, що здійснюються в межах колективно-договірної практики на конкретних підприємствах.

Локальний соціальний контроль як колективна дія розглядається нами в якості механізму самоорганізації і самозбереження колективного суб'єкта шляхом встановлення, відтворення в процесі колективної діяльності певного нормативного порядку, що базується на системі відповідних цінностей. Локальний соціальний контроль у трудових організаціях реалізується як колективна дія, спрямована на упорядкування трудових відносин, дотримання соціально-трудова стандартів. Соціально-трудова стандарти є різновидом соціальних стандартів, пов'язаних зі сферою праці і трудових відносин. Підвищення трудових стандартів обумовлено тим, що їхній рівень впливає на відтворення трудового потенціалу, якість трудового життя. Це гостра проблема більшості підприємств України, де рівень соціальних стандартів (у т. ч. трудових) все ще низький порівняно з більшістю європейських країн.

Локальний соціальний контроль, що реалізується через колективно-договірну практику, слугує соціальному захисту персоналу організацій. Дані соціологічного моніторингу, який проводить Інститут соціології НАН України, засвідчують в Україні такі тенденції: збільшення частки тих, хто вказує на труднощі отримання роботи за місцем проживання; труднощі отримання роботи за кваліфікацією та достатнього заробітку; роботи з достатнім заробітком, але не за кваліфікацією; роботи за кваліфікацією без достатнього заробітку; труднощі отримання будь-якої роботи [Чепурко, 2010, с. 219]. Особливої гостроти в сучасній Україні набула проблема порушення трудових прав найманих працівників. У цьому зв'язку ще більш актуальним стає пошук ефективних механізмів представництва інтересів і захисту їхніх прав. «Поки наймані працівники як суб'єкт трудових відносин не набудуть не тільки формально, а й фактично, статус, рівний статусу роботодавця, доти не можна буде очікувати переходу трудових відносин на новий етап їхнього розвитку» [Васькіна, 2013, с. 144].

Локальний соціальний контроль трудового середовища через колективно-договірну практику, по-перше, здатний упорядковувати як конфронтаційні, так і консенсусні соціально-трудова взаємовідносини, по-друге, набуває інституціонального забезпечення (нормативно-правового й організаційного). Є три рівня регулювання трудових відносин – загальнодержавний (тристороння комісія, законодавство), галузевий (тарифні угоди) та рівень компетенції підприємства (колективний договір). Колективний договір фіксує умови, в межах яких можуть вживатися заходи регулювання трудових відносин на підприємствах.

Оскільки в усталеному соціальному розвитку сучасного підприємства значна роль відводиться колективному договору, важливою є оцінка персоналом колективно-договірної практики. В ході нашого дослідження (масове анкетне опитування 438 працівників ДП «Електроважмаш», проведене у травні 2014 р. за участю автора статті колективом кафедри прикладної соціології і соціальних комунікацій Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна) вивчалися такі питання: а) рівень обізнаності персоналу про колективний договір між адміністрацією підприємства і профспілковою організацією; б) оцінка персоналом можливості реалізації колективного договору на підприємстві; в) чинники, які, на думку персоналу, заважають реалізації положень колективного договору на підприємстві. Вимірювання цих індикаторів дозволяє дати оцінку ефективності локального соціального контролю, що здійснюється на підприємстві як колективна дія в межах колективно-договірного процесу.

Складовою розвитку підприємства є соціальні гарантії та соціальні пакети для персоналу, яке підприємство пропонує своїм працівникам. Визначення міри інформованості про соціальні гарантії, соціальні пакети, які реалізуються, а також про поточні виробничі справи є показниками діагностики соціальних проблем, які суттєво впливають на адекватне сприйняття співробітниками поточної ситуації, мотивацію праці та на подальший соціальний розвиток підприємства.

Більшість персоналу (73 %) тією чи іншою мірою проінформована про соціальні гарантії: 23 % – проінформовані в повній мірі та 50 % – скоріше інформовані, 26 % респондентів – в цілому не інформовані з цього питання (18 % – скоріше не інформовані та 8 % – вважають себе не інформованими стосовно існуючих соціальних гарантій). Є одиничні випадки, коли працівників це питання зовсім не цікавить. Майже 79 % опитаних вважають себе обізнаними про точні справи підприємства (63 % – скоріше проінформовані з

цього питання, 16 % – проінформовані повною мірою). Але все ж 20 % респондентів залишаються в цілому не інформованими про поточні виробничі справи: 16 % – скоріше не інформовані, 4 % – не інформовані. Незначна доля працівників не цікавиться поточними виробничими справами підприємства. Відмічена наявність кореляційного зв'язку між рівнем інформованості про виробничі справи підприємства та характером роботи, яку виконує працівник (керівник або рядовий співробітник), статтю та віком респондентів. Більш інформовані з цього питання керівники підрозділів (86 %), ніж рядові співробітники (77 %), та жінки (91 %) порівняно чоловіками (76 %). У вікових групах інформованість про стан виробничих справ підприємства така: в цілому інформовані серед молоді (18-34 років) – 75 % респондентів, у середній віковій групі (35-54 роки) – 74 %, серед осіб старшого віку (55 років і старше) – 86 %. Також переважна більшість персоналу інформовані про соціальний пакет для персоналу.

Інформованість про колективний договір, прояв інтересу до процесу його реалізації та занепокоєність наявністю перешкод на цьому шляху – ці ознаки характеризують міру включеності персоналу в процес соціального контролю за розвитком підприємства і їхню зацікавленість контролювати соціальні параметри свого трудового життя. Респонденти в основному обізнані з тим, що являє собою колективний договір на підприємстві: кожен четвертий «повною мірою» інформований і 48 % – «скоріше інформовані». Чим більш інформовані респонденти про колективний договір, тим вони впевненіші у можливості його реалізації (коефіцієнт кореляції Крамера становить 0,244, 1 % рівень значимості). Таким чином, питання інформування про перебіг реалізації колективного договору є індикатором включеності персоналу підприємства у процес соціального контролю за умовами своєї колективної трудової життєдіяльності.

Чим успішнішою була за останній рік робота підрозділу підприємства, тим краще його працівники інформовані про колективно-договірну практику. Чим задоволеніші працівники своєю роботою, тим краще вони інформовані про існуючу колективно-договірну практику. Стать, сімейний стан, матеріальне положення опитаних не корелює з їхньою обізнаністю щодо колективно-договірної практики та проблем в її розвитку. А вік та характер роботи впливають на цей показник: краще обізнані представники середньої і старшої вікових групи, а також керівники підрозділів (відділів) порівняно з рядовими працівниками).

Лише 37 % опитаних оптимістично оцінили можливість реалізації колективного договору в строк, 35 % мають щодо цього сумніви, 8 % налаштовані тою чи іншою мірою оптимістично і кожен п'ятий не визначився з відповіддю (рис. 1).

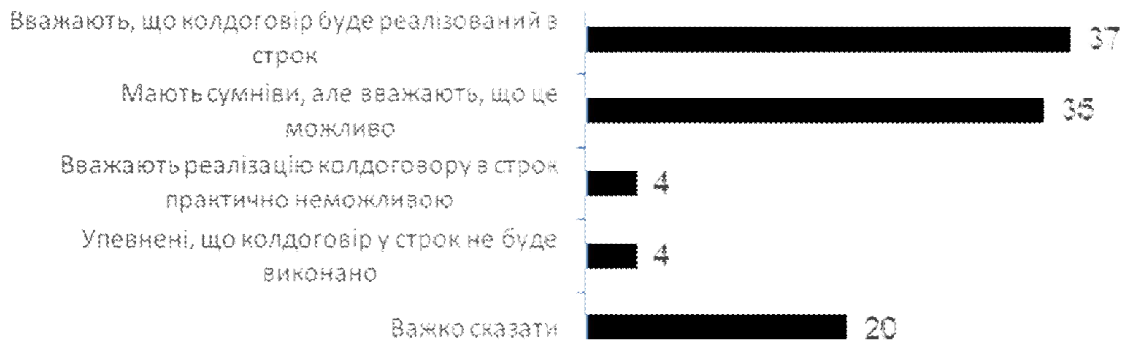


Рис. 1. Оцінка респондентами можливості реалізації в строк усіх положень колективного договору на підприємстві (у %, n=438)

Стать, стаж роботи, характер зайнятості, матеріальне положення респондентів не впливають на їхню оцінку можливостей реалізації положень колективного договору в строк.

У ході опитування респондентам пропонувалася висловити свою думку щодо того, що може стати на перешкоді реалізації положень колективного договору на підприємстві. Майже 45 % опитаних головну причину вбачають в обмеженості ресурсів, які підприємство може витратити на соціальний розвиток і реалізацію положень колективного договору. На другому місці – пасивність керівництва профспілкової організації (21 %), на третьому місці – недостатня робота адміністрації підприємства по зобов'язаннях з виконання колективного договору (18 %), на четвертому – байдужість самих членів профспілки до участі в захисті своїх колективних прав (15 %) (рис. 2).

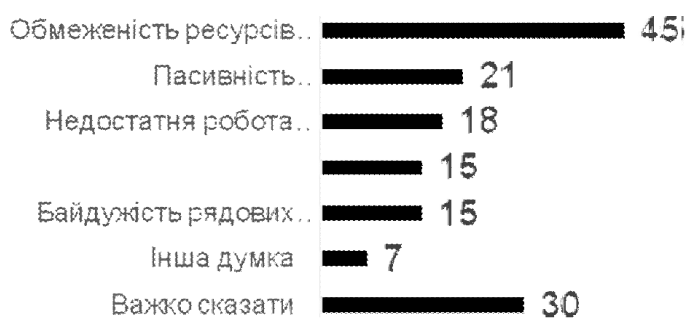


Рис. 2. Оцінка респондентами перешкод, які можуть завадити реалізації в строк колективного договору на підприємстві (у %, n = 438)

Близько 7 % респондентів додатково назвали ще й інші причини невиконання колективного договору на підприємстві, а саме: «політичне та економічне становище, економічні складнощі у зв'язку з політичною кризою, кризова ситуація в країні»; «зовнішні фактори (розрив економічних відносин з Росією)»; «незадовільна робота профспілкового комітету»; «профком підпорядкований адміністрації»; «колектив з колективним договором не ознайомили»; «відсутність державної підтримки підприємству з державною формою власності».

Можна припустити, що ефективність колективно-договірних відносин на підприємстві стримує такий чинник, як недостатня солідарність персоналу у відстоюванні своїх соціально-трудова прав. Про це посередньо свідчить те, що 47 % опитаних зазначили: у їхньому підрозділі не прийнято колективно виступати на захист своїх законних прав. Відповіді респондентів на запитання «Чи прийнято у Вашому підрозділі колективно виступати на захист законних прав співробітників?» розподілилися: позицію «прийнято» відмітили 12 % опитаних, «скоріше прийнято» – кожний четвертий респондент, «скоріше не прийнято» – 32 %, «зовсім не прийнято» – 15 %, не визначили своєї позиції 16 %. Пасивність персоналу у відстоюванні своїх колективних прав, нерозвиненість колективної ідентичності може стримувати участь окремих індивідів і груп у локальному соціальному контролі через колективно-договірні практики. Низька інформаційна насиченість щодо проблем, пов'язаних з колективно-договірною практикою, негативно впливає на можливість персоналу контролювати умови своєї життєдіяльності на підприємстві, що врешті-решт може позначитися й на показниках роботи.

Контроль за виконанням колективного договору та відповідальність сторін соціального партнерства має як правову, так і власне соціальну складову. Остання пов'язана з довірою між учасниками колективно-договірного процесу, їхньою відповідальністю за прийняті на себе зобов'язання.

Висновки. Можна передбачити, що на підприємстві колективно-договірна практика стає ефективним механізмом локального соціального контролю за певних умов. Колективний договір, по-перше, має базуватися на певному ціннісно-нормативному підґрунті; по-друге, враховувати баланс інтересів роботодавців і різних професійних і соціально-демографічних груп найманих працівників; по-третє, передбачати легітимні механізми координації колективних дій і групового тиску (економічні, психологічні тощо) для досягнення колективного блага.

Специфіка локального соціального контролю як колективної дії обумовлена соціально-економічним контекстом, у якому він розвивається. Цей контекст включає в себе об'єктивний чинник – ресурсну базу, яка дає змогу реалізовувати соціальні програми, обумовлені колективним договором, а також суб'єктивний фактор – рівень розвитку колективної свідомості, зацікавленості персоналу конкретного підприємства брати участь у колективній дії, спрямованій на досягнення колективних благ. При цьому колективні дії теж впливають на соціально-економічний контекст розвитку підприємства і його учасників, сприяючи їхній зміні і трансформації існуючих формальних інститутів представництва в соціально-трудових відносинах.

Відмова від інституціоналізації локального соціального контролю як колективної дії, що реалізується через колективно-договірну практику, загрожує появі стихійних, неконтрольованих і непрогнозованих форм колективного тиску персоналу на адміністрацію. Неефективна колективно-договірна практика неминуче може замінюватися прямими формами колективної соціальної дії персоналу підприємств, а саме: демонстраціями, страйками, бойкотом та ін.

У подальшому доцільно визначити місце і роль локального соціального контролю як колективної дії у новому інституціональному просторі, де поширюється конкуренція між різними соціальними групами і з'являються альтернативні канали впливу персоналу на соціально-трудова процес.

Джерела:

Бойко Н. Л. Соціальний контроль и демократизация общества – Київ : Інститут соціології НАНУ, 2007.

Васькіна Ю. В. Трудовые отношения – развитие, стагнация или деградация? // Трудовые отношения: состояние и тенденции развития в России: сб. науч. ст. / ред. кол.: В. А. Ядов (отв. ред.) [и др.]. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2013.

Действия в социальных сетях [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ono.org.ua/category/socialnye-seti/kollektivnye-dejstviya>

Институты коллективного договора и коллективного действия в современных политико-экономических системах: опыт сравнительного исследования / под ред. Т.В. Павловой и С.В. Патрушева. – Москва : ИСПРАН, 2005.

Козырев Г. И. Социальное действие, взаимодействие, поведение и социальный контроль // Социологические исследования. – 2005.

Коллективные действия в интересах неформальных работников. Создание объединений в неформальном секторе: пособие для организаторов. – Вып. 6.

[Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://wiego.org/sites/wiego.org/files/resources/files/ICC6_Collective_Action_Russian.pdf.

Кузнецова Е. М. Концепция социального контроля в работах П. А. Сорокина // Омские социально-гуманитарные чтения – 2013, VI Международная науч.-практ. конф. – Омск : Изд-во ОмГТУ, 2013.

Москаленко В. В. Соціалізація як соціальний контроль // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том 11. – Вип. 10. – Київ :Фенікс, 2014.

Обрывалина О. А. Концепции социального контроля в американской социологии XX века // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. Сер. Социальные науки. – 2013. – № 4 (32).

Тезаурус социологии: темат. слов.-справ. / под ред. Ж.Т.Тощенко. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2009.

Чепурко Г., Привалов Ю. Гідна праця: реалії та перспективи // Українське суспільство 1992-2010. Соціологічний моніторинг / за ред. В. Ворони, М. Шульги. – Київ : Інститут соціології НАН України, 2010.

Chriss J. Social control: an introduction. – Hardcover : Polity, 2007.

McMahon S. Social control and public intellect : the legacy of Edward A. Ross / Sean McMahon. – New Brunswick, New York : Transaction, 1999.

O. Khyzhniak. Local Social Control as Collective Action (On the Example of Collective Contract Practices).

The article deals with the problem of social control, which is regarded as a collective action. Among social action in which employees can participate collectively to exert pressure on their needs and attract attention to their work situation, the most common is collective contract practices in modern organizations that provide the implementation of collective agreement. The author reveals the obstacles that have collective contract practice in the modern Ukrainian enterprise, as well as barriers that prevent labour community to monitor the conditions of their collective labour activity, access to collective benefits and equity of their distribution.

The specifics of local social control as collective action due to the socio-economic context in which it develops is revealed. This context includes an objective factor – the resource base that allows to implement social programs due to the collective agreement, as well as the subjective factor – the level of collective consciousness, the interest of a particular company staff to participate in collective action designed to achieve collective benefits.

Keywords: *collective action, local social control, collective contract practice, labour relations, labour law.*

УДК 32:001.891.3(167)

М. Т. Степико

ПРОБЛЕМИ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ГРОМАДЯН УКРАЇНИ В УМОВАХ ІНОЗЕМНОЇ АГРЕСІЇ

Метою статті є аналіз проблем, стану та тенденцій становлення загальноукраїнської національної ідентичності в умовах експансії на терени України ідеології та практик «руського мира». Окреслюються шляхи, чинники та механізми подолання кризи української ідентичності в окремих регіонах країни, визначаються напрямки консолідації суспільства на засадах українських цінностей.

Ключові слова: політична нація, ідентичність, криза ідентичності, державна ідеологія, федералізм, політика ідентичності.

Ідентичність нації є її цивілізаційним брендом, соціокультурною нішею країни та визначальною засадою зовнішньої та внутрішньої політики держави. Кожна нація – держава реалізує домінуючу ідентичність, яка уособлює і презентує її історичну та соціокультурну окремішність як в очах своїх громадян, так і на міжнародній арені. Слабкість національної ідентичності призводить до зростання привабливості для представників етнічних груп, що компактно проживають у прикордонних регіонах України, ідентифікувати себе з народами сусідніх держав, а для багатьох суміжних держав – до спокуси розробки сценаріїв «захисту» «свої співвітчизників» на її території.

«Холодна» війна проросійської та української ідентичностей часів незалежності, стимульована безвідповідальними, а то і злочинними заявами та діями багатьох політиків про несумісність ціннісних орієнтацій мешканців Сходу та Заходу України переросла в 2014 році у неприкриту агресію «руського мира» проти українського народу. Таким чином, сьогодення військова експансія Росії на терени України своєю засадничою передумовою має несумісність та конфлікт двох протилежних ідентичностей: «совкової» азіатсько-проросійської та проєвропейської української.

Наші політологи пишалися тим, що у 1992 році 12,7% опитаних вважали себе громадянами колишнього Радянського Союзу, у 2014 році – лише біля 7% (дані щорічного моніторингу Інституту соціології НАНУ), що начеб то свідчило, що хай і повільно, але поступово зростає громадянська ідентичність українців, більшість яких починає ототожнювати себе, перш за все, з власною країною. Проте останні події показали ідеологічність жителів Сходу України,

багато яких вважають Україну тимчасовим непорозумінням з часів розпаду СРСР та вимагають федералізації країни з метою консервації своєї «совковості» та перспективи приєднання до «стабільного» та «заможного» «русского мира». Навіть серед молоді, як показують соціологічні дослідження, проведені ще до подій на Майдані у 2013 році, 20% тих, хто хотів би відновити «радянську планову систему». В цілому пишалися громадянством України лише 48% респондентів, що на 6% було менше, ніж у 2005-му. Серед 18 -24-річних пишалися країною 54% опитаних, а серед 25-34-річних – 51%. Одна половина молоді була націлена на азійську неоімперію, а друга – на цивілізовану демократичну Європу [Хроника зашедшая в хронику..., 2013].

Очевидно, що Україна зараз переживає глибоку кризу національної ідентичності в окремих її регіонах. Її проявами є, зокрема, заперечення на окупованих територіях символів української нації, недовіра до органів влади та державних інститутів, проросійськість геополітичних орієнтацій та суспільних цінностей, «совковість» колективної пам'яті, втрата віри в загальне майбутнє, наростання міграційних настроїв тощо. Тут криза національної ідентичності проявляється також і у плеканні «своїх» політиків, громадських діячів, героїв та ін. Криза національної ідентифікації дуже характерна для багатьох представників національної, а особливо політичної еліти, які державотворчий потенціал країни та власний добробут шукають часто за її межами, що уже стало майже історичною традицією.

В Донецькому регіоні та Криму внаслідок відсутності за часи незалежності цілеспрямованої державної політики формування української нації, зусиль адептів «русского мира» сформувався міф про спільну з Росією ідентичність несумісну з українськими цінностями, що й стало ідеологічною основою поширення тут проросійських настроїв та утворення квазіреспублік. Ця територіальна ідентичність є *реліктом* індустріального суспільства, яка тут була «прив'язана» до гірничо-добувної та металургійної промисловості в той час як всі цивілізовані нації реалізують екстериторіальну ідентичність засновану на культурологічних цінностях.

Як вважає відомий український історик Я. Грицак, якби американський соціолог С. Хантінгтон дожив до нашого часу і готував нове видання «Зіткнення цивілізацій», йому довелося б переробити свою знамениту мапу України. Тепер головна лінія цивілізаційного розколу проходить не між україномовною Західною Україною і російськомовною Східною Україною, а між двома російськомовними областями – Дніпропетровською і Донецькою [Путин просчитался, ожидая раскола между востоком и западом Украины...].

Донецьку ідентичність сформувало також мускулінне образотворче мистецтво, герої якого – шахтарі, металурги, хіміки – люди, які «кують» економічну могутність держави і не «женуть порожняк». Достатньо поглянути на картини, наприклад, Г. Отченашка («Після плавки»), Г. Тишкевича («Молодіжна будова»), М. Попова («Старий доменщик»), О. Лимарьова («Оператори блюмінга») та інших, щоб проникнутися гордістю за робітничий клас Донбасу, який був «становим хребтом» економіки України.

Сучасні ж «дослідники» наводять і зовсім анекдотичні аргументи несумісності «донецьких» та «луганських» та інших мешканців України. У «повсталому проти київсько-фашистської хунти» Луганську прийшли до висновку, що місцеві жителі є представниками особливої раси. До такого наукового «прориву» дійшов доцент Луганського національного університету К. Красильников. На ідею про «самобутню луганську расу» його нашттовхнуло дослідження черепів. Нібито в місцевих похованнях вони не такі, як в трипільських. Ще один важливий фактор, на думку Красильникова, – їжа. Трипільці харчувалися ніжною молочною їжею, а «луганці» – грубою їжею. Харчові звички сприяли формуванню жорсткого і цілеспрямованого характеру представників цього регіону.

Свої аргументи додають і сепаратистські ЗМІ. Наприклад, на території так званої ДНР видається купа місцевих газет типу "Донецької республіка", "Новоросія" чи "Мирний Донбас" з тиражами, які стартують з 50 тисяч примірників, головним месиджами яких є те, що "на Україні все погано, а в Республіці – добре. Ну, і в Росії теж все добре, тому на Республіку чекає світле майбутнє".

Проблема с адекватністю світосприйняття мешканцями цього регіону з'явилася не в нинішньому році і не торік. Вона свідомо культивувалася і впроваджувалася у свідомість людей всі роки незалежності, що обернулася трагедією для всієї країни. Використовувалися технології формування психології «натовпу», які описали ще в ХІХ сторіччі французи Г. Тард і Г. Лебон та італієць С. Сігелє. Вольову та інтелектуальну "недорозвиненість" юрби Г. Лебон, наприклад, пояснює тим, що нею керують несвідомі інстинкти, а раціональне в особі придушується ірраціональними діями маси з її "колективною душею". Його передбачення, що юрбу зупинити неможливо і що майбутнє – за "єрою натовпу", на жаль втілюється у руйнівні практики багатьох держав, в тому числі і нашої.

Стосовно української ситуації, слід зазначити, що за часи незалежності ні одна українська культурна інституція – ні державна, ні приватна – не «бачила»

загроз українській ідентичності на зрусифікованих територіях України і не приділяла достатньої уваги розробці практик їх нейтралізації та протидії. Питання регіональної ідентичності піднімалося лише у контексті чергових політичних спекуляцій. Проблема Донбасу, який бачить своє майбутнє у складі України – насамперед ментальна проблема, проблема сприйняття єдності української культури як способу буття незалежно від регіону, етнічності, віросповідань, особливостей світогляду, геополітичних орієнтацій тощо.

Мешканцям тимчасово окупованих територій треба зрозуміти, що ДНР, ЛНР, «Новоросія», Кримський федеральний округ потрібні Путіну і його оточенню виключно як інструмент утримання сусідньої держави в орбіті внутрішньої та зовнішньої агресивної політики російської держави. А для цього їм постійно треба буде грати грати роль ображених і принижених маленьких людей якими має перейматися сильний опікун.

Окрім того, на думку, наприклад, С. Дацюка спроби України утримати Донбас за будь-яку ціну і прив'язка національної ідентичності до території є глибоко провальним і неправильним підходом. Тому, як він вважає, відмова від територіальної ідентифікації означає таке самовизначення, коли важлива не територія і «індустріальне залізо», а люди ідентичністю яких є перспектива революційної України [Дацюк, 2015].

Очевидно, що таке визначання ґрунтується на аналізі тенденцій розгортання третьої промислової революції у світі, яка не може не зачіпати і Україну. Як вважає Б. Гаврилишин, якщо Україна не хоче залишитися сировинним додатком світу, ми повинні радикально поміняти ситуації у металургійній галузі. Навіть якщо припустити, що у найближчому майбутньому можливе врегулювання військового конфлікту на сході України, середньострокові і довгострокові перспективи розвитку національної металургійної галузі, на його думку, не викликають оптимізму. Слабкість внутрішнього споживання металу українським ринком визначає сильну залежність української металургійної галузі від зовнішніх ринків. А тенденції сучасного економічного розвитку світу свідчать, що попит на метал буде стійко падати. Уже у вересні 2014 року Україна скоротила виробництво сталі на 37% проти вересня 2013 року – до 1,7 млн. тонн, опустившись з 11-го на 12-те місце у рейтингу країн – основних світових виробників цієї продукції, складеному Всесвітньої асоціацією виробників сталі (World steel).

Головна ж причина майбутнього світового падіння попиту на чорний метал це те, що почалася третя промислова революція. Як пише Б. Гаврилишин, ми, по влучному виразу колишнього керівника Intel Е. Гроува, в «точці перелому»

тренду світового технологічного розвитку. Третя промислова революція характеризуватиметься широким впровадженням аддитивного виробництва (це, передусім, широке запровадження у промисловості 3D друку, який заощаджує на відміну від поточного субтрактивного виробництва, яким є нинішнє традиційне виробництво, до 90% вихідного матеріалу) і широким впровадженням заміників металу під час виробництва промислової продукції [Гаврилишин...].

Природньо, що зготрання гірничо-добувної та металургійної промисловості Донбасу (як у цілому у світі) матиме не тільки значні непередбачувані економічні наслідки для країни, але і соціально-політичні та світоглядні виклики для мешканців Сходу України, їх способу життя. Перш за все, регіональна ідентичність втратить свою основоположну засаду – залежність від території, яка забезпечує всі потреби людини, що є основою, в тому числі, формування установок патерналізму. Теж саме стосується Криму, моноекономіка якого була повністю підпорядкована невибагливим запитам радянської людини, ідентичність якої канула в Лету.

До речі, як справедливо відмічає П. Казарін, для «руського мира» питання територій завжди сприймалися як священні. Аполегети імперії переконані, що так сама імперія історично розширюється до природних кордонів. У ролі яких виступають непрохідні гірські хребети або водні простори. Тому то ідеальна імперія має вператися в Карпати на заході, потім Кавказ, гори Афганістану й Ірану (південні кордони Туркменістану) і в Тянь-Шань. На заході – Балтика, на сході Тихий океан, на півночі – холодні моря [Казарін, 2015].

Багато наших громадян розуміють згубність політики сепаратизму, орієнтацію на примари «руського мира», небезпеку утворення якихось квазіреспублік. Як показують соціологічні дослідження за останні місяці 2015 року суттєво виросла українська громадянська самоідентифікація населення – до 75% опитаних – і що важливо, її зростання відбулося саме на сході та півдні України за рахунок російськомовного населення. Відносно статусу Донецька та Луганська більшість респондентів вважають, що вони повинні залишатися обласними центрами у складі України (51%). Автономію Донбасу у складі України підтримують не більше 20%. Лише незначна кількість опитаних підтримують незалежність або приєднання Донбасу до Росії (6% і 4% відповідно).

Утвердження української ідентичності на Донбасі визначальним чином залежатиме від введення особливого тут порядку самоврядування та проведення виборів за українськими законами. Головна задача – висунути до

органів місцевої влади українських патріотів. Але проблема тут в тому, що в Україні самоврядування завжди було слабким, а регіональні анклавні на Донбасі очолювалися навіть не князьками із місцевого самоврядування, а державними адміністраціями або фінансово-промисловими групами. Потрібно також зважати на силу поширеного тут інституту земляцтва. Для місцевих жителів професійні та моральні якості кандидата на ту або іншу посаду повинні бути доповнені алгоритмом «свій» та якостями, зрозумілими промислово-робітничому суспільству.

Вирішити цю задачу можливо використавши потенціал волонтерства, яке сьогодні активно тут працює. Цих людей треба максимально долучити до місцевого самоврядування, бо їх тут знають особисто, їм довіряють, проте в інформаційному полі регіону вони майже відсутні. А саме це поле навіть на звільнених територіях залишається проросійським. Наприклад, на середину лютого 2015 року з 37-ми телеканалів у Маріуполі 35 було російських і лише 2 – українські.

Але і на звільнених територіях продовжує домінувати російський окупаційний інформаційний продукт. Так, наприклад, на середину лютого 2015 року з 37-ми телеканалів у Маріуполі 35 було російських і лише 2 – українські.

В цілому ж, як показує моніторинг (громадянський рух «Відсіч» у рамках ініціативи «Бойкот російського кіно») ефіру десяти українських телеканалів – «Україна», «Інтер», НТН, ICTV, 1+1, 2+2, СТБ, «Новий», ТЕТ, К1 – незважаючи на те, що закон про часткову заборону російських фільмів і серіалів набув чинності 4 червня, частка російського контенту на українському ТБ все ще залишається великою. Як і раніше, лідерами за обсягами російського контенту є телеканали «Інтер» (75% російського контенту), «Україна» (61%) та НТН (50%). Загалом, на російську продукцію припадає майже третина ефірного часу. І саме цей продукт показують у прайм-тайм, наголошують активісти.

Майже катастрофічним залишається становище української мови на «українському» телебаченні, вважають автори дослідження. Якщо восени 2014 року було зафіксовано 29% україномовного контенту, то нині його частка зменшилася до 28%. І це попри часткову заборону російського контенту, яка мала б спонукати телеканали збільшити частку українського мовлення. Таким чином, на українське мовлення припадає менше третини телеефіру [Частка російського контенту..., 2015].

Хоча згідно з результатами Всеукраїнського перепису населення 2001 року, понад дві третини українців (67,5%) вважають українську мову рідною. І як показують різні соціологічні дослідження майже 60% респондентів

ідентифікують себе, насамперед, з українською культурною традицією, до 13% – радянською, біля 10% – російською і 7% – європейською.

Проте відновлення трансляції вітчизняних медіа є важливою, але недостатньою умовою формування українських цінностей на окупованих територіях. Головне – налагодити двосторонню комунікацію з їх мешканцями, орієнтуючись на потреби та інтереси людей. Хоча Донбас живе у власному міфологічному інформаційному полі у відношенні поширюваного контенту ЗМІ слід виходити з того, що завоювати довіру людей можна не лише на основі орієнтації на їх потреби та інтереси.

Окрім того, щоби зменшити вплив російської пропаганди на українців, потрібно не лише заборонити роботу пропагандистських медіа, що ретранслюють позицію Кремля, але й українській владі варто налагодити кращу комунікацію зі своїм народом. Створення прямих ліній для солдатських матерів та поодинокі зустрічі – добрий крок, але малоефективний. Військові мають не лише співпрацювати з рідними та близькими учасників АТО, але й максимально інформувати їх, а також дослухатися до інформації, котру їм надають родичі вояків. Потрібно врешті зрозуміти, що комунікація всередині країни має бути налагоджена так, щоб російські пропагандисти не мали змоги втрутитися в такі відкриті взаємини народу, учасників антитерористичної операції та керівництва держави.

В умовах війни утверджувати українську ідентичність означає для більшості громадян готовність захищати свою країну, на жаль, і ціною власного життя. У цьому зв'язку слід відмітити нагальну потребу формування прошарку патріотично налаштованої воєнної еліти, яка була би віддана ідеї захисту української держави, її незалежності та суверенітету, утвердження як повноцінного суб'єкта міжнародних відносин.

В умовах зовнішньої агресії надзвичайно посилюється роль національної еліти взагалі. Саме від компетенції економістів, фінансистів та інших фахівців, які здатні подолати парадоксальний статус «багатої країни бідних людей», звільнитися від фантастичного уміння «ніколи не втрачати шанс втратити шанс» та працювати за європейськими стандартами та нормативами залежить зараз доля України, її самодостатність та цивілізаційний вибір. Всі реформи і весь прогресивний, еволюційний розвиток, який має місце в будь-якій країні, включаючи й Україну здійснює, перш за все еліта, яка, приймаючи замовлення суспільства, його структурує, планує та реалізує.

Сутнісною загрозою утвердженню української національної ідентичності є декларування федералізму як найбільш демократичного – а тому й абсолютного

принципу. Слід визнати, що Україна зробила хибний крок у цьому питанні, створивши Кримську автономію. Федеративний принцип побудови держави є принципом територіального самовизначення лише за умови, коли територія одержує автономію згідно з господарськими або культурно-духовними відмінностями. Нічого цього в Криму не було, немає цього зараз і на Донбасі. Окрім того, федералізм має сенс ще й тільки тоді, коли він побудований на впровадженні демократичних засад місцевого самоврядування та не створює умов для зміцнення сил, які руйнують цілісність держави.

Зміцнення української ідентичності неможливе без державної ідеології. Проте, що жодна з ідеологій не може бути державною, попіклувалися ще батьки-засновники України, які ввели це положення в її Конституцію. Проте відсутність національного самовизначення держави має свої наслідком те, що сьогодні російські окупанти для більшості українців і досі залишаються якщо не братами, то ворогами «через непорозуміння». У суспільстві без ідеології справжніми ворогами є лише ті, хто скоїв зло безпосередньо тобі або твоїм рідним та близьким. Як справедливо пише О. Крамаренко, саме тому, росіяни для більшості українців і досі залишаються якщо не братами, то ворогами «через непорозуміння». Ось чому жінки з Краматорська або Слов'янська, через спину яких терористи стріляли в наших бійців, без проблем уживаються зі своїми новими сусідами в Білій Церкві, Борисполі чи Василькові. Особисто ж їм ті жіночки нічого поганого не зробили! [Крамаренко, 2015].

Тому дієвий націоналізм це не тільки гарантовано патріотичне керівництво держави. Це й повна консолідація нації перед загрозою зовнішньої агресії. Окрім того, протистояти російській пропаганді, вибудувувати успішну контрпропаганду можна лише на основі національної ідеології, бо сама пропаганда не виникає на порожньому місці – вона може бути лише породженням системи національних цінностей.

З пропагандою можна боротися тільки такою контрпропагандою. Якщо в Україні і надалі пропагуватимуться ідеї «руського мира», як це робить таке видання як газета «Вести», то сепаратизм це тільки питання часу. Як вважає британський історик Т. Снейдер, пропаганда має певну ціну, а ціна – не тільки зміна певних переконань, це зміна мислення. Якщо з вогнем боротися вогнем, то можна опинитися у пеклі. Звісно, що українцям потрібна своя пропаганда, адже її повинна мати кожна держава. Треба тільки міркувати про те, як ця пропаганда вплине на вас. Наскільки ви готові відійти від того, що є вашими основними цінностями [Снайдер, 2014].

Українізації України, насамперед культурній і ціннісній, цивілізаційної альтернативи немає. Винятково важливими є певні оптимальні пропорції в обсязі та часі, а також граничні межі, за які українізація не має йти (не повинна стати тотальною). Зокрема, має йтися про *певні гарантії для російськомовного населення* (їх, до речі, повинно було б отримати й україномовне, яке їх ніколи не мало). Брак таких гарантій і чітких перспектив жодним чином не сприяє подоланню страху втрати ідентичності, а отже, стурбовані своїм теперішнім і майбутнім соціально-психологічним статусом російськомовні громадяни вимагають забезпечення своїх прав із запасом: кожний навіть найдрібніший факт реального чи показного розширення сфери вживання української мови розцінюють як зазіхання на їхню ідентичність або навіть як особисту образу та приниження.

Українська держава має виробити цілеспрямовану державну політику щодо подолання криз ідентичності, нейтралізації її загроз. В основу такої політики може бути покладена Концепція гуманітарної безпеки держави з визначенням політичних, економічних та соціокультурних механізмів і пріоритетів консолідації національної спільноти. Потрібно також гомогенізувати інформаційний простір Української держави, забезпечити інформаційно-психологічну безпеку українських громадян, нейтралізувати агресивне зомбування російськими ЗМІ їх свідомості на користь імперських інтересів влади Росії. Геополітичним пріоритетом такої політики повинен стати європейський вибір України, який підтримує, за соціологічними опитуваннями, більше половини її громадян.

Складовою політики ідентичності має стати українська реколонізація зрусифікованого та змаргіналізованого Сходу України, де самоідентифікацію громадян визначають російські ЗМІ. Для цього необхідно ініціювати створення проукраїнських громадських рухів без прив'язки до політичних партій, які на основі боротьби проти корупції, здириництва чиновників, захисту «задушеного» малого підприємництва тощо, формуватимуть тут український простір використовуючи місцеві традиції та місцевий патріотизм, українські культурні і освітні програми. Розпочинати цей процес треба з менш денаціоналізованих сіл та містечок де вплив «руського миру» менш значний, ніж у великих містах. Не битися в Донецьку за те, щоб російський за своєю суттю університет назвати іменем Василя Стуса, а відкрити український університет у Слов'янську чи Артемівську з хорошим фінансуванням. Новому поколінню східняків варто показувати історичну альтернативу «руському миру» – західну цивілізацію, де

головним пріоритетом діяльності держави є забезпечення прав та свобод громадян.

Понад те – внаслідок нинішньої війни у Україні з'явилася політична нація. Нині вже немає значення твоя національність і рідна мова: наріжний момент у тому, хочеш чи ти суверенітету країні чи ні, вважаєш своїм набір українських цінностей або ні. Саме тому, як справедливо пише П. Казарін, політичними українцями однаковою мірою можуть бути росіяни, як, наприклад, радник П. Порошенка Ю. Бірюков і голова МЗС П. Климкін. Вірмени – як голова МВС А.Аваков і герой "Небесної сотні" С. Нігоян. Азербайджанці – як підполковник українського війська В. Мамедалієв, ім'ям котрого тепер названо одну з вулиць у місті Новоукраїнка і І."Балу" Багіров, який загинув у АТО. Білоруси – як боєць "Азова" С. Коротких і активіст Майдану М. Жизневский. Грузини – як Д. Кіпіані і З. Хурція, загиблі в "революцію гідності" [Казарін...]. Тому сьогодні ідентичність "українець" – це не національно-етнічна категорія, а ціннісна.

В цілому державі, владі, громадянському суспільству прийдеться докласти багато зусиль щоби подолати кризу національної ідентичності у Донецькому регіоні та Криму. Реінтегрувати окуповані території до українського національного простору можна тільки поступовими діями, показуючи, що держава хоче налагодити на цих територіях нормальне, заможне життя.

Вироблення ефективної політики утвердження української національної ідентичності потребуватиме:

- внесення до Конституції України положення про те, що світоглядною засадою розбудови держави є українська національна ідея, оскільки ідентичність держави визначає її ідеологія;
- розробки Концепції гуманітарної безпеки Української держави, важливою складовою якої мають стати задачі утвердження української національної ідентичності;
- здійснення успішних реформ та досягнення суттєвих військових успіхів на фронті;
- розробки концепції гуманітарної складової національно-патріотичного виховання у військових формуваннях України, яке має здійснюватися на національно-історичних засадах та традиціях українського народу. Багато наших військових та силовиків донедавна не могли собі уявити, що основним ворогом України є Росія і що саме з Росією доведеться воювати;
- посилення двосторонньої комунікації з мешканцями тимчасово окупованих територіях. Суб'єктами цих комунікацій можуть стати волонтери,

які сьогодні вирішують надзвичайно багато тут гуманітарних проблем. Цих людей треба також долучити до місцевих виборів;

- відновлення українського контролю в інформаційному просторі на тимчасово окупованих територіях як умови перемоги у війні ідентичностей. Вирішення цієї проблеми повинно бути першочерговою задачею новоствореного Міністерства інформаційної політики;

- формування інформаційного контенту для тимчасово окупованих територій на основі нагальних потреб їх мешканців: як одержати перепустку через блокпости, скільки коштує житло, чи є робота у Україні/Росії, що з долларом, чи є ліки. Саме ці теми і є "наше все" для більшості жителів Донбасу, якими б прапорам чи святкам вони ні віддали перевагу.

Джерела:

Гаврилишин Б. Есть ли будущее у отечественной металлургии [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nvua.net/> <http://nv.ua/opinion/danylyshyn/Est-li-budushchee-u-otечestvennoy-metallurgii-17573.html>.

Дацюк С. Дискусии о роли Украины в мире [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.globalaffairs.ru/ukraine_crysis/Diskussii-o-rol-i-Ukrainy-v-mire-17452

Казарін П. «Русский мир» проти світу українського [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.pravda.com.ua/columns/2015/04/6/7063886/>

Крамаренко О. Контрпропаганда... без ідеології // Україна молода. – 2015, 14 січня.

Путин просчитался, ожидая раскола между востоком и западом Украины [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://news.eizvestia.com/news_politics/full/453-putin-proschitalsya-ozhidaya-raskola-mezhdu-vostokom-i-zapadom-ukrainy.

Снайдер Тімоті. Російська ідентичність залежить від заперечення ідентичності інших [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nvua.net/> <http://zbruc.eu/node/27025>.

Хроника зашедшая в хронику [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://gazeta.zn.ua/socium/hronika-zashedshaya-v-hroniku-_html.

Частка російського контенту на українському ТБ залишається великою // Zaxid.net [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zaxid.net/news/showNews.do?chastka_rosiyskogo_kontentu_na_ukrayinskomu_tb_zalishayetsya_velikoyu&objec

M. Stepyko. The Problem of Identification of Ukrainian Citizens in the Face of Foreign Aggression.

The aim of article is to analyse state and trends of becoming common national ukrainian identity in situation of expansion to Ukraine ideology and practices of Russian culture. Problems, options, factors and methods are described, which can help to overcome the crisis of the Ukrainian identity a of certain parts of the country, aims for consolidation of society on the Ukrainian values origin are described. In article are used such methods, as ascension from abstract to specific, hermeneutics, comparative, systematic analysis.

Keywords: *political nation, identity of their, crisis Identity, the state ideology, federalism, policy Identity.*

УДК 316.33

М. П. Етенко

ОСНОВНІ ФОРМИ НЕСТАНДАРТНОЇ ЗАЙНЯТОСТІ ТА ЇХ КЛАСИФІКАЦІЯ

У статті висвітлюється проблема класифікації форм нестандартної зайнятості та особливості цих форм. Наводиться ґрунтовний опис різноманітних категорій нестандартної зайнятості та соціо-демографічні характеристики працівників, які потрапляють до сфери нестандартної зайнятості. Також представлено характеристики такої нової форми нестандартно зайнятих як фрілансери, надається ґрунтовний опис цієї категорії.

Ключові слова: *фріланс, нестандартна зайнятість, трудові відносини, професійна структура, сфера праці.*

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси на пострадянському просторі вплинули на всі сфери суспільного життя, в тому числі і на сферу праці. Так, під їх впливом виник такий феномен як нестандартна зайнятість. Нестандартна зайнятість по суті є категорією до якої об'єднують усі форми зайнятості, які не відповідають ознакам зайнятості стандартної, що, врешті-решт робить цю категорію дуже різноманітною за наповненням. Усі ці форми, які істотно відрізняються між собою, потребують детального вивчення.

Метою статті є опис основних форм нестандартної зайнятості з подальшою їх класифікацією

Аналіз досліджень та публікацій. За останні роки феномен нестандартної зайнятості почав привертати увагу досить широкого кола дослідників. Одними з перших досліджувати нестандартну зайнятість почали Д. Ніллес, Д. Флемінг, Т. Маллоун. На пострадянському просторі найбільш ґрунтовні дослідження здійснювали В. Гімпельсон, Р. Капелюшніков, А. Шевчук, Є. Грішнова., А. Колот, Е. Лібанова, Т. Заславська.

Виклад основного матеріалу. Зайнятість населення як соціальна категорія являє собою систему відносин з приводу включення окремого працівника або окремої соціальної групи в конкретну кооперацію праці, адаптацію в ній з метою задоволення попиту на робочу силу з боку різних роботодавців і реалізацію продуктивних здібностей. Стандартна зайнятість – це зайнятість на конкретному робочому місці зі стандартами законодавчо встановленого часу роботи, з визначеним початком і кінцем робочого дня.

До нестандартної відносять зайнятість, яка не має певних стандартів і повної регламентації робочого часу. Нестандартну зайнятість можна розглядати як соціальний процес (динаміку), і показник соціального стану суспільства на визначеному етапі розвитку, як певний соціальний інститут. Набір нестандартних форм зайнятості може включати:

- *тимчасову зайнятість*. Тимчасово зайнятими вважають працівників, які уклали трудові контракти на певний строк або на виконання конкретного обсягу робіт, а також тих, що мають сезонну, випадкову або разову роботу;

- *неповну зайнятість*. Існують два основні підходи до її визначення – кількісний і якісний. У першому випадку до неповно зайнятих відносять працівників, звичайна тривалість робочого часу яких менше нормальної величини (як правило, 30-35 робочих годин на тиждень; таких працівників називають „малозайнятими”, у другому – тих, хто має трудові контракти на неповний робочий час;

- *недозанятість*. Цю категорію складають працівники, які тимчасово відсутні на робочому місці або трудяться менше звичайного часу з таких незалежних від них причин, як відпустки з ініціативи роботодавців, та вимушено переведених на скорочений графік роботи через відсутність клієнтів або замовлень і т.д.;

- *надзанятість*. Надзайнятими вважаються працівники, тривалість робочого часу яких більше певної порогової величини (зазвичай понад 40 робочих годин на тиждень);

- *самостійну зайнятість*, що охоплює роботодавців, членів виробничих кооперативів та самозайнятих у вузькому сенсі;

- *неформальну зайнятість*. Сюди відносяться: а) зайняті індивідуальним підприємництвом; б) зайняті за наймом у фізичних осіб; в) зайнятих в домашніх господарствах; г) зайнятих в формальному секторі на основі усної домовленості;

- *зайняте в домашньому господарстві населення*. Дана категорія охоплює тих, хто виробляє товари або послуги в домашніх умовах або для продажу на ринку, або для власного споживання. У багатьох країнах особи, що виробляють продукти виключно для власного споживання, не розглядаються як зайняті і включаються до складу економічно неактивного населення [Гимпельсон, 2006, с. 127].

Деякі з названих видів зайнятості можуть поєднуватися один з одним в різноманітних комбінаціях, що вкрай ускладнює їх облік. „Атиповим” характеристикам робочих місць притаманна тенденція „притягуватись” одна до одної. Одне відхилення від „стандарту”, як правило, тягне за собою інші. Наприклад, чимало зайнятих у неформальному секторі не мають постійного контракту, працюють не за наймом, трудяться неповний робочий день і т.д. В результаті вони одночасно потрапляють у різні категорії нестандартно зайнятих. Додаткова складність пов’язана з тим, що один і той же працівник може як поєднувати, так і чергувати стандартні і нестандартні форми зайнятості. Скажімо, працюючи в організації на цілком стандартних умовах може бути одночасно залучений в неформальну діяльність або підробляти на іншому підприємстві у вільний від основної роботи час. Нарешті, навіть ті робочі місця, котрі за формальними ознаками, здавалося б, є „стандартними”, за своїм реальним статусом часто не відрізняються від „нестандартних”. Так, особи, які уклали договір на повний робочий тиждень, можуть періодично перепрацьовувати або, навпаки, трудитися за скороченим графіком (звідси феномен „недозанятості”).

Відповідно „нестандартність” трудових відносин може розглядатися двох точок зору. Йдеться: по-перше, про нестандартність трудового договору, тобто про відхилення формальних умов контракту від прийнятого стандарту (звужене трактування); по-друге, про нестандартність фактичних умов зайнятості (розширене трактування). У цьому сенсі до нестандартних працівникам можуть відноситися не тільки ті, хто уклав нестандартний контракт, але і ті, хто взагалі не мають контракту (наприклад, самозайняті, зайняті у фізичних осіб і зайняті на основі усних домовленостей) або ті, хто при наявності стандартного контракту реально працює в нестандартному режимі [Доклад про розвиток людського потенціалу в Україні, 2014, с. 121].

Перехідній українській економіці спочатку був притаманний дуже низький рівень *тимчасової зайнятості*, проте потім кількість тимчасових працівників стала швидко зростати, і зараз на їх частку припадає понад 10% загальної чисельності зайнятих. Рівень *неповної зайнятості* в українській економіці за офіційними даними залишається незначним – менше 2%. Ненабагато більше в ній і *малозанятих* (зі звичайною тривалістю робочого часу менше 30 годин на тиждень) – 3-4%. Схожа динаміка була властива і *недозанятості*. В розпал кризи в середині 1990-х років її рівень наближався до 4%, але після відновлення економічного зростання він впав до менш ніж 1%. Найбільш масштабною формою нестандартної зайнятості в українських умовах залишається *зайнятість в домашньому господарстві*. Приблизно 16% всіх зайнятих трудяться в своїх домашніх господарствах на умовах первинної зайнятості (включаючи виробництво для власного споживання). Нарешті, в *неформальному секторі* зосереджено 14% працівників (включаючи виробництво для власного споживання). Але з додаванням осіб, які виробляють в домашніх господарствах продукцію для власного споживання, картина дещо змінюється: тоді неформально зайнятим виявляється кожен четвертий український працівник [Доклад про розвиток людського потенціалу в Україні, 2014, с. 134].

Надзайнятими можна вважати працівників, які трудяться понад 40 годин на тиждень. Виходячи з даних Міністерства соціальної політики про тривалість звичайного робочого тижня можна зробити висновок, що зараз рівень надзайнятості в українській економіці надзвичайно низький – близько 1,5%. Проте дані про тривалість фактичного робочого тижня не підтверджують це: з них випливає, що в даний час до надзайнятих можна віднести приблизно кожного десятого працівника [Доклад про розвиток людського потенціалу в Україні, 2014, с. 135].

Таким чином, *стандартні форми зайнятості домінують на українському ринку праці*. Переважна більшість працівників продовжують трудитися повний робочий час на умовах постійної зайнятості (у всякому разі формально). Проте кордони „стандарту” поступово „розмиваються”, і це, мабуть, неминучий, об’єктивно обумовлений процес. Показово, що в період посттрансформаційного підйому зайнятість на великих і середніх підприємствах продовжувала скорочуватися, тоді як в решті секторів вона зростала швидкими темпами. В іншому випадку в Україні економічне зростання не супроводжувався б створенням нових робочих місць, як в деяких інших постсоціалістичних країнах.

Хто найчастіше опиняється серед тих, хто має нестандартну зайнятість в Україні? Аналіз показує, що склад осіб з нестандартною зайнятістю (незалежно від конкретної форми трудового контракту) характеризується сильним зміщенням в сторону певних соціально-демографічних груп. Тут виразно домінують наймолодші та літні люди, з низьким рівнем освіти і ті, хто не має затребуваної професії, іншими словами, працівники, що відрізняються низькою конкурентоздатністю на ринку праці. Подібна селективність носить двоїстий характер, проявляючись в області пропозиції праці, і попиту на неї. З одного боку, неконкурентоздатні працівники вибирають таку зайнятість як „менше зло” порівняно з незайнятістю, яка позбавляє їх грошового доходу. З іншого – нестандартна зайнятість в українських умовах пов’язана з наявністю значного масиву „поганих” (нестабільних, низькооплачуваних, некваліфікованих і т.п.) робочих місць, які займають лише „слабкі” (з точки зору конкурентоспроможності на ринку праці) кандидати [Доклад про розвиток людського потенціалу в Україні, 2014, с. 139].

Ситуація в Україні підтверджує сказане. За показниками неповної зайнятості або самозайнятості вона далеко відстає не тільки від розвинених, але і від більшості інших постсоціалістичних країн. Але це з лишком компенсується бурхливим розвитком „атипової” зайнятості в таких специфічних формах, які рідко зустрічаються в зрілих ринкових економіках або не зустрічаються в них взагалі. Найбільш яскравий приклад – робота в домашніх господарствах. Подібна асиметрія у використанні різних видів нестандартної зайнятості свідчить і про невисокий рівень економічного розвитку, і про слабку інституціональну гнучкості ринку праці.

Не будемо забувати і про те, що в глобалізованому світі диверсифікація відносин зайнятості перетворюється на важливу конкурентну перевагу. Вона багато в чому визначає можливості ринку праці по успішній адаптації до безперервних змін в економічній, соціальній та інституціональній сфері. В українській економіці відносини зайнятості поки диверсифіковані недостатньо, але тим не менш в ній повно новітніх форм „атипової” зайнятості, котрі переживають зараз справжній бум – лізинг робочої сили, робота за викликом і т.д. Подібна різноманітність – умова існування і джерело сили ринкової економіки, в тому числі і відносин зайнятості, що формуються на ринку праці.

Але разом з тим перехід до інформаційних технологій ознаменований цілою низкою трансформацій у сфері праці, які неминуче вплинули і на сферу зайнятості. *По-перше*, відбулися історичні зрушення в господарській структурі від промисловості, до сектору послуг, на який у розвинутих країнах сьогодні

припадає близько 70% зайнятості та ВВП. При цьому і в промисловості, і в сільському господарстві все менше працівників зайняті безпосередньо виробничими операціями, а частка управлінського, інформаційного, науково-технічного персоналу в той же час зростає. Можна з повною впевненістю говорити про формування постіндустріальної „сервісної економіки”, в якій працівники переважно надають послуги, а не виробляють матеріальні об’єкти.

По-друге, спостерігається підвищення інтелектуальної складової практично будь-якої праці, яка все більше пов’язана з виробництвом і обробкою інформації. Досліджувати, аналізувати, розробляти, організовувати, консультувати, інформувати – ось типові для постіндустріальної економіки форми трудової діяльності. Основною діючою особою інформаційної економіки стає професіонал – висококваліфікований працівник розумової праці.

По-третьє, стандартизована зайнятість, що сформувалась в індустріальну епоху, піддається „ерозії”. Отримують все більше поширення гнучкі форми зайнятості: неповна, тимчасова, неформальна та ін. Бізнес-стратегії аутсорсингу виносять все більший обсяг робіт за межі підприємства, розмиваючи його межі. Деякі футурологи вже поспішають поховати „людину організації” і оспівують фігуру незалежного постачальника послуг – „фрілансера” або „вільного агента”, приписуючи їй економічну і моральну перевагу.

По-четверте, сучасні комп’ютерні мережі дозволяють отримувати і передавати роботу на відстані, що робить необов’язковим спільну присутність людей у певному фізичному просторі. Сучасний працівник може трудитися віддалено (вдома, в готелі, аеропорту, кафе або машині), не втрачаючи постійного контакту з колегами і замовниками. Поряд із зримою формою підприємства, зосередженої в офісах і фабричних цехах, знаходить життя „віртуальна організація”, що представляє собою сукупність просторово розсереджених електронних робочих місць, пов’язаних між собою комп’ютерною мережею. Сама „всесвітня павутина” виступає в якості нового простору господарської діяльності, що знаходить відображення в таких поняттях як „електронний бізнес” та „інтернет-економіка” [Стребков, 2009, с. 25].

Однією з таких змін стало виникнення нових форм зайнятості, в тому числі такої форми як „**фріланс**”. Тут слід зауважити, що саме по собі це поняття не є новим, а походить ще з середньовіччя, проте зараз воно отримало цілком новий зміст.

Порівняно з іншими формами зайнятості „фріланс” вирізняє кілька суттєвих відмінностей. Так, „фріланс” є різновидом самостійної зайнятості, що

обумовлює суперечливий стан „фрілансерів”. Подібно підприємцям, вони реалізують свої послуги на ринку не маючи фіксованого доходу, а залежать від фінансового успіху своєї справи. „Фрілансер” систематично здійснює свою діяльність в рамках певної професії, продаючи на ринку свої професійні навички та вміння.

Другою важливою характеристикою виступає високий рівень незалежності та автономії в трудовій діяльності, який досягається завдяки роботі з широким колом клієнтів (замовників).

Також, стосовно „фрілансу” йдеться, як правило, про висококваліфікованих працівників розумової праці, що надають професійні послуги. „Фрілансери” володіють значним людським капіталом, отриманим в ході формальної освіти і практичній діяльності, а їх праця так чи інакше пов’язана з виробництвом і обробкою інформації. Крім того, ця праця є нефізичною, „фрілансери” надають послуги, а не виробляють товари.

Загалом під поняттям „фрілансер” слід розуміти професіоналів високої кваліфікації, які не перебувають в штаті організацій і не включені в традиційні трудові відносини, а самостійно реалізують свої послуги на ринку різним клієнтам, не будучи субпідрядниками єдиного замовника [Стребков, 2008, с. 9]. Цей новий тип нестандартно зайнятих суттєво відрізняється за своїми характеристиками від інших форм. Якщо у більшості випадків до категорії нестандартної зайнятості потрапляють робітники із слабкими позиціями на ринку праці, а саме низьким рівнем кваліфікації та освіти, які є витісненими під впливом ринкової ситуації, то категорію фрілансерів частіше складають робітники які мають високу конкурентоспроможність. Причиною подібної ситуації є як трансформації у сфері праці, пов’язані з розвитком інформаційних технологій, так і трудові орієнтації самих фрілансерів. Так, згідно соціологічному дослідженню що проводиться на замовлення біржі віддаленої роботи Sologig.com (sologig.com freelance survey) найбільш важливим аспектом праці для фрілансерів є „цікава робота”: її відмітили 85% всіх респондентів. Вона зуміла відсунути на друге місце (74%) такий, здавалося б, непорушний фактор як „хороша оплата праці”, який є найважливішим для працівників з традиційною зайнятістю – серед них цей варіант складає 96%. Фрілансери набагато сильніше прагнуть до трудових досягнень і ініціативи: третє місце в ряду трудових цінностей займає прагнення до роботи, „на якій можна чогось досягти” (62%), а п’яте – можливість проявляти ініціативу (45%). Аналогічні показники для традиційно зайнятих майже в 1,5 – 2 рази менше [International Freelancers Day...]. Подібна ситуація є показником серйозних змін у трудових

орієнтаціях робітників та як наслідок подальших змін у сфері нестандартної зайнятості.

Висновки. Перехід до ринкової економіки та інформаційного суспільства повністю змінив сферу зайнятості в Україні. Так, виник цілий ряд нових форм, дуже різноманітних між собою, які для зручності класифікації були об'єднані в категорію нестандартної зайнятості. Попри неоднорідність цих форм, соціо-демографічні характеристики робітників, які потрапили до цієї групи були переважно схожими: це були робітники, які вирізнялися низькою конкурентноздатністю на ринку праці, переважно молодь та літні люди, робітники з низьким рівнем освіти і кваліфікації, і ті, хто не має затребуваної професії. Проте з подальшим розвитком інформаційних технологій, цю групу почали наповнювати робітники з принципово відмінними характеристиками – високим рівнем освіти та орієнтаціями на трудові досягнення. Наразі кількість подібних робітників продовжує зростати, а відповідно, змінюється і наповнення категорії нестандартно зайнятих, тобто процес формування нових форм нестандартної зайнятості продовжується і надалі. Таким чином під впливом викликів інформаційного суспільства відбуваються подальші зміни у сфері зайнятості, і цілком імовірно, що нинішні „нестандартні” форми вже зовсім скоро стануть стандартними.

Джерела:

Гимпельсон В., Капелюшников Р. Нестандартная занятость и российский рынок труда // Вопросы экономики. – 2006, №1.

Капелюшников Р. И. Неформальная занятость в России: что говорят альтернативные определения? // Журнал новой экономической ассоциации. – 2013. – № 4.

Стребков Д. О., Шевчук А. В. Фрилансеры в информационной экономике: мотивация и организация труда // Социальная реальность. – 2008. – № 1.

Стребков Д. О., Шевчук А. В. Фрилансеры в информационной экономике: как россияне осваивают новые формы организации труда и занятости (по результатам Первой всероссийской переписи фрилансеров): Препринт WP4/2009/02. – Москва : Изд. дом Государственного университета – Высшей школы экономики, 2009.

Доклад про розвиток людського потенціалу в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.undp.org.ua/files/en_95644NHDR_2014_eng.pdf, <http://www.internationalfreelancersday.com/2012report>.

International Freelancers Day [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.internationalfreelancersday.com/2012report>

M. Etenko. The Main Forms of Non-standard Employment and Their Classification.

The article reveals a problem of classification non-standard forms of employment and characteristics of these forms. Give a detailed description of the various categories of non-standard employment and socio-demographic characteristics of non-standart employees. Also presented characteristics of this new form of non-standard employment as freelancers, provided a detailed description of this category.

Keywords: *freelance, non-standard employment, labor relations, professional structure, labor sphere.*

УДК 316.77-057.87

Г. В. Щілінська

**КОМУНІКАТИВНІ БАР'ЄРИ
У ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ
ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ**

Охарактеризована сутність комунікативних бар'єрів, здійснена їх класифікація. Проаналізовані основні інформаційні бар'єри, що мають місце під час міжкультурної комунікації студентів. З'ясовані причини виникнення комунікативних бар'єрів у студентському середовищі. Наведені шляхи подолання інформаційно-комунікативних бар'єрів у процесі міжкультурної взаємодії студентів.

Ключові слова: *комунікація, міжкультурна взаємодія, студентство, бар'єр, інформаційний бар'єр, комунікаційний бар'єр, психологічний бар'єр, конфлікт.*

Постановка наукової проблеми та визначення актуальності дослідження. У процесі комунікації міжособистісна взаємодія може набувати різноманітних форм. Проте в процесі спілкування нерідко виникають утруднення, незрозуміння. Серед явищ, що ускладнюють спілкування в обмеженому просторі, а іноді призводять до повного його блокування, провідну роль відіграють комунікативні бар'єри. Саме комунікативні бар'єри є однією з причин виникнення і розгортання внутрішньо-особистісних, міжособистісних, внутрішньогрупових і міжгрупових конфліктів, які виникають у процесі вербальної або невербальної взаємодії між людьми. Тому огляд сутності комунікативних бар'єрів у процесі міжкультурної взаємодії студентів,

виявлення їх причин та аналіз основних способів їх уникнення вимагають подальшого ґрунтовного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми виникнення комунікативних бар'єрів у процесі спілкування присвячені вітчизняні та зарубіжні наукові праці. Змістовий аспект поняття «комунікативний бар'єр» розкрито в працях таких науковців: Г. Андреева, Т. Базаров, В. Галигін, Л. Дмитрієва, Л. Новикова, З. Ноліу, Б. Паригін, Н. Подимов, Л. Подлесна, Л. Шихірев, Є. Цуканова та ін., класифікацію психологічних та комунікативних бар'єрів проводили Г. Гібш, Б. Поршнев, Б. Паригін, М. Форверг, причини їх виникнення також стали об'єктом дослідження науковців (А. Аронсон, Г. Гібш, В. Бенніс, Є. Залюбовська, Б. Паригін, К. Роджерс, В. Столін, Г. Шепард, М. Форверг та ін.)

Проте специфіка комунікативних, психологічних та інформаційних бар'єрів, що мають місце під час міжкультурної взаємодії студентів, досліджена недостатньо. Шляхи подолання комунікативних бар'єрів у студентському середовищі також вимагають подальшого дослідження.

Формулювання цілей статті. Основною метою статті є аналіз основних причин та шляхів подолання комунікативних бар'єрів у процесі міжкультурної взаємодії студентів. Досягненню поставленої мети сприяє виконання наступних завдань: розглянути сутність комунікативних, психологічних, інформаційних бар'єрів, здійснити їх кваліфікацію; з'ясувати причини виникнення комунікативних бар'єрів у студентському середовищі, навести шляхи подолання інформаційно-комунікативних бар'єрів у процесі міжкультурної взаємодії студентів, здійснити огляд технологій подолання комунікативних бар'єрів у студентському середовищі.

Теоретичні засади дослідження, методологія та характеристика емпіричної бази. Теоретичною базою дослідження є наукові праці (монографії, посібники, статті у періодичних виданнях) вітчизняних та зарубіжних авторів, у яких висвітлено проблему виникнення комунікативних бар'єрів під час взаємодії у малій соціальній групі, розглянуто причини їх виникнення та способи подолання. Під час дослідження було також опрацьовано інформацію, отриману з Інтернет-джерел, матеріалів всеукраїнських та міжнародних конференцій. Методологія дослідження ґрунтується на загальній теорії наукового пізнання. Методологічну основу проведення дослідження становлять загальнонаукові (аналіз, синтез, індукція та дедукція, узагальнення, систематизація) та емпіричні методи дослідження (статистичні, методи формалізації, прогнозування).

Викладення основних результатів дослідження. Будь-який колектив не існує без спілкування, а процес спілкування в колективі характеризується як позитивними, так і негативними результатами. Негативним результатом спілкування є конфліктна ситуація, яка за умов подальшої ескалації призводить до виникнення конфліктів (міжособистісних, групових, міжгрупових). Науковці досить часто наголошують на тому, що конфлікт має й позитивні наслідки, а тому може бути конструктивним для колективу. Так, М. Логунова визначає наступні позитивні аспекти конфлікту:

- конфлікт виконує свого роду «діагностичну» функцію. Він вказує на існуючі протиріччя, невирішені проблеми, необхідність змін, різне бачення перспектив розвитку колективу тощо. Конфлікт об'єкти візує джерело протиріччя і, тим самим, дозволяє усунути його;
- конструктивний конфлікт (меншою мірою деструктивний) стимулює розвиток організації, управлінської структури, відкриває шлях до інновацій. Він попереджує «застій» індивідуальної і групової життєдіяльності і стимулює рух колективу вперед;
- конфлікт сприяє групуванню однодумців і, тим самим, структурує колектив по відношенню до проблем його розвитку;
- в ситуації конфлікту, коли необхідно обрати позицію, виявити своє відношення до проблем діяльності колективу, зростає активність його членів;
- конфлікт виконує інформаційно-пізнавальну роль. Як правило, саме в ситуації конфлікту найчастіше виявляються справжні «обличчя» його учасників, моральні якості працівників організації, зокрема, їх принциповість, відповідальність тощо [Логунова, 2008].

Першим завданням у вирішенні конфлікту науковець вважає пошук причин, чи причин його виникнення. Якщо причина конфлікту визначена, стає можливим застосування відповідної техніки його вирішення і вибору прийнятної стратегії поведінки.

Досить часто причиною виникнення конфлікту у колективі є наявність бар'єрів (психологічних, інформаційних, комунікативних).

На думку І. Зязюна, бар'єри – це перешкоди, що зумовлюють опір впливові співрозмовника. Науковець класифікує бар'єри таким чином:

- фізичні (простір, дистанція та час, якими викладач віддаляє себе від студентів, «закриває» себе);
- гностичні (коли педагог не адаптує своє мовлення до рівня розуміння студентів ВНЗ, висловлюється великими реченнями або надто швидко);

- естетичні (несприйняття співрозмовником естетики зовнішнього вигляду, особливостей міміки);
- емоційні (невідповідність настрою, негативні емоції, що деформують сприймання);
- психологічні (у вигляді негативних установок на підставі попереднього досвіду, неспівпадіння інтересів тощо) [Зязюн, 1989, с. 82].

Розглянемо детальніше сутність психологічних, комунікативних та інформаційних бар'єрів.

Н. Сопілко розглядає психологічний бар'єр як вплив негативного минулого досвіду тих, хто навчається, який перешкоджає розумінню й правильній оцінці ситуацій, фактів, закономірностей, вибору способів дії, стратегій вирішення проблем, сприйняттю інновацій у навчальній діяльності, що, насамперед, виявляється у пізнавальній та комунікативній пасивності суб'єкта навчання та унеможливорює належне виконання ним навчальних завдань. Результати науково-теоретичного аналізу показали, що психологічні бар'єри, які виникають у студентів у процесі оволодіння іноземною мовою, можна розділити на три основні групи: емоційні, когнітивні та комунікативні [Сопілко, 2008].

Н. Яковлева пропонує тлумачення комунікативного бар'єра як психологічного явища, що призводить до блокування ефективного спілкування у процесі спільної діяльності. Така ситуація, як пояснює науковець, виникає внаслідок недостатньої мотивованості навчання, неадекватної самооцінки, несприятливої психологічної атмосфери у навчальній групі та відсутності навичок й умінь, необхідних для реалізації процесу спілкування [Яковлева, 2003].

Інформаційні бар'єри визначаємо як сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів, які порушують процес відправлення, передачі, сприйняття або засвоєння інформації, порушуючи нормальний процес її циркуляції.

Інформаційний, комунікативний або психологічний бар'єр, як правило, виникає через наявність розбіжностей між мотивами й діяльністю, рівнем вимог та реальними досягненнями, усвідомлення недостатності своїх знань для висловлення думки і очікування негативної оцінки з боку слухачів. На думку І. Щербань, це – своєрідний іспит на стійкість самооцінки, бо зрештою комунікативна тривога може «розхитати» рівень домагань, знизити впевненість у собі – і, як наслідок, дезорганізувати діяльність: що вища тривога, то більше деструктується діяльність, чим більш дезорганізована діяльність, тим вищою стає тривожність, виникає своєрідний внутрішній опір мові – мовленнєвий

бар'єр. Особливо це притаманне студентам-першокурсникам, адже вони ще не адаптувалися до нових умов навчання, не почувають себе впевнено серед одногрупників, виявляють страх та недовіру до нового викладача [Щербань...].

Існує декілька способів класифікації комунікативних бар'єрів, наведеної в різних джерелах. Проаналізувавши інформацію, виділяємо наступні види комунікативних бар'єрів, які виникають у студентському середовищі під час реалізації міжкультурної взаємодії:

- емоційні бар'єри, викликані різним емоційним або психологічним станом партнерів;
- фонетичні бар'єри, пов'язані з якістю дикції, темпом, швидкістю та інтонацією мовлення;
- стилістичні бар'єри, викликані порушенням норм та правил окремого мовного стилю, застосуванням неприпустимих мовних конструкцій, порушенням етики спілкування;
- інтелектуальні бар'єри, спричинені логіко-граматичним оформленням висловлювань та особливостями мислення комуніканта й реципієнта;
- семантичний бар'єр, пов'язаний із сприйняттям повідомлення реципієнтом. Він відображає індивідуальність життєвого досвіду людини й актуалізує необхідність пошуку компромісного спілкування;
- мотиваційні бар'єри, пов'язані з різними цілями, настановами та мотивацією;
- бар'єри, пов'язані зі структурою колективу та схемою побудови міжособистісних стосунків.

О. Матвієнко виділяє наступні види інформаційних бар'єрів у колективі:

1. Викривлення повідомлень:

- ненавмисні викривлення, викликані проблемами у міжособистісному спілкуванні, а також можливими помилками персоналу при обліку і опрацюванні інформації;
- навмисні викривлення, коли носій повідомлення не згоден з ним і змінює зміст повідомлення у власних інтересах. Проблеми при обміні інформацією можуть створювати конфлікти між різними групами та відділами організації. До викривлень інформації відноситься також її фільтрація.

2. Інформаційні перевантаження. Керівник, зайнятий опрацюванням інформації, що надійшла, і необхідністю підтримувати інформаційний обмін, не в змозі ефективно реагувати на всю інформацію, яка надходить, і вимушений

відсіювати менш важливу інформацію. Оцінка керівником важливості інформації може виявитись помилковою.

3. Незадовільна структура організації. Оскільки при передачі інформації з одного рівня управління на інший в результаті корегування і фільтрації втрачається приблизно третина її обсягу, найбільш ефективно керованими вважаються організації з невеликою кількістю рівнів управління і каналами відносно прямого інформаційного обміну [Матвієнко, 2004, с. 24].

Будь-які бар'єри, що мають місце у процесі міжособистісної взаємодії, мають причини або чинники, які їх викликають. Так, причинами виникнення інформаційних бар'єрів є порушення об'єктивності, якості інформації, а також несвоєчасне її надання. Причинами психологічних конфліктів серед студентів можуть бути різні психологічні стани, необ'єктивне сприйняття або неадекватне оцінювання учасниками комунікації один одного та оточуючого середовища.

Бар'єри, пов'язані із комунікативними особливостями учасників міжкультурної взаємодії, мають соціальний або психологічний характер. Вони можуть виникати через особливі соціально-психологічні відносини, які склалися між партнерами (антипатія, недовіра тощо), а також через своєрідний «фільтр» довіри чи недовіри. Цей фільтр може стати настільки домінуючим у структурі сприйняття інформації реципієнтом, що абсолютно істинна інформація, спрямована комунікантом, може стати неприйнятною, а хибна, навпаки, здаватиметься істинною.

Оригінальний підхід до розуміння причин (чинників) виникнення комунікативних бар'єрів в усіх сферах життєдіяльності людей запропонував видатний російський вчений Б. Поршнєв. Вивчаючи витoki людського спілкування та взаємодії, субстратом котрих є мовлення, автор дійшов висновку, що в своїй вихідній суті мовлення може виступати засобом потужного навіювання чи сугестії, дуже сильним засобом впливу з арсеналу людства. Пряме навіювання дуже небезпечне, у більшості випадків воно зустрічає опір у вигляді контреугестії (проти навіювання), що є головною причиною виникнення бар'єрів на шляху комунікації [Бар'єры коммуникации].

Виявивши причини виникнення бар'єрів, стає можливим розробити шляхи їх подолання. Сучасна наука пропонує навіть окремі педагогічні технології, спрямовані на уникнення або зменшення впливу комунікативних бар'єрів на процес міжкультурної взаємодії студентів.

Так, технологія подолання комунікативних бар'єрів, запропонована В. Гапоновою, передбачає діагностику:

- комунікативних бар'єрів;
- рівнів і динаміку розвитку психічних сфер індивідуальності курсантів;
- рівнів та динаміку розвитку мовленнєвих умінь і навичок курсантів [Гапонова, 2013].

З'ясувати найбільш типові бар'єри, які зустрічаються в процесі взаємодії студентської молоді, можна за допомогою анкетування, діагностичних бесід, методів спостереження (реакція студента на ті чи інші ситуації, способи вирішення поставлених завдань тощо). Візуальна діагностика надає можливість визначити наявність комунікативних бар'єрів за такими ознаками: міміка обличчя (наскільки людина схвильована, напружена, похмура чи підняті її брови, чи широко відкриті очі, стиснуті зуби, чи опущені кутики рота, чи пришвидшене дихання тощо); рухи (помітна скутість рухів, окремі рухи супроводжуються всім тілом); тремор рук, ніг, обличчя; вазомоторні реакції (плями на обличчі, почервоніння, блідість обличчя) [Вербицкий, 1991].

Після виявлення наявності та типів комунікативних бар'єрів, які мають місце у процесі міжкультурної взаємодії студентів, доцільно розробити низку заходів для їх подолання. Дуже важливим аспектом процесу подолання комунікативних бар'єрів є інтерактивна взаємодія всіх учасників колективу.

Пріоритетність взаємодії як основи для подолання бар'єрів визнає Т. Вербицька зазначаючи, що основними умовами їх подолання є:

- готовність викладачів до цілеспрямованої роботи з подолання психологічних бар'єрів у студентів (знання суті, типології і факторів їх подолання, володіння педагогічними засобами діагностики і розвитку сфер індивідуальності студента, створення і розв'язання проблемних і спеціальних ситуацій);
- готовність студентів до самоаналізу і оцінки власних станів і причин, що їх викликають, до самостійного пошуку виходу зі скрутних ситуацій, усвідомлення ними важливості саморозвитку індивідуальності в процесі навчання у вузі для попередження і подолання психологічних бар'єрів [Вербицька, 2003].

Серед інших способів уникнення негативного впливу комунікативних бар'єрів на процес міжкультурної взаємодії студентів можна назвати створення комфортної психологічної атмосфери для кожного студента, який вступає у процес комунікації. Створення і утримання атмосфери доброзичливості, довіри та взаємодопомоги заохочує студентів мислити, ефективно працювати, досягати позитивних результатів, а взаємна повага і підтримка підсилюють

почуття власної гідності, стимулюють розвиток інтелектуальних здібностей, самостійності і самовпевненості.

Висновки та перспективи використання результатів дослідження. У процесі спілкування, незалежно від обраного виду: вербального чи невербального, між його учасниками можуть виникати комунікативні бар'єри, які порушують якість взаємодії та можуть стати причинами індивідуальних, групових та між групових конфліктів. Комунікативні бар'єри являють собою сукупність факторів, які спричиняють деформацію комунікаційного процесу. Існують різні класифікації бар'єрів, які виникають у процесі міжособистісної комунікації студентів. Причинами виникнення комунікативних бар'єрів можуть бути: зіткнення стилів і форм спілкування; особливості інтелектуального розвитку комуніканта та реципієнта тих, хто спілкується; когнітивні здібності учасників взаємодії; особливості соціально-психологічних стосунків, які склалися між партнерами; психологічні особливості партнерів; культурні соціальні, політичні, професійні, релігійні відмінності.

З метою подолання негативного впливу комунікативних бар'єрів на процес міжособистісної взаємодії студентів необхідно виявити їх наявність, сукупність факторів, що їх спричинили, та розробити заходи для їх уникнення. Важливими аспектами цього етапу є постійна взаємодія, довіра та взаємоповага.

Д ж е р е л а :

Барьеры коммуникации [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psyznaiyka.net/socio-obchenie.html?id=14>, свободный.

Вербицкая Т. И. Педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов в процессе обучения иностранному языку : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». – Калининград : 2003.

Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – Москва : Высш. шк., 1991.

Гапонова В. М. До питання розробки технології подолання комунікативних бар'єрів на занятті з іноземної мови [Електронний ресурс] // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – Вип. 2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_2_7.pdf, вільний.

Зязюн И. А. Основы педагогического мастерства : учебное пособие для педагогических специальностей высших учебных заведений. – Москва : Просвещение, 1989.

Логунова М. М. Конфлікты, стреси, маніпулювання в державному управлінні: навч. посіб. – Київ : Вид-во НАДУ, 2008.

Матвієнко О. В. Основи інформаційного менеджменту : навч. посіб. – Київ : Центр навчальної літератури, 2004.

Сопілко Н. В. Особливості подолання психологічних бар'єрів у студентів у процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – Хмельницький : 2008.

Щербань І. Ю. Подолання комунікативних бар'єрів на заняттях з іноземної мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/719>, вільний.

Яковлева Н. В. Психолого-педагогічні умови подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – Київ : 2003.

G. Shchilinska. Communication Barriers in the Process of Intercultural Students' Interaction and Ways of Their Overcoming.

In the article the basis of communication barriers was characterized, their classification was provided. The basic information barriers that occur during students' intercultural communication were analyzed. The reasons of communication barriers among students were given. The ways of overcoming information and communication in the intercultural students' interaction were described.

Keywords: *communication, intercultural interaction, students, barriers, information barriers, communication barriers, psychological barriers, conflict.*

УДК 316. 159

В. І. Крячко

**ЕКСПЛІКАЦІЯ МНОЖИНИ ВІДПОВІДНОСТЕЙ
МІЖ РЕЗУЛЬТАТАМИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ
ЩАСТЯ І ТЕКСТОМ БІБЛІЇ**

У статті здійснюється експлікація деяких відповідностей між результатами основних сучасних наукових досліджень щастя в позитивній психології та написаним текстом Біблії. Проаналізовано основні щастелогічні напрацювання та дослідження американських, ізраїльських та німецьких вчених, а також виявлено множину відповідностей між чинниками щастя згідно отриманих даних їх досліджень та написаним у тексті Біблії про блаженство і щастя.

Ключові слова: *Біблія, блаженство, дослідження, наука, позитивна психологія, християнство, щастелогія, щастя.*

Постановка проблеми. Останнім часом, як відомо, наукові дослідження щастя інтенсифікувались в позитивній психології, щастелогії (науці про щастя) та інших взаємопов'язаних із вивченням щастя науках. Адже сьогодні студенти різних зарубіжних та вітчизняних університетів дізнаються про міждисциплінарні, інтеркультурні, міжетнорелігійні дослідження щастя, які охоплюють наукополя теології, психології, неврології, нейробіології, медицини, соціології, етнології, етносоціології релігії тощо та є пов'язаними із різними соціосистемопоями. Проте був час, коли Мартін Селігман (один із президентів Американської Психологічної Асоціації) та інші дослідники відстоювали думку про те, що, хоча в психології досягнуто великих успіхів у дослідженнях «негативної» сторони життя – тобто таких тем, наприклад, як депресія, травма, тривога, залежність тощо – водночас вченими витрачено порівняно мало часу на вивчення «позитивної» сторони життя, адже такі теми, як щастя, благополуччя тощо не завоювали однакової кількості уваги порівняно із вищезазначеними, особливо з боку наукових досліджень. І тільки відносно недавно психологи та інші науковці почали більше вивчати позитивну сторону життя людини, зокрема почастишали і наукові дослідження щастя в позитивній психології та щастелогії, на сьогодні дослідниками щастя написано десятки книг та статей, в університетах викладачі стартували викладання дисциплін та курсів, які пов'язані із позитивною психологією та вивченням щастя (Гарвардський університет, Каліфорнійський університет (Берклі) та ін.), у мережі інтернет існують веб-сайти і навіть онлайн-курси з щастелогії, в різних країнах світу (в Україні теж) 20 березня (щороку) віднедавна святкують Міжнародний День Щастя тощо [Гарвард завершив; Исследование Гарвардского; Польська Ксенія; Про Міжнародний; Секрет счастья; Cloud Henry; The Psychology; The Science; What is; World Happiness].

Додамо також, що, згідно наших спостережень, щастя слабо вивчається і досліджується в інтеркомпаративному духовно-етнорелігійному соціоконтексті, тобто існує певний науковий теоретичний дефіцит порівняння множини елементоскладників інфосистеми-структурополя полісоціоетнорелігійних уявлень різних соціальних суб'єктів про щастя в різних культурних, релігійних та етнічних соціоспільнотах та соціосистемах (наприклад, китайській, індійській, арабській, буддиській, індуїстській, ісламській тощо), тому ми пропонуємо досліджувати етнічний та релігійний аспекти щастя різних соціальних суб'єктів (індивідів та спільнот) в різних соціальних системах також і за допомогою метааналітичного, метатеоретичного та праксисоімплементативного, інтерсигніфікативносистемного, концептуально-

методотехнологічного, поліконтекстуального та мультиміждисциплінарного інструментарію етносоціології релігії як опціональної галузі соціології.

В той же час, за словами, наприклад, американського клінічного психолога Генрі Клауда (англ. Henry Cloud), результати його наукових досліджень щастя підтверджують написане в тексті Біблії про щастя. У своїй книзі «The Law of Happiness: How Spiritual Wisdom and Modern Science Can Change Your Life» (у перекладі з англійської мови «Закон щастя: як духовна мудрість і сучасна наука можуть змінити ваше життя») Г. Клауд пише: «Це була духовна подорож. Коли я читав отримані дані наукового дослідження, то почувався так, ніби я читав Біблію. Це було так, наче хтось узяв дані дослідження і поклав Біблію прямо на них і відповідність була досконалою. Надійні висновки дослідження були такими ж, як давня духовна мудрість, яка знаходиться у Священних Писаннях. Я бачив Мойсея, Соломона, Ісуса і Павла коли я читав дослідження за дослідженням, які доводили, що щастя не знаходиться в наших обставинах, банківських рахунках, матеріальній власності чи досягненнях. Замість того, дослідження показало, що щастя приходить багато в чому від того, як ми проживаємо наші життя і у які активності (діяльність) ми вирішуємо вкладати наші серця, розумові здібності, думки, душі та силу. Я хотів написати цю книгу про щастя у серії книг про те, як віра інтегрується з життям. Так як у Біблії багато говориться про «позитивне мислення», вона має навіть більше що сказати про щастя і удоволення. Насправді, одне із моїх улюблених слів, які ми чуємо знову і знову в Біблії – це єврейське слово «шалом», яке серед іншого означає мир, щастя, спокій, удоволення, благоденство, благополуччя, добробут, здоров'я, безпека, дружелюбність, приязність, цілісність, повнота – здебільшого те, що ми маємо на увазі, коли ми говоримо про те що для нас означає бути щасливими. Принципи і практики, «заповіді щастя», є ті, які Бог дав через Свій «Закон», Священні Писання. Починаючи із Тори, що з івриту означає «учення», «закон», і крізь всю Біблію, Бог показав нам «Закон щастя». І тепер наука довела те, що говорить Біблія. Для мене було по-справжньому вражаюче споглядати це, і я сподіваюся, що для вас також буде захоплюючим в подальшому переконатися на власному досвіді як віра і наука взаємодіють» [Cloud Henry].

Отже, актуальність обраної теми статті впливає із *проблеми*, що склалася в даному напрямку досліджень, а саме: протиріччя між наявністю множини джерел, присвячених дослідженню «щастя» в позитивній психології і щастелогії та малою представленістю в українському науковому просторі цілісних праць метатеоретичного рівня, присвячених порівнянню результатів

сучасних наукових досліджень щастя в позитивній психології та щастелогії з написаним у тексті Біблії про блаженство та щастя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тематики дослідження даної статті стосуються: 1) написаний текст Слова Божого Біблії: текст Старого Завіту на івриті, тобто «Танах» (івр. «תנ"ך»), текст «Нового Завіту» грецькою мовою (грец. «Καὴν Διαθήκη» («Кайне Діатхеке»)), текст «Синодального перекладу Біблії» російською мовою та текст перекладу «Синодального перекладу Біблії» Патріархом Філаретом (Денисенком М.А.) українською мовою, текст перекладу Біблії Івана Огієнка українською мовою, текст «Біблії короля Якова» англійською мовою (англ. «The King James Version (KJV) of the Holy Bible»); 2) дослідження та праці американського клінічного психолога Генрі Клауда, англ. Henry Cloud, зокрема його книга «Закон щастя», англ. «The Law of Happiness»; дослідження вчених Гарвардського університету, зокрема психіатра Джорджа Веїлента, англ. George Vaillant, який останні кілька десятиліть керував 75-літнім дослідженням щастя і написав книгу «Духовна еволюція: Як ми зв'язані Вірою, Надією і Любов'ю», англ. «Spiritual Evolution: How We Are Wired for Faith, Hope, and Love» та психолога Шона Ейкора, англ. Shawn Achor, який написав книгу «Перевага щастя», англ. «The Happiness Advantage»; дослідження американського та ізраїльського вченого Тал Бен-Шахара, англ. Tal Ben-Shahar, який свого часу викладав в Гарвардському університеті одну із найпопулярніших дисциплін під назвою «Позитивна психологія: наука щастя», англ. «Positive Psychology: The Science of Happiness» і написав, наприклад, такі книги як: «Щасливіше», англ. «Happier» та «Щасливе життя», англ. «Being Happy»; дослідження та праці професора Уортонської школи бізнесу Пенсильванського університету Адама Гранта, англ. Adam Grant, зокрема його книга «Віддавай і Бери», англ. «Give and Take»; дослідження німецьких вчених Карлхайнца Рукрігеля, нім. Karlheinz Ruckriegel, який працює у фреймах глуксфоршунг (так німецькою мовою називається наука про щастя, нім. Glücksforschung) та Штефана Кляйна, нім. Stefan Klein, який написав книгу «Наука щастя», англ. «The Science of Happiness»; напрацювання ізраїльської дослідниці Роніт Пелед, англ. Ronit Peled, які стосуються дослідження взаємозв'язку між щастям, оптимізмом, тривогою, депресією, здоров'ям і раком грудей; інформація про онлайн-курс «Наука щастя», англ. «The Science of Happiness» Каліфорнійського університету (Берклі); 3) інфомедіа інтернет-ресурси: www.biblezoom.ru, www.bibleonline.ru, www.biblehub.com, www.worldhappiness.report, www.hopefest.lviv.ua, www.greatergood.berkeley.edu, www.edx.org, www.happify.com, www.unsdn.org, www.amazon.com та ін.

Метою статті є експлікація конкретних відповідностей між чинниками щастя згідно результатоданих основних сучасних наукових досліджень щастя в позитивній психології і щастелогії та написаним в тексті Біблії про блаженство і щастя.

Викладення основних результатів дослідження. Тематика щастя, як відомо, сьогодні є досить актуальною в науково-літературному інфопросторі. Для того, щоб переконатись у цьому, можна, як варіант, зазирнути на веб-сторінки мережі інтернет та, наприклад, зреалізувати контент-аналіз книжкової продукції одного із найбільших у світі інтернет-магазинів «amazon». Згідно наших спостережень, на веб-сайті www.amazon.com у розділі «Книги», англ. «Books» за пошуковими запитами-словами «щастя» і «блаженство» було виявлено більше 100 тисяч результатів-одиниць книжкової продукції, зокрема за пошуковим запитом англ. «bliss» (укр. «блаженство», «щастя») було отримано близько 17 тисяч результатів, і за пошуковим запитом англ. «happiness» (укр. «щастя») було отримано близько 89 тисяч результатів, з яких, на нашу думку, можна виділити 7 основних взаємопов'язаних із щастям груп підкатегорій (в дужках зазначено кількість результатів):

1) «Наука і Математика», англ. «Science & Math» (1,974); «Освіта і Викладання», англ. «Education & Teaching» (1,026); «Довідники і Підготовка тестів», англ. «Reference & Test Preparation» (5,579); «Політика і Соціальні науки», англ. «Politics & Social Sciences» (7,702); «Історія» (4,298), англ. «History»;

2) «Література і Белетристика», англ. «Literature & Fiction» (5,309); «Біографії і Мемуари», англ. «Biographies & Memoirs» (3,294); «Ремесла, Хобі і Дім», англ. «Crafts, Hobbies & Home» (1,308); «Подорож», англ. «Travel» (1,032); «Гумор і Розвага», англ. «Humor & Entertainment» (1,920); «Мистецтво і Фотографія», англ. «Arts & Photography» (3,474);

3) «Виховання і Стосунки», англ. «Parenting & Relationships» (2,341); «Дитячі Книжки», англ. «Children's Books» (1,948); «Юні і Молодь», англ. «Teen & Young Adult» (1,039);

4) «Здоров'я, Фітнес і Дієта», англ. «Health, Fitness & Dieting» (19,965); «Медичні Книжки», англ. «Medical Books» (1,867); «Спорт і Відкрите повітря», англ. «Sports & Outdoors» (968);

5) англ. «Business & Money» «Бізнес і Гроші» (3,901);

6) «Самодопомога», «Самовдосконалення», англ. «Self-Help» (23,298); «Щастя і Самодопомога», англ. «Happiness Self-Help» (14,260); «Персональна трансформація і Самодопомога», англ. «Personal Transformation Self-

Help» (5,345); «Мотиваційна Самодопомога», англ. «Motivational Self-Help» (4,661); «Психологія і Консультування», англ. «Psychology & Counseling» (2,843);

7) «Релігія і Духовність», англ. «Religion & Spirituality» (11,399); «Християнські Книги і Біблії», англ. «Christian Books & Bibles» (2,691)[Amazon].

Звернемо увагу на наступне: більше половини отриманих результатів (47,564 літературних джерел) за пошуковим запитом англ. «happiness» (укр. «щастя») припадає на підкатегорії, які пов'язані із самодопомогою і самовдосконаленням, а на категорію «Християнські Книги і Біблії» припадає 2,691 літературне джерело, що складає приблизно 3% від близько 89 000 результатів-одиноць книжкової продукції. На що можуть вказувати такі результати? На нашу думку, такі результати можуть виражати наслідки пропаганди та поширення різними соціальними суб'єктами у соціальному інфопросторі ідей та думок про можливість самодосягнення щастя, що, як відомо, суперечить написаному в тексті Біблії, бо згідно тексту Біблії, Вічноживий Господь Бог Сам є блаженним і тільки Господь Бог може дати людям справжнє **блаженство** – найвище, невимірне, надзвичайне, найбільше щастя, найвеселішу та найпозитивнішу радість, благоденство, благополуччя, мир, шалом, найщасливішу насолоду життям з **Богом** (івр. «אלהים» («Елогім»)) в **Ісусі Христі** (івр. «ישוע המשיח» («Йешуа haМашіах»)) і **Дусі Святому** (івр. «רוח הקודש» («Руах haКодеш»)), адже, наприклад, в тексті Біблії у 1 Посланні до Тимофія в 1 Главі 11 вірші апостол Павло (івр. «שאול» – «Шауль», др.-грец. «Σαούλ» – «Саул») пише про благовістя «слави **блаженного Бога**», яке йому довірене; у 1 Посланні до Тимофія 6:15-16 написано: «**блаженний** і єдиний сильний **Цар царюючих і Господь пануючих**, єдиний, Який має безсмертя і живе у неприступному світлі, Якого ніхто з людей не бачив і бачити не може»; в Псалмах 83:13 написано: «Господи Сил! **Блаженна** людина, яка уповає на Тебе»; в Псалмах 39:5 написано: «**Блаженна** людина, яка покладає надію свою на Господа і не звертається до гордих і до тих, що схилиються до неправди»; в Псалмах 145:5-6 написано: «**Блажен**, кому помічник Бог Якова, у кого надія на Господа Бога його, Який створив небо і землю, море і все, що в них»; в Псалмах 83:6 написано: «**Блаженна** людина, якої сила в Тобі»; в Псалмах 33:9 написано: «Споживіть і побачите, що благий Господь. **Блажен** муж, що уповає на Нього»; в Псалмах 2:12 написано: «**Блаженні** всі, хто надіється на Нього»; в Книзі Ісаї 30:18 написано: «Господь є Бог правди: **блаженні** всі, хто уповає на Нього!»; в Псалмах 93:12-13 написано: «**Блаженна** та людина, яку врозумляєш Ти,

Господи, і навчаєш закону Твого, щоб у тяжкі дні вона мала спокій»; в Псалмах 1:1-3 написано: «**Блажен** муж, що не йде на раду нечестивих, і на путь грішників не стає, і на зборищі губителів (розпусників, розбещувачів) не сидить. Але в Законі Господнім воля його, і про Закон Його розмірковує він день і ніч. І буде він як дерево, посаджене при витоках вод, що плоди свої дає в час свій і лист його не опадає, а все, що він робитиме, буде успішним»; в Євангелії від Луки 11:28 написано: «**блаженні** ті, що слухають (івр. «שְׂמָעוּ» («шма»)) слово Боже і дотримуються його»; в Одкровенні 1:1-3 написано: «**Блажен**, хто читає, і ті, що слухають (івр. «שְׂמָעוּ» («шма»)) слова пророцтва цього і дотримуються написаного в ньому, бо час близький»; в Одкровенні 22:7 написано: «Ось, прийду скоро: **блаженний**, хто додержує слова пророцтва книги цієї»; в Одкровенні 22:13-14 написано: «Я є Альфа й Омега, початок і кінець, Перший і Останній. **Блаженні** ті, які дотримуються заповідей Його» та ін.

Далі, на нашу думку, доцільно спробувати глибше розкрити зміст понять «**щастя**» та «**блаженство**», а також деяких взаємопов'язаних із ними слів в івриті і грецькій мові. Щодо академічного розуміння щастя та блаженства, зазначимо, що, наприклад, в мультилінгвальному словнику «Lingvo Online» поняття щастя, щасливий, блаженство, блаженний концептуалізовані наступним чином: «**щастя** – стан цілковитого задоволення життям, відчуття глибокого вдоволення та безмежної радості, яких зазнає хто-небудь, благодать, **блаженство**, досягнення, успіх, удача, те, що викликає відчуття найвищого задоволення життям, що дає радість кому-небудь, а також зовнішній вияв цього відчуття; радість від спілкування з ким-небудь близьким, коханим та ін.; про того, хто дає радість кому-небудь, викликає гаряче почуття симпатії, любові»; «**щасливий** – задоволений, сповнений радості, щастя, який виражає щастя, який приносить або приніс щастя, успіх, удачу; успішний, благополучний, не пов'язаний з муками, переживаннями»; «**блаженство** – велике щастя, велика насолода; раювання»; «**блаженний** – дуже щасливий; пройнятий щастям, радістю; який виражає щастя, радість» [Lingvo].

В Біблії словами «**блаженство**», «**блаженний**», «**щастя**», «**щасливий**» перекладені, наприклад, наступні єврейські та грецькі слова: івр. «שְׂמָעוּ» («ешер»), номер якого в Симфонії Стронга: 0835, і яке з іврити перекладається як: «**блаженство**», «благо»; грец. «μακάριος» («макаріос»), номер якого в Симфонії Стронга 3107, і яке з грецької мови перекладається як: «**блаженний**» (найщасливіший), «щасливий»; івр. «שָׁלוֹם» («шалом»), номер якого в Симфонії Стронга: 7965, і яке з іврити перекладається як: мир, **щастя**, спокій,

удовolenня, благоденство, благополуччя, добробут, здоров'я, безпека, дружелюбність, приязність, цілісність, цільність, повнота (тут одразу додамо, що, наскільки автору відомо, відповідником єврейського слова івр. «שָׁלוֹם» («шалом»)) в Біблейському тексті Нового Завіту грецькою мовою є грецьке слово «εἰρήνη» («ейрене»), номер якого в Симфонії Стронга 1515, і яке з грецької мови перекладається як: «мир», «примирення», «безпека», «покій», «добробут», «щастя»); івр. «טוֹב» («тув»), номер якого в Симфонії Стронга: 2898, і яке з івриту перекладається як: благо, майно, добро, благополуччя, благоденство, благість, доброта; івр. «טוֹב» («тов»), номер якого в Симфонії Стронга: 2896, і яке з івриту перекладається як: хороший, добрий, благий, красивий, прекрасний, благополучний, **щасливий**, корисний, приємний, бажаний [Библейская Симфония; Biblezoom].

Особливо наголосимо: в Біблії в Книзі Іова 30:15 словом «щастя» перекладено єврейське слово івр. «יְשׁוּעָה» («йешуа»), номер якого в Симфонії Стронга: 3444, і яке в івриті має ширше значення та окрім значення «щастя» означає також «спасіння», «допомога», «виправдання», «благополуччя», «процвітання»; українське Слово-Ім'я «Ісус» походить, як відомо, від грецького Слова-Ім'я грец. «Ἰησοῦς» («Іесус»), номер Якого в Симфонії Стронга: 2424, а грецьке Слово-Ім'я грец. «Ἰησοῦς» («Іесус») походить від древньоєврейського Слова-Ім'я івр. «יְשׁוּעָה» («Йешуа»), номер Якого в Симфонії Стронга: 3442 і Яке з івриту означає «Іегова (івр. «יהוה») спасає», «Господь спасає» [Нюстрем, с. 171-172]; українське Слово «Христос» походить від грецького Слова грец. «Χριστός» («Хрістос»), номер Якого в Симфонії Стронга: 5547, а грецьке Слово грец. «Χριστός» («Хрістос») походить від єврейського Слова івр. «מְשִׁיחַ» («Машіах»), номер Якого в Симфонії Стронга: 4899 і Яке з івриту означає «Помазаний», «Месія» [Нюстрем, с. 249]. Співставивши вищенаведені однокореневі слова в івриті: івр. «יְשׁוּעָה» («Йешуа») – укр. «Ісус» та івр. «יְשׁוּעָה» («йешуа») – укр. «щастя», бачимо та розуміємо, що, згідно написаного тексту Біблії, на івриті «יְשׁוּעָה הַמְּשִׁיחַ» («Йешуа haМашіах»), укр. «Йешуа Месія», грецькою мовою «Ἰησοῦς Χριστός» («Іесус Хрістос») та українською мовою **Ісус Христос є нашим Спасителем і Щастям, і спасіння в Ісусі Христі є щастям!**

Згідно тексту Біблії, **блаженство, щастя** взаємопов'язані із життєвим **шляхом**, який обирає людина, адже: 1) в івриті існує взаємозв'язок між наступними однокореновими єврейськими словами: івр. «אָשַׁר» («ешер»), яке з івриту перекладається як: «блаженство», «благо»; івр. «אָשַׁר» («ашур»), номер якого в Симфонії Стронга 0838 і яке з івриту перекладається як: «крок»,

«стежка», «шлях», «путь»; івр. «**אָשָׁר**» («ашар»), номер якого в Симфонії Стронга 0833 і яке з івриту перекладається як: «крокувати», «ступати», «водити», «вести», «називати чи визнавати **блаженим**», «ублажати», «бути водимим», «бути чи називатися **блаженим**»; 2) в Біблії, наприклад, в Псалмах 118:1-3 написано: «**Блаженні** непорочні в **путі**, що ходять у законі Господнім. **Блаженні** ті, що додержують свідчення Його і всім серцем шукають Його. Вони не чинять беззаконня і **путями** Його ходять»; в Псалмах 127:1 написано: «**Блаженний** усякий, хто боїться Господа, хто ходить **путями** Його»; в Псалмах 24:12-13 написано: «Хто та людина, що боїться Господа? Він укаже їй **дорогу**, яку треба обирати. Душа її буде у **блаженстві**, і рід її успадкує землю»; в Псалмах 15:11 написано: «Ти покажеш мені **дорогу** життя»; в Книзі Ісаї 48:17-18 написано: «Так говорить Господь, Відкупитель твій, Святий Ізраїлів: Я Господь, Бог твій, Який навчає тебе корисного, Який веде тебе тим **шляхом**, яким слід тобі йти. О, якби ти дослухався до заповідей Моїх! тоді мир (в оригінальному тексті Біблії на івриті написано єврейське слово івр. «**שְׁלוֹם**» («шалом»)) твій був би як ріка, і правда твоя – як хвилі морські»; в Євангелії від Іоана 14:6 написано: «**Ісус** сказав йому: Я є **путь**, і істина, і життя; ніхто не **приходить до Отця**, як **тільки через Мене**».

Враховуючи глибину, повноту та багатогранність вищенаведених значень єврейського слова івр. «**שְׁלוֹם**» («шалом»), ми спробували детальніше вивчити ті місця тексту Біблії, де написано єврейське слово івр. «**שְׁלוֹם**» («шалом») і його грецький відповідник-слово грец. «**εἰρήνη**» («ейрене»), а також взаємопов'язані із ними спільнокореневі слова. Тут одразу зазначимо, що єврейське слово івр. «**שְׁלוֹם**» («шалом») має, наскільки ми розуміємо, значно ширше і глибше значення ніж грецьке слово «**εἰρήνη**» («ейрене»), у тексті Біблії ми навіть зустрічаємо подвійне написання єврейських слів івр. «**שְׁלוֹם שְׁלוֹם**» («шалом шалом»): як, наприклад, у Книзі Ісаї 26:3 написано: «Твердого духом Ти зберігаєш у довершеному (в оригінальному тексті Біблії на івриті написано слово івр. «**שְׁלוֹם**» («шалом»)) мирі (в оригінальному тексті Біблії на івриті написано слово івр. «**שְׁלוֹם**» («шалом»)), бо на Тебе уповає він». Тому далі у даній статті ми вважаємо доцільним зацентувати увагу на єврейському слові івр. «**שְׁלוֹם**» («шалом»), і основне із того, що нам відкрилось у наших пошуках стосовно слова «шалом», спробуємо висловити далі у статті.

Згідно написаного тексту Біблії, одне із **Імен Бога** івр. «**יהוה שְׁלוֹם**» («Адонай Шалом»), укр. «**Іегова Шалом**», адже в Біблії у Книзі Суддів 6:24 написано: «І влаштував там Гедеон жертovníк Господу і назвав його: **Іегова Шалом**». Згідно написаного тексту Біблії, одне із **Імен нашого Спасителя** і

Відкупителя Господа Бога Ісуса Христа івр. «שָׁר שְׁלוֹמֶם» («Сар Шалом»), укр. «**Князь Шалом**», «**Князь миру**», адже в Біблії в Книзі Ісаї 9:6 написано: «Бо Немовля народилося нам – Син даний нам; владарювання на раменах Його, і наречуть ім'я Йому: Дивний, Радник, Бог кріпкий, Отець вічності, **Князь миру**»; в Книзі Ісаї 26:12 написано: «Господи! Ти даруєш нам **мир** (івр. «שְׁלוֹמֶם») («шалом»)); бо і всі діла наші Ти влаштуєш для нас»; у Посланні до Ефесян 2:14 написано: «Він (Ісус Христос) є **мир** (грец. «εἰρήνη») («ейрене»), тобто єврейське «שְׁלוֹמֶם») («шалом»)) наш»; в Євангелії від Іоана 14:27 Ісус Христос говорить до Своїх учнів: «**Мир** (грец. «εἰρήνη») («ейрене»), тобто єврейське «שְׁלוֹמֶם») («шалом»)) залишаю вам, **мир** (грец. «εἰρήνη») («ейрене»), тобто єврейське «שְׁלוֹמֶם») («шалом»)) Мій даю вам; не так, як світ дає, Я даю вам. Нехай не тривожиться серце ваше і нехай не страхається».

В тексті Біблії на івриті існує спільнозалежність та нерозривний зв'язок між наступними спільнокореневими (корінь івр. «שָׁלַם») («шин, ламед, мем софіт»)) єврейськими словами: івр. «שְׁלוֹמֶם») («шалом»); івр. «שָׁלַם») («шелам»), номер якого в Симфонії Стронга 8001 і яке з івриту перекладається як: «**мир**», «добробут», «благоденство», «процвітання», «успіх», «щастя»; івр. «שָׁלַם») («шелем»), номер якого в Симфонії Стронга 8002 і яке з івриту перекладається як: **мирна (жертва)**, (жертва) подяки; івр. «שָׁלַם») («шалем»), номер якого в Симфонії Стронга 8003 і яке з івриту перекладається як: «**мирний**», «спокійний», «повний», «досконалий», «довершений», «завершений», «цілковитий», «цільний»; івр. «שָׁלַם») («шалам»), номер якого в Симфонії Стронга 7999 і яке з івриту перекладається як: «бути сповненим, повним», «бути цілим або здоровим», «бути спокійним», «мати **мир**», «умиротворяти», «примиряти», «встановлювати **мир**», «бути умиротвореним», «посилати або давати **мир**, безпеку, добробут, **щастя**», «приводити в стан миру, безпеки або благополуччя», «бути завершеним або закінченим», «закінчувати», «завершувати», «покладати кінець», «здійснювати», «виконувати», «відшкодовувати», «віддавати», «відплачувати», «виплачувати», «**заплатити**», «бути відшкодованим, оплаченим, покритим або нагородженим», «**бути сплаченим**»; івр. «שָׁלַם») («шелам»), номер якого в Симфонії Стронга 8000 і яке з івриту перекладається як: «бути закінченим», «бути завершеним», «**завершувати**», «доводити до кінця», «покладати кінець», «відшкодовувати»; івр. «שָׁלַם») («лешалем»), яке з івриту означає «платити, **заплатити**» та ін., що, на нашу думку, виражає взаємопов'язаність **Імені нашого Спасителя Господа Бога Ісуса Христа** івр. «שָׁר שְׁלוֹמֶם») («Сар Шалом»), укр. «**Князь Шалом**», «**Князь миру**» із **Його Відкупительною жертвою** за наші гріхи на

хресті, адже: в Книзі Ісаї 44:6-7 написано: «Так говорить Господь, Цар Ізраїля, і **Відкупитель** його, Господь Саваоф: Я перший і Я останній, і, крім Мене, немає Бога, бо хто як Я?»; у 1 Посланні до Коринф'ян 6:20 написано: «Ви **куплені** ціною», в Посланні до Галатів 3:13 написано: «**Христос відкупив нас**», у Посланні до Ефесян 5:2 написано: «**Христос** полюбив нас і **віддав Себе за нас** у приношення і **жертву Богові**»; у Посланні до Римлян 3:23-24 написано: «всі згрішили і позбавлені слави Божої, виправдані **даром, благодаттю Його**, через **відкуплення у Христі Ісусі**»; у 1 Посланні Петра 1:18-21 написано: «не тлінним сріблом або золотом **викуплені** ви від суєтного життя, переданого вам від батьків, а дорогоцінною **Кров'ю Христа**, як непорочного і чистого Агнця, призначеного ще раніше створення світу, але явленого в останні часи для вас, які **увірували** через Нього в **Бога**, Який **воскресив Його з мертвих** і дав **Йому славу**, щоб ви мали віру і уповання на **Бога**»; у 2 Посланні до Коринф'ян 5:21 написано: «Бо Того, Хто не знав гріха, Він зробив для нас **жертвою за гріх**, щоб ми в Ньому стали праведними перед Богом»; у Євангелії від Іоана 3:16 написано: «Бо так **полюбив Бог** світ, що віддав **Сина Свого Єдинородного**, щоб усякий, хто **вірує** в Нього, не загинув, а мав **життя вічне**». І, згідно написаного тексту Біблії, **блаженні** ті люди, кому **Бог відкриває розуміння** того, що **Ісус Христос є Сином Бога Живого**, адже в Біблії в Книзі Іова 5:17 написано: «**Блаженна людина, яку напоумлює Бог**» і в Євангелії від Матфея 16:13-17 написано: «Він говорить їм: а ви за кого Мене вважаєте? Симон же Петро, відповідаючи, сказав: **Ти є Христос, Син Бога Живого**. Тоді Ісус сказав йому у відповідь: **блажен** ти, Симоне, сину Іонин, бо не плоть і не кров відкрили тобі це, а **Отець Мій**, Який на небесах». Отже, як відомо із написаного тексту Біблії, майже 2000 років тому назад **Ісус Христос відкупив нас** від гріха, який відділяв нас від **Його Шалом**, і тепер, після **славного воскресіння Ісуса Христа** благодаттю, любов'ю і милістю Божою кожна людина може прийняти **подарунок спасіння в Ісусі Христі через віру в Ісуса Христа** і жити в **Шаломі, блаженстві, щасті, цільності, повноті, мирі з Богом в Ісусі Христі і Дусі Святому**.

Проаналізувавши та інтегрувавши результати основних сучасних наукових досліджень щастя в позитивній психології та щастелогії [Брандт Крістіан; Гарвард завершив; Исследование Гарвардского; Польська Ксенія; Секрет счастья; Топ-12; Учені з'ясували; Amazon; Asper Daniel; Cloud Henry та ін.], на нашу думку, можна виділити наступну **системомножину чинників**, які найбільше впливають на відчуття **щастя** різними людьми:

- бажання (не «лінуватись», не «відкладати на завтра») бути щасливим;

- певна міра особистої свободи;
- здоров'я, здоровий спосіб життя, відсутність шкідливих звичок, таких, наприклад, як куріння і вживання алкоголю;
- контактування з іншими людьми, міцні соціальні зв'язки, соціовзаємодія з різними людьми, глибокі і об'ємні міжособистісні відносини, соціальна згуртованість, соціооб'єднаність, соціосинергійність, соціокомунікація, соціоінтерація;
- надання соціальної підтримки;
- наявність друзів;
- міцна сім'я;
- повна зайнятість, діяльність, яка б задовольняла, і справа не лише в роботі (розуміння власного покликання);
- цілеспрямованість;
- не порівнювання себе з іншими людьми;
- прощення інших людей;
- добрі справи (вчинки, діяльність);
- давання (віддавання, дарування) чогось іншим людям;
- вдячність;
- оптимізм (позитивне мислення);
- віра;
- любов.

Зазначивши структуроелементи системомножини результатів основних наукових досліджень щастя в позитивній психології та щастелогії, перейдемо до послідовного та взаємозв'язного порівняння вищезазначених чинників щастя із написаним у тексті Біблії про блаженство та щастя.

Згідно написаного тексту Біблії, **Господь Бог** створив людину з можливістю **вибору** свого життєвого шляху і покликав до **свободи** бути блаженною, щасливою, благословенною з Богом, адже у Второзаконні 30:19-20 написано: «життя і смерть **запропонував** я тобі, благословення і прокляття. **Обери** життя, щоб жив ти і нащадки твої, **любив Господа Бога** твого, слухав голос Його і приліплювався до Нього; бо в цьому життя твоє і довгота днів твоїх»; у Псалмах 118:29-31 написано: «підкріпи мене за словом Твоїм. Одверни від мене путь неправди і закон Твій даруй мені. **Я обрав** путь істини, поставив перед собою суди Твої. Я приліпився до свідчень Твоїх, Господи»; у Псалмах 118:171-175 написано: «Висловлять уста мої хвалу, коли Ти навчиш мене заповітів Твоїх. Язык мій виголосить слово Твоє, бо всі заповіді Твої правда.

Нехай стане рука Твоя на поміч мені, бо я повеління Твої **обрав**. Я **жадаю спасіння Твого, Господи**, і закон Твій – утіха моя. Нехай живе душа моя і славить Тебе, і суди Твої нехай допоможуть мені»; у Посланні Якова 1:25 написано: «Але хто вникне в закон довершений, в **закон свободи**, і перебуватиме в ньому, той, будучи не слухачем, який забуває, а виконавцем діла, **блаженний** буде у своїй діяльності»; в Євангелії від Іоана 8:31-32 написано: «якщо будете перебувати в слові Моему, то ви істинно Мої ученики; і пізнаєте істину, і **істина визволить вас**»; у Посланні до Галатів 5:13 написано: «До **свободи ви покликані**, браття, тільки щоб **свобода** ваша не стала приводом для догоджання плоті»; у 1 Посланні до Коринф'ян 9:1 написано: «Чи не **вільний** я?»; у 2 Посланні до Коринф'ян 3:17 написано: «**Господь є Дух**; а де **Дух Господній**, там **свобода**»; у Книзі Іова 33:28 написано: «**Він визволив** душу мою від могили, і життя моє бачить світло»; у Псалмах 65:12 написано: «Ми ввійшли в вогонь і в воду, і **Ти** вивів нас на **свободу**»; в Євангелії від Іоана 8:36 написано: «Отже, якщо **Син визволить вас**, то істинно **вільними** будете» та ін.

Про **здоров'я** у тексті Біблії, наприклад, у Притчах 3:7-8 написано: «Не будь мудрецем в очах твоїх; бійся Господа і віддаляйся від зла: це буде **здоров'ям** для тіла твого і споживою для кісток твоїх»; у Притчах 4:20-22 написано: «Сину мій! до **слів** моїх дослухайся, і до промов моїх прихили вухо твоє; нехай не відходять вони від очей твоїх; зберігай їх усередині серця твого: тому що вони життя для того, хто знайшов їх, і **здоров'я** для всього тіла його»; у 1 Посланні до Тимофія 6:3 написано: «А коли хто навчає інакшому і не дотримується **здорових** слів Господа нашого Ісуса Христа і вчення про побожність, той гордий, нічого не знає»; у 3 Посланні Іоана 1:2 написано: «Улюблений! Молюся, щоб ти був **здоровий** і досяг успіхів у всьому, як досягає душа твоя»; у Посланні Якова 5:15 написано: «молитва віри **зцілить** недужого і підійме його **Господь**»; у Діяннях 15:29 написано: «**Будьте здорові**»; у Посланні до Тита 2:2 написано: «**здорові** у вірі, в любові, в терпінні» та ін.

Тут доповнимо, що, згідно тексту Біблії, Господь Бог – наш Цілитель, Який дає нам **здоров'я** і може вилікувати людину від усіх хвороб, адже у тексті Біблії, наприклад, у Книзі Вихід 15:26 написано: «Я **Господь, Цілитель** («**Лікар**» у перекладі Біблії І. Огієнка) твій»; у Псалмах 29:3 написано: «Господи, Боже мій! я взивав до Тебе, і Ти **зцілив** («**вздоровив**» у перекладі Біблії І. Огієнка) мене»; у Псалмах 106:19-21 написано: «Тоді взивали до Господа в скорботі своїй, і Він **спас** їх від бід їхніх, послав їм слово Своє і

зцілив («уздоровив» у перекладі Біблії І. Огієнка) їх, і позбавив («урятував» у перекладі Біблії І. Огієнка) їх від могил їхніх. **Нехай же прославляють Господа** за милість Його і за дивні діла Його для синів людських!»; про **Господа Бога нашого Ісуса Христа** у 1 Посланні Петра 2:24 написано: «ранами Його ви зцілилися»; у Діяннях 10:38 написано: «**Бог Духом Святим** і силою помазав **Ісуса** з Назарета, і Він ходив, творив добро і **зціляв** усіх» (як, наприклад, у Євангелії від Марка 5:34 написано: «Він же сказав їй: дочко, віра твоя спасла тебе; іди в мирі і будь здорова від недуги твоєї») та ін.

Дослідження Д. Веїланта, наприклад, показали, що почуття з'єднаності з собою подібними в спільноті допомагає долати труднощі і відчувати себе щасливим. Також один із секретів щастя, згідно результатів його досліджень, полягає у здатності поділяти своє життя з іншими і будувати стосунки, які засновані на довірі і любові. У даному контексті доцільно зазначити, що одним із Біблійних образів церкви є вираз «**Тіло Христове**», члени Якого Апостол Павло порівнює із членами людського тіла. Про нашу **єдність в Господі Бозі нашому Ісусі Христі** та **соціальні зв'язки** в Біблії, наприклад, у Посланні до Римлян 12:4-5 написано: «Бо, як в одному тілі маємо багато членів, але не всі члени виконують однакові дії, так **багато нас становимо одне** тіло у **Христі**, а окремо один одному є члени»; у Посланні до Ефесян 4:14-16 написано: «щоб ми...істинною любов'ю всі зростали в Того, Який є глава **Христос**, з Якого все **тіло**, яке складається і з'єднується всякими зв'язками, що взаємно **скріплюються**, при дії в свою міру кожного члена, одержує приріст для створення самого себе в любові»; у 1 Посланні до Коринф'ян 1:9-10 написано: «Вірний **Бог**, Яким покликані ви до **єднання з Сином Його Ісусом Христом, Господом нашим**. Благаю вас, браття, ім'ям Господа нашого Ісуса Христа, щоб усі ви говорили **одне** і не було між вами **розділення**, а щоб ви з'єднані були в **одному** розумінні та в **одній** думці»; в Євангелії від Іоана 17:21-23 написано: «Щоб усі були **єдине**: як Ти, Отче, в Мені, і Я в Тобі, так і вони нехай будуть в Нас **єдине**, – щоб увірував світ, що Ти послав Мене. І славу, яку Ти дав Мені, Я дав їм: щоб були **єдине**, як і Ми **єдине**; Я в них, і Ти в Мені; щоб вони були **звершені в єдності**, і щоб зрозумів світ, що Ти послав Мене і полюбив їх, як полюбив Мене» та ін.

Про блаженство, щастя та **сім'ю** в Біблії, наприклад, в Псалмах 111:1-2 написано: «Блажен муж, що боїться **Господа** і дуже любить заповіді Його. Сильним на землі буде **сім'я** його. Рід праведних буде благословенний»; в Псалмах 127:1-4 написано: «Блаженний усякий, хто боїться Господа, хто ходить путями Його...Блаженний ти, і добро тобі буде. Жінка твоя в домі твоїм

як родюча лоза виноградна. Сини твої, як паростки дерева оливкового, навколо трапези твоєї. Ось так буде благословенний чоловік, що боїться Господа»; в Псалмах 126:3-5 написано: «Ось насліддя від **Господа**: діти; нагорода від Нього – плід утроби. Як стріли в руці сильного, так і сини молоді. Блаженний муж, хто наповнив ними колчан свій» та ін.

Про блаженство, щастя та **зайнятість, роботу** в Біблії, наприклад, у Притчах 16:18-20 написано: «Погибелі передує гордість, і падінню – пихатість. Краще смиритися духом з лагідними, ніж розділяти здобич з гордими. Хто **веде справу** розумно, той знайде благо, і хто надіється на **Господа**, той блаженний»; в Притчах 28:19 написано: «Хто **обробляє** землю свою, той буде насичуватися хлібом, а хто наслідує бездіяльних, той насититься убогістю»; у Псалмах 127:1-2 написано: «Блаженний усякий, хто боїться Господа, хто ходить путями Його. Ти будеш їсти від **трудів** рук твоїх. Блаженний ти, і добро тобі буде»; у 2 Посланні до Фессалонікійців 3:7-12 написано: «ми у вас не безчинствували, ні в кого не їли хліба дарма, але в труді і подвизі займались **роботою** вночі і вдень, щоб не обтяжити кого з вас...щоб себе самих дати вам на зразок, щоб ви наслідували нас. Бо коли ми були у вас, то заповідали вам таке: якщо хто не хоче **трудитися**, то нехай і не їсть. Та чуємо, що деякі у вас поводять себе безчинно, нічого не **роблять**, а суєтяться. Таких наставляємо і переконуємо **Господом** нашим **Ісусом Христом**, щоб вони, спокійно **працюючи**, їли свій хліб» та ін.

Результати наукових досліджень щастя показують, що коли основні потреби людини задоволені, і у неї з'являється більше **матеріальних благ**, то людина просто звикає до нового рівня життя, але не стає від цього ще щасливішою [Польська Ксенія]. Про людську славу та бажання **збагачуватись** в Біблії, наприклад, у 1 Посланні Петра 1:24 написано: «всяка плоть як трава, і всяка слава людська як цвіт на траві; засохла трава, і цвіт її обпав»; у 1 Посланні Тимофію 6:9-10 написано: «А хто бажає **збагачуватися**, впадає у спокусу і в тенета і в багато які безрозсудні і шкідливі похоті, які занурюють людей в біду і загибель; бо корінь усіх зол є **сріблолюбство**, віддавшись якому, деякі ухилилися від віри і самі себе віддали багатом скорботам. Ти ж, чоловіче Божий, тікай від цього, досягай успіхів у правді, побожності, вірі, любові, терпінні, лагідності»; в Євангелії від Матфея 6:19-21 написано: «Не збирайте собі **скарбів** на землі, де черв і тля точать і де злодії підкопують і крадуть. Збирайте ж собі **скарби** на небі, де ні черв, ні тля не точать і де злодії не підкопують і не крадуть, бо де **скарб** ваш, там буде й серце ваше»; в Євангелії від Луки 12:19-21 написано: «І скажу душі моїй: душе, багато маєш добра, що

лежить у тебе на багато років: спочивай, їж, пий, веселись. Але **Бог** сказав йому: нерозумний! Цієї ночі душу твою візьмуть у тебе; кому ж дістанеться те, що ти наготував? Так буває з тим, хто збирає **скарби** для себе, а не **в Бога багатіє**; у 1 Посланні до Тимофія 6:17-19 написано: «**Багатих** у нинішньому віці наставляй, щоб вони були невисокої думки про себе і надіялись не на **багатство** непевне, а на **Бога Живого**, Який дає нам усе **щедро** для **насолоди**; щоб вони **благодіяли**, **багатіли** добрими ділами, були **щедрі** і **радо** спілкувалися, збираючи собі **скарб**, добру основу для майбутнього, щоб досягти життя вічного» та ін.

Про блаженство, щастя і **давання, віддавання, дарування** чогось іншим людям в Біблії, наприклад, в Діяннях 20:33-35 написано: «Ні срібла, ні золота, ні одягу я ні від кого не побажав; самі знаєте, що потребам моїм і тих, хто були зі мною, послужили ці руки мої. У всьому показав я вам, що, так працюючи, треба підтримувати слабких і пам'ятати **слово Господа Ісуса**, бо Він Сам сказав: «Блаженніше **давати**, ніж приймати» (в оригіналі тексту Біблії грецькою мовою написано: «Блаженно більше **давати**, ніж брати»); у 2 Посланні до Коринф'ян 9:6-8 написано: «хто сіє скупю, той скупю і пожне, а хто сіє щедру, той щедру і пожне. Кожен приділяй з ласки серця, не з гіркотою і не з примусом, бо хто **дає** доброзичливо, того любить **Бог** (в оригіналі тексту Біблії грецькою мовою написано: «веселого **дарувальника** любить Бог»). **Бог** же має силу **збагатити** вас усякою благодаттю, щоб ви, завжди і в усьому маючи всякий **достаток**, були **багаті** на всяке добре діло»; в Євангелії від Луки 3:11 написано: «хто має дві одежини, хай **дасть** тому, хто не має, і хто має їжу, хай зробить так само»; в Євангелії від Матфея 5:7-8 написано: «Блаженні **милостиві**, бо вони **помилувані** будуть. Блаженні чисті серцем, бо вони **Бога побачать**»; у Посланні Якова 2:13 написано: «суд **немилостивий** тому, хто не зробив **милости**; **милість** підноситься (переважає, є вищою) над судом»; в Притчах 14:21 написано: «хто **милосердний** до бідних, той блаженний»; в Псалмах 40:2-4 написано: «Блаженний, хто **дбає** про бідних, в день скорботи **спасе його Господь**. Господь сохранив його і збереже йому життя. Блаженним він буде на землі, і Ти, Господи, не **віддаси** його в руки ворогів його. **Господь допоможе йому** в час хвороби його, все ложе його Ти **оздоровиш** у болісті його»; в Євангелії від Луки 14:12-15 написано: «коли справляєш обід або вечерю, не клич друзів твоїх, ні братів твоїх, ні родичів твоїх, ні сусідів багатих, щоб і вони тебе колись не запросили і не одержав ти відплати. Але, коли справляєш званий обід, клич убогих, калік, кривих, сліпих, і блаженний будеш, бо вони не мають чим **віддати** тобі» та ін.

Про **оптимізм, життєрадісність, вдячність** в Біблії, наприклад, у посланні до Римлян 8:28 написано: «знаємо ж, що тим, які **люблять Бога усе сприяє для добра**»; в Псалмах 15:11 написано: «перед лицем Твоїм повнота **радості** і в правиці Твоїй блаженство вічне»; у 1 Посланні до Фессалонікійців 5:16-18 написано: «Завжди **радійте**. Безперестанно моліться. За все **дякуйте**: бо така щодо вас **воля Божа у Христі Ісусі**»; у Посланні до Филип'ян 4:4 написано: «**Радійте** завжди в **Господі**, і ще кажу: **радійте**»; в Книзі пророка Ісаї 58:13-14 написано: «Якщо ти утримуєш ногу твою заради **суботи** (івр. «שבת») («**Шабат**»)) від виконання примх твоїх у **святий день Мій**, і будеш називати суботу відрадою, **святим днем Господнім, шанованим**, і вшануєш її тим, що не будеш займатися звичайними твоїми справами, догоджати твоїм примхам і марнословити, – то будеш мати **радість у Господі**» (в оригінальному тексті Біблії на івриті написано: «тоді будеш **насолоджуватись (утішатись) Господом своїм**») та ін.

Про блаженство, щастя і **віру** у тексті Біблії, наприклад, в Євангелії від Іоана 14:1 написано: «Нехай не тривожиться серце ваше; **віруйте в Бога і в Мене віруйте**»; в Євангелії від Луки 1:45 написано: «Блаженна ж та, яка **увірувала**, бо збудеться сказане їй від **Господа**»; у Посланні до Римлян 14:22-23 написано: «Ти маєш **віру**? Май її сам у собі, перед Богом. Блаженний, хто не осуджує себе в тому, що **вибирає...все**, що не з **віри**, гріх»; в Євангелії від Іоана 20:27-29 написано: «не будь **невіруючим**, але **віруючим**. Фома у відповідь сказав Йому: **Господь мій і Бог мій! Ісус** говорить йому: ти **повіри**, тому що побачив **Мене**; блаженні ті, що не бачили й **увірували**»; у Посланні до Римлян 1:17 написано: «Праведний **вірою** живий буде»; у Посланні до Галатів 5:6 написано: «Бо в **Христі Ісусі** не має сили ні обрізання, ні необрізання, а **віра**, яка діє **любов'ю**»; у 1 Посланні до Коринф'ян 13:13 написано: «Нині ж перебувають ці три: **віра, надія, любов**; але більша з них **любов**» та ін.

Джордж Веїлент, який кілька десятків років керував науковими дослідженнями щастя в Гарвардському університеті, свого часу підсумував їх результати наступним чином: «75 років досліджень і 20 мільйонів доларів були витрачені на те, щоб з'ясувати: щастя – це **любов**». Про істинну **любов** в Біблії, наприклад, у 1-му Посланні Апостола Павла до Коринф'ян 13:4-8 написано: «**Любов** довготерпить, милосердствує, **любов** не заздрить, **любов** не вихваляється, не гордиться, не безчинствує, не шукає свого, не роздратовується, не замишляє зла, не радіє з неправди, а радіє істині; все покриває, всьому вірить, всього надіється, все терпить. **Любов** ніколи не минає»; у Посланні до Римлян 5:5 написано: «**надія** не соромить, тому що **любов Божа** влилась у

серця наші **Духом Святим**»; у 1 Посланні до Коринф'ян 8:1-3 написано: «знання надимає, а **любов** будує. Хто думає, що він знає що-небудь, той нічого ще не знає так, як треба знати. Але хто **любить Бога**, тому дано знання від Нього»; в Євангелії від Матфея 22:37-40 написано: «**возлюби Господа Бога** твого всім серцем твоїм, і всією душею твоєю, і всім розумом твоїм. Це є перша і найбільша заповідь. Друга ж подібна до неї: **возлюби ближнього твого**, як самого себе. На цих двох заповідях утверджується весь **Закон і Пророки**»; у 1 Посланні Іоана 4:7-21 написано: «**Любимі!** Будемо **любити** один одного, бо **любов від Бога**, і кожен, хто **любить**, народжений від Бога і знає **Бога**. Хто не **любить**, той не пізнав **Бога**, тому що **Бог є любов**. **Любов Божа** до нас відкрилась у тому, що **Бог** послав у світ **Єдинородного Сина Свого**, щоб ми жили через Нього. У тому **любов**, що не ми **полюбили Бога**, а **Він полюбив нас** і послав **Сина Свого** в умилоствлення за гріхи наші. **Любимі!** Якщо так **полюбив нас Бог**, то і ми повинні **любити один одного**. **Бога** ніхто ніколи не бачив. Якщо ми **любимо один одного**, то **Бог** у нас **перебуває**, і **любов Його** довершена є в нас. Що ми **перебуваємо** в Ньому і **Він** в нас, пізнаємо з того, що **Він** дав нам від **Духа Свого**. І ми бачили і свідчимо, що **Отець послав Сина Спасителем світу**. Хто сповідує, що **Ісус є Син Божий**, в тому **перебуває Бог** і він у **Бозі**. І ми пізнали **любов**, яку має до нас **Бог**, і **увірували** в неї. **Бог є любов**, і хто **перебуває в любові**, **перебуває в Бозі** і **Бог** в ньому. **Любов** досягає в нас такої довершености, що ми маємо дерзновення в день судний, бо робимо в цьому світі, як **Він**. В **любові** немає страху, але довершена **любов** проганяє страх, бо страх має муку. Той, хто боїться, не довершений у **любові**. Будемо **любити Його**, бо **Він** раніше **полюбив нас**. Хто каже: «я **люблю Бога**», а брата свого ненавидить, той брехун: бо той, хто не **любить брата** свого, якого бачить, як може **любити Бога**, Якого не бачить? І ми маємо від Нього таку заповідь, щоб той, хто **любить Бога**, **любив і брата свого**»; у 1 Посланні Петра 1:22 написано: «**постійно любіть** один одного від чистого серця»; у Посланні до Галатів 5:13 написано: «**любов'ю** служіть один одному»; у 1 Посланні до Коринф'ян 16:14 написано: «Все у вас нехай буде з **любов'ю**»; у Посланні до Ефесян 5:2 написано: «живіть у **любові**, як і **Христос полюбив нас**»; у Євангелії від Іоана 15:9-14 написано: «Як **полюбив Мене Отець**, так і **Я полюбив вас**; **перебувайте ж у Моїй любові**. Якщо заповідей **Моїх** дотримаєтесь, то **будете в любові Моїй**, як і Я, дотримавшись заповідей **Отця Мого**, **перебуваю в Його любові**. Це сказав Я вам, щоб **радість Моя** у вас **перебувала**, і **радість ваша** буде повна. Це є заповідь **Моя**, щоб ви **любили один одного**, як **Я полюбив вас**. Немає більше від тієї **любови**, як хто душу

свою покладе за друзів своїх. Ви друзі Мої, якщо виконуете те, що Я заповідаю вам».

Отже, у висновку зазначимо, що у даній статті експліковано множини відповідностей між результатоданими основних щастелогічних досліджень американських, ізраїльських і німецьких вчених в позитивній психології та написаним у тексті Біблії про блаженство і щастя, що підтверджує написане у Живому Слові Божому, Святому Писанні, Біблії. Біблія ніколи не застаріває, і те що Бог говорив людям сотні років тому – Бог як і раніше говорить нам сьогодні. Проаналізувавши різні літературно-наукові джерела можна зазначити, що сьогодні людина, яка хоче бути щасливою і шукає щастя може стати перед вибором: читати сотні-тисячі інфоджерел, які пропагують самодосягнення щастя, і надіятись на себе чи, звернувши увагу на те, що результати сучасних наукових досліджень щастя підтверджують багато у чому написане в Біблії про блаженство і щастя, надіючись на Бога, Який Сам є блаженним Даятелем блаженства та щастя в Ісусі Христі і Дусі Святому, постійно читати, вивчати, заглиблюватись у текст Біблії, у Живе і Діюче Слово Боже, через Яке Бог відкриває людям розуміння істинного блаженства і щастя. Отже, згідно написаного тексту Біблії, через віру в Бога і Господа Бога нашого Ісуса Христа люди можуть мати найщасливіше, найрадісніше, найвеселіше з внутрішнім миром у серці та позитивним оптимістичним настроєм, блаженне життя з нашим Богом в Ісусі Христі і Дусі Святому.

Д ж е р е л а:

Біблія. Видання Київської Патріархії Української Православної Церкви Київського Патріархату [Переклад Патріарха Філарета (Денисенка М.А)]. – Київ : Видавництво «Преса України», 2009. – 1416 с.

Библейская Симфония. – Greenville: Bob Jones University, 1998. – 1577 с.

Брандт Крістіан. Досліджуючи щастя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zbruc.eu/node/26912>

Всесвітній індекс щастя. Україна – 111-та [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zbruc.eu/node/35459>

Гарвард завершив 75-річне дослідження факторів щастя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://24tv.ua/vsebudedobre/garvard_zavershiv_75richne_doslidzhennya_faktoriv_shhastya/n331987

Исследование Гарвардского университета обнаружило забавный способ стать успешнее [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://workup.com.ua/articles/issledovanie-garvardskogo-universiteta-obnaruzhilo-zabavny-j-sposob-stat-uspeshnee/>

Міжнародний індекс щастя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Міжнародний_індекс_щастя

Нюстрем Ерик. Біблейський словарь / Эрик Нюстрем [Пер. со шведского под ред. И. С. Свенсона]. – Санкт-Петербург: «Библия для всех», 2011. – 537 с.

Польська Ксенія. Щастя як об'єкт дослідження / Ксенія Польська, Тетяна Бондаренко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dw.de/щастя-як-обект-дослідження/a-15705899>

Про Міжнародний День Щастя ООН [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dayofhappiness.com.ua/>

Секрет счастья [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.geo.ru/nauka/sekret-schastya?page=0#article-body>

Скворцова К.М. Генеза соціально-філософського дослідження феномену щастя / К. М. Скворцова // Культурологічний Вісник Наддніпрянщини, 2013. – С. 222- 227.

Сьогодні святкують Міжнародний день Щастя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tsn.ua/video/video-novini/sogodni-svyatkuyut-mizhnarodniy-den-schastya-1.html>

Топ-12 найцікавіших фактів про щастя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://espreso.tv/article/2015/03/20/top_12_naucikavishykh_faktiv_pro_schastya

Учені з'ясували в чому суть щастя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://news.tochka.net/ua/8394-uchenye-vyyasnili-v-chem-sut-schastya/>

Amazon [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.amazon.com>

Asper Daniel. International Day of Happiness: What Top Israeli Studies Say About What Makes Us Happy / Daniel Asper // NoCamels, 2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nocamels.com/2015/03/international-day-of-happiness-top-israeli-studies-what-makes-us-happy/>

Biblezoom.ru [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://biblezoom.ru/>

Cloud Henry. The Law of Happiness: How Spiritual Wisdom and Modern Science Can Change Your Life / Henry Cloud. – New York: Howard Books, 2011. – 203 p.

Happier.tv [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.happier.tv/>

Happy Planet Index (HPI) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.happyplanetindex.org/about/>

Sustainable Development Solutions Network (SDSN) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unsdsn.org/>

The King James Version Bible (KJV) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kingjamesbibleonline.org/>

The Psychology of Happiness. Online Certificate Course [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.pursuit-of-happiness.org/psychology-happiness-2-wk-certificate-course/>

The Science of Happiness. Online course [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://greatergood.berkeley.edu/news_events/event/the_science_of_happiness

What is the Science of Happiness? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.berkeleywellness.com/healthy-mind/mind-body/article/science-happiness/>

World Happiness Report 2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://worldhappiness.report/>

V. Kryachko. Explication of the Set of Accordances Between the Results of the Happiness Researches and the Bible Text.

The paper deals with the explication of certain accordances between the results of the main modern scientific studies of happiness in positive psychology and the written text of the Bible. The science of happiness' main developments and researches of the American, Israeli and German scientists are analyzed, as well as the set of accordances between the factors of happiness according to their research findings and the written about happiness and bliss in the text of the Bible is explicated.

Keywords: *Bible, bliss, Christianity, happiness, positive psychology, research, science, science of happiness.*

УДК 379.831:159.9.07

**К. Я. Аббасова,
Р. А. Бугадинова**

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОГО ДОСУГА ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ

Складність сімейних взаємовідносин у сучасний період суспільного розвитку веде до значних змін у дозвіллі, в тому числі і дозвіллі дорослих і дітей. Переміщення основної маси населення в міста, скорочення числа дітей у сім'ї, нові професії та спеціальності, зміни в соціальній структурі в цілому впливають на зазначений процес. Крім того, значну роль у формуванні нової структури дозвілля грають ІКТ, особливо можливості Інтернету. Сучасні сім'ї в основному складаються з двох поколінь, і тому працюючі батьки не завжди можуть організувати повноцінне спілкування зі своїми дітьми. Відбувається процес заміщення батьківського спілкування на інші форми і види, причому не завжди це йде на користь виховання підростаючого покоління.

Ключові слова: *родина, батьки, діти, дозвілля, спілкування, дослідження структури дозвілля, азербайджанська сім'я.*

Современная семья отличается новыми структурами внутрисемейных отношений. Это касается и вопросов совместного проведения досуга. В данной статье нами будут рассмотрены формы досугового времяпрепровождения между родителями и молодыми людьми в студенческом возрасте. Вначале кратко охарактеризуем современный образ жизни как семьи, так и отдельных социальных групп.

Известно, что в эпоху глобализации и ИКТ возможности отдыха, развлечений, занятий по интересам намного расширились. Это связано также и с увеличением свободного времени. Известно, что нормы рабочего времени все время сокращаются, в настоящее время повсеместно принят пятидневный труд с двумя выходными днями. Определенным образом также регулируются и виды работ, связанных со сменами и вахтами. Все это отражается на структуре времяпрепровождения различных социальных групп, в том числе семейных. Исследования данной проблемы показывают, что здесь имеется ряд вопросов, сказывающихся на характере межпоколенческих отношений. Для проведения исследования по указанной проблеме необходимо разграничивать информацию с точки зрения состава семей, возраста детей, места проживания, периода общественного развития.

Обратимся к статистике. Доходы у населения в последние годы в Азербайджане стабильно растут. Так, в январе-феврале этого года по сравнению с аналогичным периодом в 2014 году они выросли на 5,0% и составил 5,9 млрд. манатов, а его объем на душу населения составил 618,0 манатов или более в месяц в среднем.

После всех обязательных и добровольных платежей в распоряжении населения остались 5,3 млрд. манатов, что на 5,3% больше, чем в предыдущем году [Демография и социальная статистика...]. Это означает, что возможности налаживания совместного досуга у населения растут. Указанный факт подтверждается также и показателями по туризму.

В январе-феврале 2015 года оборот общественного питания в стране увеличился на 14,3% по сравнению с аналогичным периодом прошлого года [Демография и социальная статистика...]. Это говорит об увеличении возможностей совместного времяпрепровождения, в том числе и досугового времени. Организация семейных праздников, различных торжеств на объектах общественного питания стало уже привычным явлением.

Имеет значение и положение женщины в азербайджанском обществе. Это в значительной степени отражается на взаимоотношениях в семье. В начале февраля 2015 года 50,2 процента от общего числа населения страны были

женщины. Один из самых важных вопросов в социальной политике является защита здоровья женщин. В стране 21 роддом, 152 женконсультации, 282 детские поликлиники стоят на страже здоровья женщин, и продолжительность жизни у женщин 76,8 лет, что на 5,2 года выше, чем у мужчин.

Активно участвуют женщины в общественной и экономической жизни страны, 48,4% занятых общественно полезным трудом – это женщины. 45,8% студентов в учебных заведениях, 67,4% учащихся в средних специальных учебных заведениях, 48,5% студентов университетов составляют девочки.

Растет роль женщин в развитии науки. 50,0% кандидатов наук, 53,2% всех ученых составляют женщины. Доля женщин на государственной службе составляет 27,7%, среди бизнесменов – 19,0%, 40,2% женщин занимаются физической культурой и спортом. Из года в год растет число женщин, занятых общественной работой, в том числе в парламенте и в муниципалитетах. Интересно, что выдача водительских прав женщинам на вождение автомобиля растет с каждым годом. Если их число в 2005 году было 2285 человек, то в 2014 году их число увеличилось до 10 278 человек [Демография и социальная статистика...].

Важным фактором во взаимоотношениях между родителями и детьми, что отражается и на их совместном отдыхе, является уровень стрессогенности, или тревожности, в особенности это касается подростков. В целом подростки хорошо понимают меру власти родителей и необходимый уровень взаимопонимания, самое главное - требуют в отношении себя объективности и взаимопонимания. Известно, что психосоматические нарушения обычно определяются как таковые, при которых психологические факторы считаются составляющими в развитии обострения или сохранении заболевания. В данном случае при характеристике взаимоотношений с родителями их уровень позволяет сделать вывод о том, что основной фактор влияния на формирование стресса – окружающая среда, в первую очередь учебный процесс и взаимоотношения со сверстниками. С другой стороны, «покладистость» подростков даже с высокими стрессовыми показателями есть также проявление менталитета нашего народа, где почитание родителей, в особенности главы семьи – отца является одной из ведущих ценностей. Проведенное нами в 2012 году исследование среди школьников г. Баку показало основные противоречия во взаимоотношениях между родителями и детьми. В таблице приводятся ответы детей на вопросы, касающихся многих аспектов семейных взаимоотношений.

Таблица 1.

Вопросы о взаимоотношениях с родителями

| | Полностью согласен | Не согласен | В зависимости от ситуации |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-------------|---------------------------|
| Создание условий родителями для принятия самостоятельного решения детьми | 9 | 2 | 11 |
| Подчинение детей родителям | 8 | 5 | 9 |
| Принятие внутрисемейных решений также и с учетом мнения детей | 8 | 10 | 4 |
| Решение вопросов без ограничения позиции детей | 9 | 6 | 7 |
| Невмешательство родителей в дела детей | 6 | 9 | 7 |
| Отсутствие контроля над детьми в гостях и на приемах | 6 | 9 | 7 |
| Предоставленная возможность детям свободно набираться опыта | 13 | 4 | 5 |
| Предоставленная детям свобода в действиях | 7 | 8 | 7 |
| Беспрекословное выполнение детьми, безо всяких вопросов, указаний родителей | 6 | 7 | 9 |
| Позволить детям играть в игры вне дома | 10 | 4 | 8 |
| Ограничение в поступках детей в домашних условиях | 9 | 8 | 5 |
| Проявление уважения главе семьи со стороны детей | 19 | 1 | 2 |
| Для того, чтобы дети выросли серьезными, к ним нужно относиться требовательно | 9 | 9 | 4 |
| Дети в некоторых случаях должны бояться своих родителей | 4 | 5 | 15 |
| Шутки детей в присутствии родителей должны расцениваться как оскорбление в их адрес | 9 | 8 | 5 |
| У послушных детей бывает хорошее будущее | 14 | 5 | 3 |
| Дети должны в будущем быть благодарны своим родителям за некоторое давление, которое они испытывали со стороны родителей | 10 | 9 | 3 |
| Нельзя ругать детей за неправильные поступки | 2 | 14 | 6 |
| Проявление внимания к проблемам детей | 14 | 3 | 5 |

| | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|---|----|
| Необходимо правильно реагировать на тех, кто идет против воли своих родителей | 9 | 3 | 10 |
| Необходимо советоваться с детьми по ряду семейных проблем | 16 | 2 | 6 |
| Необходимо создавать условия для того, чтобы дети могли высказываться | 19 | 2 | 2 |
| Хоть дети и имеют меньший жизненный опыт, в некоторых случаях они рассуждают лучше взрослых | 22 | - | - |
| Родители должны принимать решение, основываясь на понятных и открытых причинах | 10 | 8 | 4 |
| Дети способны признавать свои ошибки | 12 | 4 | 6 |
| Дети имеют право противоречить своим родителям в случае несогласия | 11 | 5 | 6 |
| Выполнение детьми пожеланий своих родителей | 12 | 5 | 5 |
| В некоторых вопросах родители и дети должны выступать с единых позиций | 17 | 3 | 2 |
| Необходимо объяснять детям, если они совершают поступки против желания своих родителей | 18 | 2 | 2 |
| Необходимо прислушиваться к возражениям детей против определенных ограничений | 18 | - | 4 |

В целом опрошенные подростки хорошо понимают меру власти родителей и необходимый уровень взаимопонимания, самое главное - требуют в отношении себя объективности и взаимопонимания. Другой характерной чертой нашего менталитета является порой излишняя опека над детьми, в данном случае обладающих определенными проблемами с психологией поведения, и это видно по ответам подростков, обладающих явными признаками стресса: здравый смысл подсказывает респондентам, что совет родителей, помощь в нужной ситуации совсем не является чем-то лишним.

Исследователи подчеркивают нарастание тенденции асоциальных проявлений в поведении детей старшего возраста, когда их личностное становление нарушается вследствие дезадаптационных процессов в отношениях с окружающим миром. Именно это и наблюдаем мы в проведенном исследовании. Здесь процесс взросления осложняется причинами

нарушения взаимоотношений морально-психологического плана в семье, затем – в окружающей социальной среде. Здесь необходима работа, в результате которой и происходит восстановление положительных качеств, корректировка мотиваций, установок, ценностных ориентаций, позитивного межличностного общения. Как известно, самым лучшим средством здесь является налаживание сердечных, искренних отношений между детьми и родителями.

Другим итогом исследования является вывод о том, что в современных условиях на нервно-психическое состояние человека все большее влияние оказывает информационное пространство, т.е. структура и коммуникации, которые в разных дозах и качестве подают информацию, которой пользуется в какой-то мере каждый из нас. Негативному воздействию информации в особенности сильно подвергаются дети, поскольку у них еще не устоявшаяся психика. Давно известен факт прямо пропорциональной зависимости между увиденными сценами насилия и жестокости на экране и реальным поведением человека. Компьютер, отмечаемый наряду с некоторыми другими открытиями XX века как величайшее достижение человечества, наряду с телевидением и выходом в Космос, является вместе с тем опасным оружием в руках тех, кто не понимает, что дети, сидящие перед экранами компьютеров, могут иметь предрасположенность к неврозам и таким их симптомам, как тревожность, агрессивность, раздражение и т.д.

Проведенные исследования показали, что у 41,2% опрошенных по определенным методикам наличие компьютера сочетается с проявлением агрессии, более того, у 47,1% испытуемых повышенный уровень тревожности совпадает с их увлечением компьютерными играми [Едиханова, 2010, с. 21-23].

В следующем опросе участвовало 97 студентов первого курса Бакинского Государственного Университета в 2014 году. Они ответили на вопрос об организации досугового времени между детьми и родителями.

Таблица 2.
Организация досугового времени между детьми и родителями

| Вид деятельности | Почти что никогда | В год один раз | В год несколько раз | Каждый месяц | Каждую неделю |
|---------------------------------------------------------------|-------------------|----------------|---------------------|--------------|---------------|
| Отдых и восстановление здоровья (пикники, путешествия и т.д.) | 8 | 22 | 37 | 13 | 3 |

| | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|
| Краткие поездки | 8 | 27 | 29 | 13 | 6 |
| Общесемейные праздники и праздничные обеды | 2 | 4 | 58 | 12 | 9 |
| маленькие семейные праздники по поводу дней рождения и годовщин | 0 | 9 | 65 | 9 | 1 |
| Совместное обсуждение важных проблем | 12 | 5 | 40 | 14 | 13 |
| Любой вид религиозной активности | 53 | 13 | 11 | 4 | 3 |
| Совместное составление писем | 73 | 3 | 3 | 2 | 1 |
| Совместный обед | 5 | 4 | 18 | 5 | 50 |
| Разговор по телефону | 8 | 1 | 4 | 9 | 61 |
| Вручение друг другу подарков | 6 | 11 | 49 | 7 | 9 |
| Различные виды помощи родителей детям | 0 | 2 | 13 | 19 | 50 |
| Помощь детей родителям | 8 | 2 | 18 | 13 | 43 |

Предыдущая группа опрошенных школьников по возрасту являлась кандидатами в студенты. Поэтому можно сказать, что здесь есть определенная преемственность. Следует отметить, что вопросы, поставленные перед респондентами, носят разный характер по роду своей деятельности. К примеру, совместный обед может проходить ежедневно, в силу необходимости принятия пищи, а пикники и путешествия не могут совершаться ежедневно. То есть следует учесть и эту сторону вопроса. Что касается путешествий и кратких поездок, то они совершаются в год один или несколько раз, об этом заявили 56-59 человек, то есть больше половины.

В год несколько раз совершаются общесемейные праздники, маленькие семейные праздники по поводу дней рождения и годовщин, и т.д. у двух третей опрошенных. 40 опрошенных ответили, что их привлекают к обсуждению важных семейных проблем примерно раз в год. Еще 27 человек показали, что это в их семье происходит еще чаще. Отсюда следует вывод о том, что две трети респондентов пользуются в семье достаточным авторитетом, чтобы участвовать в обсуждении важных дел с правом голоса.

Следующие виды деятельности, связанные с религиозной деятельностью и написанием писем, являются для большинства семей довольно архаичными видами деятельности, более двух третей вообще ответили на этот вопрос отрицательно. Достаточно активно дети и родители общаются по телефону и

встречаются за обеденным столом. Возможно, что загородные студенты разговаривают чаще по телефону, но мало обедают с родителями, поскольку проживают в разных регионах. Здесь этому способствуют объективные обстоятельства.

Достаточно ярко представлены разделы помощи родителей детям. Практически здесь нет полного отсутствия такой помощи, она может проявляться, но с разной степенью частоты. То же самое можно сказать и о помощи детей родителям. В этом отношении срабатывают ментальные особенности семейных взаимоотношений в социальной среде страны. Об этом можно судить и по результатам исследования, проведенного среди детей в 2006 году проф. Р.Г.Кадыровой: по методике самокатегоризации было выявлено, что карточки по уровню идентичности отбирались в очередности я азербайджанец, гражданин Азербайджана, бакинец, мусульманин, мальчик (девочка), соответственно 12, 15, 6, 9 лет [Кадырова, 2007, с.100-115]. Данные установки подтверждают вышесказанное о приверженности семей к национальным приоритетам, т.е. обычаям и традициям в семейных взаимоотношениях.

Растущая роль ИКТ в быту и на работе, в образовании и науке способствует росту отчуждения в отношениях между родителями и детьми, нарастает конфликт поколений. По мере взросления у детей нарастает стремление отделиться, начать взрослую жизнь, однако для этого не всегда есть условия. На уровень активности межличностных отношений влияет характер отношений между самими родителями. Чем сложнее эти отношения, тем меньше времени остается для детей, соответственно, растет отчуждение между поколениями.

Источники:

Демография и социальная статистика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.stat.gov.az/>

Едиханова Ю.М. Влияние компьютерной аддикции на проявление агрессии и тревожности у младших школьников // Отклоняющееся поведение в современном мире: проблемы и решения. Материалы межд. Конф. Владимир, 12 мая 2010 г.

Кадырова Р. Национальная идентичность азербайджанских детей и подростков. Социально-психологический анализ. – Баку : «Кавказ», 2007.

Духновский С. В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. – Санкт-Петербург : Речь, 2010.

K. Abbasova, R. Bugadinova. Problems of Joint Leisure Children and Parents.

The complexity of family relationships in the modern period of social development leads to significant changes in leisure, including leisure, adults and children. Moving the bulk of the population in the city, reducing the number of children in the family, new professions and specialties, changes in the social structure as a whole affect this process. In addition, a significant role in the formation of a new structure of leisure plays ICTs, especially of the Internet. Modern family consists mainly of two generations, so working parents cannot always arrange full communion with their children. There is a process of substitution of parental communication in other forms and types, and not always it is good for educating the younger generation.

Keywords: *family, parents, children, leisure, communication, study of the structure of leisure, Azerbaijani family.*

УДК 159.923.33: 922.2

Г. Мамедова

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ СЕМЬИ

Сім'я є однією з найважливіших основ розвитку суспільства. Вона відіграє виняткову роль у підвищенні культурного рівня суспільного розвитку. Відомо, що сім'я є особливою соціальною групою, заснованою на кровній спорідненості і шлюб, складаючи при цьому осередок суспільства. На формування внутрішньо сімейних стосунків і повсякденний спосіб життя істотно впливає на родинні звичаї і традиції, етнопсихологічні особливості укладу і побуту. Саме тому дослідження етнопсихологічних особливостей кожного народу має на сьогоднішній день виняткове значення.

Ключові слова: *сім'я, етно-психологічні характеристики, стереотип, архетипи, сім'я в історії Азербайджану, шлюб в Азербайджані, звичаї і традиції.*

Этносы, как известно, являются продуктом объективного исторического развития. Семья, как важнейшая социальная группа общества, впитывает в себя народный дух, нравственно-психологические ценности и стереотипы. Эти особенности передаются от поколения к поколению. Этнические особенности определены сложными общественными процессами, которые определяют в

целом развитие каждого из них. Исследователи считают, что главной отличительной особенностью одного этноса от другого является не внешние признаки, такие, как физиологические и антропологические характеристики, а их внутренний мир, связанный с ментальностью и духовностью в целом. Единство этноса проявляется в крепости внутренних связей между членами этнической группы. Каждая этническая общность имеет своеобразие, проявляемое как в совокупности внешних признаков, так и внутренних, связанных с духовным развитием. Формирование этнических особенностей зависит от форм связи со средой общественной системы отношений. Основной причиной различных психологических особенностей этносов и народов мира является то, что естественная эволюция человеческого рода в различных регионах земного шара происходила по-разному. Это, в свою очередь, приводило к формированию различных психологических особенностей, различных типов мышления. Известно, что есть тесная связь между человеческим стилем мышления, характером и другими особенностями людей с климатом, естественной средой, что приводит также к различиям в психологических характеристиках этносов. Во второй половине XX века выросло внимание к исследованиям в области этнической психологии, которая стала вскоре самостоятельной отраслью психологии.

Отметим, что этнопсихологическая мысль Азербайджана имеет древнюю историю. Если провести соответствующие наблюдения над особенностями формирования этноса, его становления, развития в контексте общественно-политических, культурных факторов, то можно будет сказать, что этнопсихологические особенности азербайджанского народа заключены в его обычаях и традициях, религиозных воззрениях, эпосах, сказках, баяты, пословицах и поговорках. В этом отношении богатый материал предоставляет азербайджанский фольклор. Герои, такие, как Кечал (Плешивый), старуха в ступке, Кеса (Скоморох) длительное время выражали в своих сказаниях и народных сценках определенное социальное поведение и стереотипы народа. В сказаниях народа блестящее выражение находило общественное мнение относительно этнопсихологических особенностей людей. Такие герои, как Молла Насреддин, Бахлул-Даненде остались в памяти народа как «человеческие лекари», как говорится, они были настоящими социальными и этническими психологами [Вауганов, 1996, s. 44]. Здесь изображены различные эмоциональные чувства, и состояния, а также то, что отражается на нормах поведения, это предательство, зависть, трусость, бегство с поля боя, другие отрицательные эмоциональные качества.

Деде Коркуд критикует ленивых женщин, которые не относятся уважительно к гостю, хвалил хороших, трудолюбивых женщин. Исключительное значение имеет анализ психологической мысли в творчестве азербайджанских классиков. В развитии социально-психологических идей в Азербайджане большую роль сыграли такие выдающиеся общественные деятели и поэты, как Бахманиар, Хагани Ширвани, Низами Гянджеви, Мухаммед Физули, Аббаскул ага Бакиханов, Мирза Фатали Ахундов, Джафар Джаббарлы, Джалил Мамедкулизаде [Bayramov, 1996, s. 45]. В целом исследование творчества каждого писателя, поэта, деятеля просвещения одновременно означает изучение психологической среды времени, современного им. История этнопсихологической мысли Азербайджана достаточно древняя. Древность этих идей проявляет себя в истории народа, а также в обычаях и традициях. Изучение литературного и художественного наследия азербайджанских классиков и философов, в науки и искусства играет важную роль в обогащении новыми идеями и мыслями психологии, в особенности этнической психологии. Именно поэтому в последние годы в нашей стране в рамках этнических и психологических исследований изучали также и эти вопросы. Например, в творчестве Х. Ширвани привлекает внимание проблема преданных друзей, единомышленников, и т.д.

Стремись поменьше дружбу заводить, но если начал

Будь крепок в дружбе, в слове верен.

Не привечай врагов своих друзей

Не то глаза проплачешь, ты их не жалея [Şirvani Xaqani, 1996, s. 551-552].

Обратимся к творчеству А.А. Бакиханова. В своем произведении «Наставление» (“Nəsihətnamə”) и «Философия нравственности» (“Təhzibü-əxlaq”) ряд этнических проблем рассматриваются именно в психологическом контексте. В произведении «Философия нравственности» автор касается интересных психологических проблем, выдвигая идею о роли обучения и воспитания в формировании этических представлений и нравственности у этноса.

Отметим, что у каждого народа или этноса должна быть историческая память, связанная со знанием своих корней, самосознанием, своей историей. Изучить все это более основательно возможно лишь на основе анализа также этнопсихологических особенностей. Говоря об этнопсихологических особенностях, имеется в виду, прежде всего, уровень этнического сознания и его самосознание. В дастане (эпосе) «Китаби деде Коркуд» (“Kitabi-Dədə Qorqud”) социально-психологические и этнопсихологические проблемы

доводяться до слухача через сприйняття огузським етносом самого себе, т.е. через самооценку, самоідентифікацію. Іншими словами, соціально-психологічний механізм формування огузського етносу функціонує за допомогою сприйняття і осознання понять «Ми» і «Вони». Протистояння «Ми» і «Вони» фактично розкриває знання і уявлення кожного народу про самого себе, на основі яких вони протиставляють себе іншим етносам і вважають своїми відмінними якостями. Це означає, що тут йде процес самосвідомості і самооцінки. Відзначимо і такий історичний факт, що в епосі «Китаби деді Коркуд» переважають уявлення про етнічну спільноту, моральної близькості, кровного родства. Прикладом може служити вчинок Салурі Казана, який в відсутності за свого друга убив свого дядька, відомстив тим самим за друга [Вагамов, 1996, с. 103-105].

У кожного народу є свої, особливі етнопсихологічні особливості і культура. Все це, разом взяте, впливає на моральне виховання і вдосконалення особистості, на формування сім'ї. Етнопсихологічні особливості і культура формуються залежно від певної суспільно-політичної обстановки і особливостей взаємовідносин людей. Етнопсихологічні особливості передаються від покоління до покоління, проявляючись у членів етнічної групи в моралі, звичаях і традиціях, вірі і переконаннях, поведінці і формах спілкування між людьми, а також в ставленні до самого себе. Не знаючи соціально-психологічних особливостей етносу, систему взаємовідносин тут між людьми, важко буває визначити оптимальні шляхи поведінки і стилю життя. Тут також важливо врахувати систему внутрігрупових взаємовідносин етносу, характер ролевих взаємовідносин і ролевого поведінки, напрямку соціального впливу, матеріальні умови життя, система виховання і освіти, і т.д. Етнопсихологічні особливості регулюють взаємодії людей, їх поведінку. Розноманітність етнопсихологічних особливостей людей в світі обумовлено, перш за все, тим, що природна еволюція розвитку людського життя відбувалася в різних умовах, кліматі і т.д. Все це привело до того, що сформувалися різні психологічні особливості, різні типи світогляду і мислення. Мислительний процес кожного, окремо взятого етносу розвивається під впливом природних і соціальних умов. Це проявляється, в свою чергу, в звичаях і традиціях, в назвах, в тому числі іменах людей, в предметах побуту і т.д. подібна оцінка ролі природних факторів в формуванні етнопсихологічних особливостей називається, як відомо,

географическим детерминизмом. Еще Геродот в свое время писал о психологических различиях у народов, что связывал с особенностями природной среды. В своих произведениях чуждые, не свои народы называл «варварами».

Азербайджанский народ всегда высоко ценил семью как малую ячейку общества. Методы исследования этнопсихологических особенностей семьи исходят из тех особенностей, которые семья приобрела на протяжении своего исторического развития. Новая семья формируется на основе, как известно, двух других семей, бывает, что и из разных этнических общностей. Этнопсихологические особенности, обычаи и традиции порой могут сталкиваться, оказывая существенное влияние на обстановку в семье. При создании семьи невесту выбирают, прежде всего, по ее роду-племени. А это означало, в свою очередь, порядочность, чистоту и высокую нравственность. Оценивали мать при выборе невесты. Не случайно есть народная поговорка «Выбирай невесту по ее матери». Убедившись в честности и добропорядочности невесты, проверяли ее навыки домохозяйки. Все это смахивает на тестирование в современной психологии. К примеру, чтобы проверить аккуратность будущей хозяйки, тайком посыпали ковер крошками хлеба. Если девушка их тут же собрала, следовательно, она считалась аккуратной и дисциплинированной. В противном случае сватов здесь больше не увидать [Əlizadə, 2003, s. 187].

Указанный подход есть одна из черт, которые имеются в азербайджанской семье, как этнопсихологическая особенность. Наряду с этим в повседневной жизни также проявляются определенные этнопсихологические особенности. При создании семьи важным вопросом является возраст будущих супругов. Это имеет большое социально-психологическое значение. Общепринятые установки на брачный возраст являются исторически сформировавшимися. Считается, что девушка должна быть моложе своего жениха на несколько лет, это важно как в физиологическом, так и психологическом плане. Во взаимоотношениях между поколениями главным являются общепринятые социальные нормы. Кроме того, в азербайджанской семье большое значение придают крепости родственных связей. «Родственник своего сородича может съесть, но кости не выбросит», гласит поговорка. Старшее поколение иногда поощряет браки и между двоюродными братьями и сестрами. Бывает так, что в соседние села девушек не отдают [Əlizadə, 2003, s. 192].

Эпицентр азербайджанской семьи сосредоточен вокруг детей с самого их рождения. После рождения каждого ребенка роли членов семьи как бы

удваиваются: женщина-жена-мать, мужчина-муж-отец. В этнопсихологическом смысле дети в азербайджанской семье играют исключительную роль. Детский «архетип» имеет особый смысл. «Чтобы видел пользу от своих детей!», «чтобы видел свадьбу своих детей!» - такие пожелания приняты в азербайджанской среде [Əlizadə, 2003, s. 196]. Крепость азербайджанской семьи, низкий уровень разводимости по сравнению с другими народами связано с трепетным отношением к детям. Для создания нормального микроклимата в семье, где имеются дети, нужны особые психологические предпосылки. Воспитание подрастающего поколения, как известно, одна из важнейших задач современной семьи. Особое внимание уделяется воспитанию девочки, ее правильному, благопристойному поведению. По мнению социальных психологов, девочек учат вести себя как маленькая «леди». Мальчикам стараются привить чисто мужские качества. В азербайджанской семье всегда высоко ценились такие качества, как преданность, доверие, дружба, искренность. Преданность женщины своему мужу и семье считается верхом доверительных отношений в семье. «Чем ославиться, лучше умереть», «дом мужа – после него – могила», т.е. домой возврата нет. Подобные высказывания на уровне народной мудрости свидетельствуют о нравах нашего народа [Əlizadə, 2003, s. 219].

После свадьбы молодые супруги должны готовить себя к роли будущих родителей. Они должны понимать, что своих детей надо воспитывать по общепринятым нормам нравственности. Причем надо учитывать не только возрастные, но и половые особенности детей. В воспитании детей активное участие должны принимать оба родителя. Наблюдения показывают, что слабое участие отца в воспитании детей приводит к различным негативным последствиям в их жизни, в том числе и в будущей собственной семье.

Этнопсихологические особенности народа, его архетипы оказывают влияние и на взаимоотношения полов на гендерном уровне. В азербайджанской семье велик престиж отца, его имидж. Честь мужчины является символом женской порядочности. Свое имя порядочной женщины надо было всегда беречь. Есть такой обычай, когда женщина бросает свой платок между двумя даже заклятыми врагами: в таком случае они должны отступить, чтобы не затоптать платок, т.е. символ чести женщины. О семье в целом судили по степени порядочности тех, кто в ней проживал. Ни женщина, ни мужчина не могли простить предательства, а преданность жены и мужа друг другу считалось основой семьи. Воспитание мальчиков и девочек было основано на ментальных, архетипических представлениях людей о нем.

Отец, обладавший большим авторитетом, возглавлял семью, т.е. был ее главой. Вся забота о семье ложилась на плечи отца. Роль матери же заключалась в воспитании детей, в формировании их мировоззрения. Мужчина и женщина – две половинки одного целого. Об этом говорил пророк Мухаммед: женщины являются второй половинкой целого, частью которого являются мужчины [Çalışkan Hasan, 2011, s. 121]. Женщины представляют собой то, что скрепляет, цементирует семью. Ее жизнь состоит из трех ролей: девочка, супруга, мать. В любом случае это – неотъемлемая часть семьи. Правильное распределение ролей в семье между супругами способствует миру и взаимопониманию. Это приводит к взаимоуважению, к правильному разделению труда, подобно тому, как это бывает в цехе для сборки машин. Семья должна строиться на таких ценностях, как свобода, справедливость, честь, доброта, симпатия и любовь. Среди этнопсихологических особенностей азербайджанской семьи особое место занимают архетипы, сформировавшиеся на основе психической жизни людей. Невидимым образом архетипы регулируют поведение людей, а также их семейную жизнь.

В различных ситуациях люди действуют так, как это делали их предки, т.е. в соответствии со своими стереотипами. Впервые в социально-психологическом контексте изучил в психологии в Азербайджане С.Сеидов определил их как самые значимые в структуре личности. Именно архетипы обуславливают наши социальные условия, взаимоотношения к друг другу, животные страсти, мужское (Animus) и женское (Anima) начала. Как подчеркивает С. Сеидов, архетипы создаются как у отдельных людей, так и у целого рода, нации, поколения в качестве инвариантной формы [Əlizadə, 2003, s. 126]. Открытие архетипов в психологии было значительным событием. Если обратиться к мнению проф. С.Сеидова, то станет ясно, что архетипы могут стать эффективным средством для изучения этнопсихологических и этнокультурных факторов в жизнедеятельности человека.

В азербайджанской семье взаимоотношения строятся на основе архетипических особенностей. К примеру, проблема взаимоотношения поколений: согласно этому архетипу в семье роль старейшины достаточно высока, что выражается в почтительном отношении младших к старшим. Есть поговорка: пока взрослые стоят, ты не смеешь сесть. Основа этого порядка – социально-психологическая. В семье, основанной на традиционных отношениях, незаменима роль старшей из женщин. В жизни семьи, всего племени, при урегулировании взаимоотношений поколений роль подобных архетипов незаменима. Кроме того, в понятии «родители» есть также глубокий смысл. В

эпосе «О Гильгамеше» «Bilqamiş» отец воспевается как бог, перед которым сын должен преклоняться [Əlizadə, 2003, s. 133].

Отец есть глава семьи, мать же является аффективным центром. Не смыкая глаз, ухаживает мать за своим ребенком, кормит его, оберегает от всяких напастей. «Долг матери – это долг Богу» - смысл данной поговорки заложен на архетипическом уровне. Архетип же отцовского очага основан на архетипе отцовства. Отец является символом родины, отчизны. Детей воспитывают в любви к отчему дому. После того, как дети создают свою семью, все-равно, независимо от места проживания, собираются на свет отцовского очага. Главной миссией последнего сына в семье, т.е. самого младшего, является поддерживать отцовский очаг в порядке, время от времени собирая вокруг него своих братьев и сестер. Родители всегда заботятся о детях, даже если они сами уже взрослые.

Азербайджанцы культивируют любовь к детям. Считается, что богатство приходит с детьми. Как говорят старшие в роду, семья без детей что мельница, без воды. Причем рождению мальчика придают особое значение. Девочка - что перелетная птица, которая, став невестой, в конце концов покидает отчий дом. Дети должны высоко нести честь отцовского дома. Считается, что очаг в отчем доме поддерживает именно сын. Наряду с вышесказанным есть архетипы, связанные с понятием родства, соседства, просто знакомых. Взаимоотношения с соседями являются одним из существенных социальных факторов их жизни. Все это обуславливает их повседневную жизнь. Считается, что ближайший сосед превыше дальнего родственника. В азербайджанских семьях любят гостей. Есть образ гостя, ниспосланного Богом. Считается, что именно судьба послала в этот час. В этот день гостя, которого надо привечать и потчевать независимо от того, очень ты бедный или очень богатый. Для гостя имелась специальная гостевая комната, имеются особые ритуалы по приему гостей и их проводам. Здесь имеет значение возрастная и половая градации.

Все эти этнопсихологические и архетипические особенности оказывают влияние на национальное сознание. В условиях интеграции в Европу и глобализации есть необходимость пересмотреть этнические и национальные особенности каждого народа. В целом развитие и инновации, происходящие в зарубежных странах, вероятно, не могут быть преобразованы механическим образом, должны быть приняты во внимание этнопсихологические особенности людей и их национальное самосознание. Архетипы, этнопсихологические особенности и национальное самосознание оказывают существенное влияние на культуру народа, процесс формирования нравственных ценностей. Культура

каждого народа основывается на знаниях о жизни своих предков и исторических корнях. В современный период усилилось понятие этнической идентичности. В целом же этот процесс зависит как от научно-технического прогресса и экономических условий, так же и от социально-психологических условий. Для этноса на первом месте стоит его этническая составляющая. На этой основе формируются общие нравственные ценности, которые оберегаются и ценятся.

Источники:

Bayramov Ə. S. Etnik psixologiya məsələləri. – Bakı : Elm və həyat, 1996.

Əlizadə Ə. Ə. Azərbaycan etnopsixologiyasına giriş. – Bakı : “RENESSANS” nəşriyyatı, 2003.

Əlizadə Ə. Ə. Məhəbbət aləmi. Azərbaycan ensiklopediyası. Nəşriyyat-Poliqrafiya Birliyi. – Bakı : 1995.

Şirvani Xaqani. Seçilmiş əsərləri. – Bakı : 1996.

Çalışkan Hasan. İslamda Evlilik və Ailə həyatı. – İstanbul : Haziran, 2011.

Chrysochoou Xenia. Cultural Diversity. Its social Psychology. – United Kingdom : Blackwell Publishing, 2004.

G. Mammadova. Ethnopsychological Features Azerbaijani Family.

The family is one of the essential foundations of society. It plays a crucial role in raising the cultural level of social development. It is known that the family is the particular social group based on kinship and marriage, which account for a cell of society. The formation of family relations and daily life is significantly affected by folk customs and traditions, ethnopsychological features lifestyle and way of life. That is why the study of ethno-psychological characteristics of each nation has today an exceptional value. In the formation of family relationships and daily lifestyle of the family are important traditions, ethno-psychological features and archetypes of every nation. Each characterized by its own people and culture ethnopsychological features. A ethnopsychological features, in turn, have an impact on the spiritual development of the individual, the spiritual formation of the family. Ethnopsychological features of the Azerbaijani people are manifested in its customs and traditions, folklore and legends including, fairy tales, proverbs, etc. For an extensive study of this problem is necessary, first of all, to delve into the history of this nation.

Keywords: family, ethno-psychological characteristics, stereotype, archetypes, Azerbaijani family history of marriage in Azerbaijan, customs and traditions.

УДК 159.923

Н. Р. Насирова

ОБ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОПОЗНАНИЯ У МОЛОДЕЖИ

У статті досліджуються основні напрямки формування національної самосвідомості молоді, також проведено експериментально-психологічний аналіз національного самопізнання. У статті вказується, що з метою визначення напрямів формування у молоді національного самопізнання, необхідно вивчення в першу чергу історії народу, нації, етапів її становлення і розвитку, соціально-політичні, соціально-економічні, зокрема, соціально-психологічні фактори, що обумовлюють або перешкоджають даний розвиток. Дослідження національної самосвідомості народу можливе тільки на тлі визначення ступеня впливу зазначених факторів. Автор приходять до такої думки, що з метою реалізації національного самопізнання в позитивному напрямку необхідна позитивність уявлень індивідуума про самого себе і свій етнос. Позитивні уявлення створюють оптимізм і формують у молоді комплексну систему цінностей для становлення і розвитку національної самосвідомості.

Ключові слова: *молодь, національне самопізнання, ідентифікація, експериментально-психологічне дослідження.*

Описание проблемы. Известно, что в целях определения направлений формирования у молодежи национального самопознания необходимо изучение, в первую очередь, историю народа, нации, этапов ее становления и развития, социально-политические, социально-экономические, в частности, социально-психологические факторы, обуславливающие или препятствующие данному развитию. Исследование национального самопознания народа возможно лишь на фоне установления степени воздействия указанных факторов.

Проблема национального самопознания изучалась различными исследователями (Б.Х. Алиев, А.С. Байрамов, А.А. Ализаде, Л.Н. Гумилев, Г.М. Андреева, Г.У. Качоева, Д. Майерс, Л.И. Науменко, Э.Н. Резников, Т.Г. Стефаненко и др.) в соответствии национально-культурным ценностям. В целях самопознания всякий народ должен обратить взоры на свое историческое прошлое. С этой точки – зрения прав азербайджанский психолог А.С. Байрамов, утверждает следующее: «для правильного самопознания,

самооценки и достижения нравственного прогресса всякий народ или этнос должен глубоко изучить не только свою социальную – экономическую историю, но также хорошо знать свое психологическое прошлое. Следовательно, этнос или народ (в том числе, уже сформировавшийся народ) должен четко знать свое происхождение, пути исторического развития, психологические изменения, произошедшие за весь период исторического развития» [Байрамов, 2001, с.181].

Как социальные, этнопсихологические, так и исторические исследования показывают, что становление национального самопознания у тех или других народов происходит под влиянием сложной системы различных факторов. В проведенных исследованиях отмечено, что национальное единство – самое целостное и конкретное единство среди культурно-исторических обществ, которое объединяет людей с общими признаками (этнические, языковые, религиозные, культурные, территориальные, государственные) в максимальном количестве [Крысько, 1999, с. 130-131].

Самопознание народа является сложным процессом и нация является качественно новой стадией развития народа. Формирование народа в народно-этнографических условиях является рациональным и непостижимым актом зарождения индивидуализма со своеобразной нравственностью. Данный акт зарождения С.Н. Булгаков совершенно справедливо сравнивает с рождением человека [Резников, 1999, с. 425].

Феномен национального самопознания тесно связан с познанием этнососвоей материальной, социальной и нравственной культуры. Решающим моментом в национальном самопознании выступает идентификация индивидуумов с определенными этническими общностями. К этому моменту присоединяется также комплекс идей и представлений, создающий этнодифференцирующую подсистему символов. Следует отметить, что каждый молодой человек обязательно должен иметь определенные представления об общественно-исторических этапах формирования национального самопознания народа, о его различных особенностях. Не стоит ждать формирования национального самопознания от подрастающего молодого поколения, не обладающего знаниями и представлениями о собственном народе. Указанная особенность обуславливает также необходимость изучения современной молодежью жизни и деятельности исторических личностей, творческих людей в разных отраслях деятельности, имеющих значительные заслуги в национальном прогрессе нашего народа.

С этой точки зрения психолог Р.Х. Гадирова, в частности, отмечает, что «значительные различия в структуре национального самопознания и паттернах

идентичности обуславливаются, в первую очередь, различиями, существующими в социально-культурном окружении ребенка (в том числе молодежи), а также исходят от особенностей социально-культурной практики тех или иных этнических, национальных, религиозных и лингвистических групп, членами которых является или с которыми отождествляет себя данный ребенок» [Гадирова, 2001, с. 6]. Следовательно, формирование и становление национального самопознания у современной молодежи во многом определяется уровнем знаний ими особенностями общественного развития собственного народа, нации, степени его культурного, научного, исторического становления.

Для определения уровня национального самопознания современной молодежи, наряду со всеми указанными выше особенностями, необходимо пользоваться также средствами, дающими возможность проверить степень их знаний по национальному литературному наследию. С этой точки зрения большое значение имеют не только знание образцов устного народного творчества, но также письменного наследия народа – былин, народных сказаний, сказок, отображенных там идей, мыслей, высокого уровня творческого мышления, желаний и грез. Из сказанного следует, что в целях определения уровня становления и формирования национального самопознания у современной молодежи необходимо установить степень их знаний по литературно-художественному наследию азербайджанского народа. Особое значение в этом направлении имеет использование адекватных способов и средств.

Цель исследования. Главной целью исследовательской работы является анализ уровня развития и основных проявлений национального самопознания у студентов, установление у них негативных сторон национального самопознания, а также определение путей и средств его устранения.

Методы исследования. В целях исследования самого процесса формирования и становления национального самопознания у современной молодежи в работе использованы методика оценивания позитивности и неопределенности этнической идентификации, шкала экспрессивного оценивания чувств, связанных с этнической принадлежностью и различные методы опроса. Исследование охватило около 200 представителей молодежи 18-22 лет.

Анализ данных. Мы постарались в первую очередь анализировать методику оценивания позитивности и неопределенности этнической идентификации. Следует учесть, что выделяют три компонента этнической идентификации: когнитивный компонент, аффективный компонент и

поведенческий компонент. Проведенные нами исследования показали, что несмотря на достаточно высокий уровень у студентов когнитивного компонента, т. е. представлений о собственном этносе, в аффективном и поведенческом аспектах уровень не выше среднего. А аффективный компонент этнической идентификации обуславливается оттенками самооотношения студентов. Здесь ясно вырисовываются три стороны проблемы: оценка собственной этнической группы; оценка своего членства в этой группе; оценка статуса в отношении других этнических групп.

Поведенческий компонент этнической идентичности активно выступает в качестве реального механизма поведения студентов в различных ситуациях. Исследования показали, что, несмотря на то, что студенты познают свою этническую идентификацию на когнитивном и аффективном уровнях, они при этом не демонстрируют свойственный своему народу модель поведения в поведенческом компоненте. Почти 71% опрошенных студентов идентифицировали себя понятием азербайджанец. 22% опрошенных студентов идентифицировали себя с другими этносами, 7% затруднялись в определении идентификации. Изучение студенческой аудитории показало, что большинство студентов идентифицируют понятие «азербайджанец» с понятием «азербайджанский турок». А это, в свою очередь, показывает, что представления студентов об этнической принадлежности адекватны, но поведенческий компонент этнической идентификации не сформирован у них полностью.

В целях различения позитивности и неопределенности этнической идентификации мы воспользовались специальной методикой. 75% студентов позитивно оценили этническую идентификацию. Это еще раз демонстрирует высшие нравственные чувства, формирующиеся у студентов в связи с принадлежностью к своему народу, и является адекватным проявлением идентификации себя со своим этносом. 25% студентов оценили свою этническую идентичность неопределенно. Анализ анкетных данных показал, что их этническая принадлежность неоднородна. К примеру, отец является азербайджанским турком, а мать – лезгинкой или была установлена принадлежность к другим этническим группам. Указанный фактор не позволяет опрошенным студентам оценивать свою этническую идентичность на позитивном уровне.

В целях установления достоверности полученных данных мы сочли целесообразным проведение со студентами опроса по другим методикам. Для этого воспользовались методикой измерения выраженности этнической

идентифікації. Зде́сь тре́буется отве́тить на вопро́сы о прина́длежности к национа́льной, этнической гру́ппе и по отнoшению к ним.

Показатели о прина́длежности к национа́льной, этнической гру́ппе и по отнoшению к ним.

Таблица 1.

| Выражение чувств | Показатели по баллам | Показатели по ответам (указано в процентах) |
|---------------------------------|----------------------|---------------------------------------------|
| Гордость | 5 | 13 |
| Спокойное доверие (уверенность) | 4 | 65 |
| Нет никаких чувств | 3 | 12 |
| Обида | 2 | 6 |
| Оскорбление, унижение | 1 | 4 |

Из таблицы 1 следует, что в ответах студентов наблюдается движение от негативных чувств (оскорбление, унижение) к позитивным (гордость) чувствам, что говорит об адекватности показателей национального самопознания норме.

Следует учитывать то, что в представленной шкале нормой считается вариант ответа «спокойное доверие (уверенность)», что выражается в ответах 65% опрошенных студентов. В ответах 13% студентов наблюдается чувство гордости, 4 % оскорбление, унижение, 6% обида, а в 12 % не выражено никаких чувств. Естественно, что опрос, проведенный среди студентов с целью установления источника появления негативных чувств, не дал нужных результатов, и мы взяли за основу только шкалу ответов, выразивших уверенность и безопасность принадлежностью большинством своему народу. Этим можно установить, что присутствие у студентов доверия в свой собственный народ является показателем у них позитивного самопознания.

Результаты, полученные при экспресс-оценивании выраженности этнической идентификации, исследованы по типу шкалы Лайкерта. Респонденты, отвечая на поставленные вопросы, должны были оценить степень своей принадлежности к собственному народу.

Показатели степени отношения студентов к принадлежности к своему народу:

Таблица 2.

| Ряд № | Варианты ответов | Национально-этническая группа студентов | | | |
|-------|------------------------------------|-----------------------------------------|--------|---------|----------------|
| | | Азербайджанские турки | Талыши | Лезгины | Турецкие турки |
| 1. | Вообще не чувствую | 4 % | 7% | 5% | 1% |
| 2. | Чувствую, но слабо | 3,5% | 5% | 8% | 3% |
| 3. | Иногда чувствую, иногда нет | 2,5% | 3% | 4% | 2% |
| 4. | Можно сказать, что чувствую всегда | 12% | 21% | 25% | 11% |
| 5. | В общем (в целом) чувствую | 78% | 64% | 58% | 83% |

Из таблицы 2 следует, что представители азербайджанских турок, талышей, лезгин, турецких турок на вопрос «в какой степени вы считаете себя представителем своего народа?» соответственно 78%, 64%, 58%, 83% ответили по шкале, что в целом считают себя представителем своего народа. Тут первенство принадлежит турецким туркам. 83% турецких студентов заявили, что считают себя представителем своего народа. В действительности полная уверенность в причислении себя собственному народу, без учета его положительных и отрицательных особенностей является одним из показателей национального самосознания. Дополнительные опросы показали, что идентификация себя с представителем собственного народа, стремление представления его каких-то отрицательных качеств положительными является предвестником патриотических чувств, а также одним из направлений развития национального самопознания. На основании этого мы не сочли необходимым анализ других шкал.

В целях изучения связи студентов со своими представлениями о национальном самопознании мы воспользовались методикой «Кто я?». Исследования показали, что студенты видят этническую идентичность на первом месте, но при этом этнические особенности занимают одно из последних мест в их представлениях о себе (17%). В исключительных случаях это выражается в религиозной принадлежности. Каким фактором можно это объяснить?

Проведенные нами исследования показали, что преобладание у студентов представлений о личных качествах (56%) связано с низким уровнем их самоутверждения. Кроме этого, нахождение наших земель под армянской

окупацією також перешкоджає формуванню у студентів позитивних уявлень про себе, і даний фактор слугує бар'єром для зацікавлення першого місця в системі якостей національних особливостей.

Наряду со всем этим, в целях определения у студентов особенностей и направлений национального самопознания составлена анкета для проведения опроса, состоящая из 7 вопросов. Ответ на каждый вопрос анализируется отдельно.

1. На вопрос, «какой язык вы предпочитаете для чтения?», независимо от национально-этнической группы 78% студентов ответили – азербайджанский, а остальные 22% предпочли другие языки. Предпочитающие другие языки – это в основном люди, владеющие английским, русским и турецким языками.

Предпочтение или выбор большинством студентов азербайджанского языка, независимо от национально-этнической принадлежности, позволяет определить у них основные направления национального самопознания. Ведь именно язык является одним из главных атрибутов национального самопознания.

2. В ответе на вопрос «Вы соблюдаете повседневно национальные обычаи и традиции?», большинство опрошенных студентов учли территориальную общность и выбрали не обычаи и традиции, выразившиеся в каждом этносе, а непосредственно общие для каждой национально-этнической группы обычаи и традиции. 55% опрошенных студентов отметили, что повседневно соблюдают национальные обычаи и традиции. Остальные 45% студентов затруднились ответить. Это связано с тем, что студенческий контингент находится и действует за границами влияния необходимых этнических условий и вне контроля родителей, и потому не могут повседневно соблюдать соответствующие обычаи и традиции.

3. На вопрос «Какой язык вы предпочитаете для общения в семье?», студенты ответили, исходя из принадлежности к своим национально-этническим группам. Так, большинство опрошенных студентов (78%) сочли родным языком язык своей этнической группы и отметили, что отдают предпочтение общению в семье на родном языке. Данный фактор является показателем того, что только пространственная общность не может служить основанием для национального самопознания. Следует отметить также большое значение языковой проблемы.

4. В ответе на вопрос «Каких национальных героев и политических деятелей, сыгравших важную роль в истории народа, вы знаете?», 65% опрошенных респондентов посчитали национальными героями Бабека, Кероглы, Рамиля Сафарова, Мубариза Ибрагимова, общенационального лидера

азербайджанского народа Гейдара Алиева и нынешнего президента Азербайджанской Республики Ильхама Алиева. Это показатель того, что политические деятели являются ведущей линией, как основные эталоны для образца. В повышении и укреплении национального самопознания опрошенные студенты посчитали настоящими героями Рамиля Сафарова и Мубариза Ибрагимова. Данное мнение они обосновывали тем, что эти герои вернули азербайджанской молодежи чувство самосознания. Из всего сказанного следует, что патриотизм, борьба за свободу, освобождение наших земель из армянской оккупации и другие основные элементы национального самопознания доминируют в представлениях студентов.

5. В ответе на вопрос «Какие памятники особенно дороги для вас?» 90% опрошенных студентов отметили Девичью башню, Ичеришехер, наскальные рисунки Гобустана, а также такие национальные ценности, как «Книга Деде Горгуд» а, произведения Н. Гянджеви, И. Насими, М. Физули и современных мыслителей. В общей сложности, большинство опрошенных студентов, независимо от их национально-этнической принадлежности, сочли вышеуказанное национальными памятниками Азербайджана, и не причислили их к какому-либо этносу. Данный фактор доказывает, что глубокие познания в собственной истории, знание своего исторического прошлого и положительное к нему отношение является показателем высоких представлений студентов о своей национальной культуре и их формирования в положительном направлении национального самопознания. Следует отметить, что положительные представления человека о самом себе являются наглядным доказательством нахождения его представлений о национальном самопознании в положительном направлении. Данное обстоятельство необходимо учесть и представить как исторические события и борьба за свободу ради развития национального самопознания.

6. На вопрос «Какие события сыграли значительную роль в развитии национального самопознания?» большинство опрошенных студентов, независимо от принадлежности к национально-этническим группам, указали на начавшееся в 90-х годах прошлого века национально-освободительное движение и события 20 января, а также Ходжалинский геноцид, как на события, послужившие отправной точкой становления национального самопознания. Это было обосновано тем, что именно эти события позволили нашему народу окончательно разобраться с друзьями и врагами, хотя до этого он воспринимал всех как себя. Так, именно после указанных событий

азербайджанський народ став осознати себе єдиною нацією і почав боротьбу за свою свободу, за звільнення своїх земель.

7. На запитання «Яку музику слухаєте в сімейному колі?», більшість опитаних студентів, т. є. майже 68%, відповіли азербайджанську музику, 12% свою національну музику, а 20% віддали перевагу іноземній музиці. Цей фактор дає нам підставу для твердження того, що більшість студентів віддає перевагу азербайджанській національній музиці. Крім цього ми провели додаткові опитування з метою встановлення негативних якостей народу. Анкетні опитування показали, що більшість студентів турбує забутість азербайджанського народу. Коментуючи це якість, студенти вказували на те, що впродовж 100 років ми втратили більшу частину трагедій, що сталися з нашим народом, і в результаті вони неодноразово повторювалися. Зокрема втрата пам'яті про злочини армян проти нашого народу, учинені ними фізичний геноцид азербайджанців привели до повторення аналогічних подій в ще більших масштабах, величезними людськими і матеріальними втратами.

50% опитаних студентів вважають, що забутість є негативною стороною характеру азербайджанця і для її усунення необхідно розвивати і зміцнювати національне самовідчуження. Хоча у азербайджанців, як і у інших народів, є інші недостаючі якості. Однак в анкетному опитуванні студенти висунули сукупність виключно позитивних якостей і, на їхню думку, бути азербайджанцем – означає мати тільки позитивні якості.

Опитування показали, що шкали поважливого ставлення до виховання дітей в дусі поваги до національних звичаїв і традицій, знання історичного минулого країни і азербайджанської мови студенти оцінюють вище, ніж інші. Більшість студентів відповіли, що азербайджанці повинні дотримуватися своїх національних звичаїв і традицій, виховувати дітей в цьому дусі, добре знати своє історичне минуле і національну мову. Варто відзначити ще один момент – відповідаючи на запитання, студенти часто користувалися прислів'ями. Це свідчить про те, що напрямки національного самовідчуження – адекватні і в свій час досягнуть свого піку. Крім цього використання студентами прислів'їв свідчить про багатство національної культури, що створює ґрунт для використання її молоддю і, відповідно, якщо жива національна культура, значить етнічне самовідчуження і ставлення позитивні.

Заключение. Проведенные нами исследования показали, что, несмотря на высокий уровень когнитивного компонента национальной идентификации, т.е. представлений о своем народе, в аффективных и поведенческих компонентах данный уровень не выше среднего. Разница между оцениванием своей этнической группы и членством в этой группе у молодежи проявляет себя в оценивании статуса в отношении к другим этническим группам.

Хотя динамика развития усвоения национальной идентичности у молодежи обладает изменениями, соответствующими возрасту, также зависит во многом от характера факторов, оказывающих влияние на их развитие. Динамика развития этого процесса у молодежи подчиняется отдельным закономерностям, однако адекватный уровень самопознания и национальной идентичности оказывает на них серьезное воздействие.

Для реализации национальной идентичности в позитивном направлении необходима позитивность представлений о самом индивидууме и самом этносе. Положительные представления создают оптимизм и формируют комплексную систему ценностей для становления и развития у молодежи национальной идентичности. Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о том, что динамика развития национальной идентичности, отождествление себя представителем народа обуславливается позитивностью или негативностью завоеванных в практике знаниями о национальной идентичности.

Источники:

Байрамов А. С., Ализаде А. С. Социальная психология. – Баку : Корпорация Полиграф, 2003.

Байрамов А. С. Этническая психология. – Баку : Ренессанс, 2001.

Гадирова Р. Н. Пути формирования национальной идентичности у азербайджанских детей и подростков. Автореферат дисс. на соис. науч. степ. докт. псих. наук. – Баку, 2001.

Андреева Г. М. Социальная психология. – Москва : Аспект Пресс, 2001.

Коцоева Г. У. Методы изучения этнических стереотипов // Социальная психология и общественная практика. – Москва : 1995.

Крысько В. Г. Этнопсихологический словарь. – Москва : 1999.

Майерс Д. Социальная психология. – Санкт-Петербург : Прайм-еврознак, 2007.

Науменко Л. И. Этническая идентичность. Проблемы трансформации в постсоветский период // Этническая психология и общество. – Москва : Старый сад, 1997.

Резников Е. Н. Этническая психология // Современная психология / под ред. В.Н. Дружинина. – Москва : 1999.

Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. – Москва : 1999.

N. Nasirova. About Experimental-Psychological Exploration of National Consciousness.

There is analyzed the directions of the formation of the national consciousness in the youth, explored experimental-psychological exploration of national consciousness in the youth at the article. At the article it is shown that it is important to explore the socio-political, socio-economic, as well as socio-psychological factors that stipulate or militate the history of nation and people, its developing stages, those development and formation. Exploration of the national consciousness of the people is possible on the background of the detection of the affect rate of the mentioned factors. The author comes to such conclusion that it is necessary the circle of the conceptions about his/her ethnicity, individual about himself for realization at the positive direction of the national consciousness. The positive conceptions create the optimism and form the system of complex values for formation of national consciousness in the youth.

Keywords: youth, national identity, identification, experimental psychological research.

УДК 351.7:94:323

И. М. Байрамов

**АНТРОПОГЕННЫЕ УСТАНОВКИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
ОСНОВАХ ЭТНИЧЕСКОГО СЕПАРАТИЗМА
В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ**

Людство протягом свого розвитку отримало втілення в різнобарвності рас, етнічних груп і народів. Проблеми етнографії та антропології з погляду зазначеного процесу давно досліджуються вченими. Знайшла своїх дослідників і проблема неприйняття, відторгнення одного етносу від іншого, коли взаємини складаються не в обстановці взаємоповаги і взаємодопомоги, а в обстановці взаємних домагань і ворожнечі. Нас зацікавила проблема антропогенних установок в процесі психологічного сприйняття етнічного сепаратизму. Крім історичного екскурсу, ми також розглянемо сучасні фактори, що впливають на даний процес, що має актуальний характер в умовах зростаючого єдності і взаємозалежності світу.

Ключові слова: антропологія, психологічні підстави, етнос, етнічний сепаратизм, Південний Кавказ, історія становлення етносу, антропогенні установки та стереотипи.

Природа создала огромное генетическое разнообразие в человеческом индивиде. Однако воспринимать себе подобных людям порой бывает трудно в силу многих причин. Все это зачастую кончается кровавыми расправами, которые могут выражаться в войнах, конфликтах, открытых или тлеющих, в истреблении целых народов, на уровне геноцида, в захвате территорий и подавлении здесь народов в виде колоний, рабовладений, а сегодня – под эгидой глобализации, в условиях модернизации.

Прежде всего, определим свое отношение к понятию «модернизация», которое для нас не так уж и ново. Это слово перешло в русский язык, и не только, из французского языка. Первоначальное значение – современный [Гулыга, 1975, с. 326]. Используются такие понятия, как модерн (стиль в европейском искусстве конца XIX – нач. XX века, в архитектуре – конструктивизм), модернизировать (делать современным, изменять соответственно требованиям современности, вводя различные усовершенствования), модернизм (общее название направлений в литературе и искусстве XX века, для которых характерны отрицание традиционных форм и эстетики прошлого) [Гулыга, 1975, с. 326].

Кроме того, считаем, что в основном проблемы, рассматриваемые под углом так называемой «модернизации», фактически существовали и раньше, просто в других парадигмах и под другим названием. Иногда это слово употребляется как «дань» научной моде. Если бы не было новаторских изменений в обществе, то не было бы и развития, не было бы современной цивилизации. Мы живем в обществе, главным движущим фактором которого является развитие техники, средств и орудий труда, технологический детерминизм. Следовательно, мы никогда не были лишены процесса изменений, т.е. той самой модернизации. Ну, а поскольку научное сообщество предпочитает применять здесь термин «модернизация», то для облегчения восприятия материала мы также обратимся к терминологии, принятой здесь.

Основные тенденции общественного развития исследовались еще в древности. Однако самый большой вклад в это внесли, как известно, в Новое время, это Иоганн Готфрид Гердер, который внес идею циклического развития человечества [Гулыга, 1975, с. 326]. Далее идут имена французских просветителей, О.Конта, Г.Спенсера, К.Маркса, Э.Дюркгейма, М.Вебера и т.д. Их идеи общеизвестны, но пока нет необходимости подробно останавливаться на этих идеях.

Отметим также вклад исследователей географии Земли, в особенности в эпоху средневековья, в формирование знаний о цивилизационных процессах,

что также способствовало укреплению обобщенных представлений о последовательном развитии общества. Остановимся на данном направлении более подробно. Если обратиться к глубокой истории, познавательный интерес к Земле двигал целые народы, о чем свидетельствуют материалы этнографии, истории и той же самой географии. Вспомним хотя бы ариев, дошедших до Индийского полуострова, или многочисленные кочевые народы, для которых евразийские земли были родными от края до края (к примеру, гунны).

История географических открытий также интересна, как и те места, которые осваивали земляне. К примеру, в замечательной книге А. Б. Дитмара «От Птолемея до Колумба» [Дитмар, 1989] рассказана эта история лишь в период средневековья, но при этом она достаточно величественна. Согласно с мнением автора о том, что географические открытия стимулировались в первую очередь с развитием социально-экономических отношений. Здесь отмечается, что средневековье, в частности западноевропейское, внесло свой вклад в расширение пространственного кругозора благодаря многочисленным сухопутным походам и морским плаваниям. Все это отражалось на процессе становления этносов и народов.

Модернизация – это процессы, происходящие на разных уровнях и этапах общественного развития изменения, которым желательно управлять. Осознанный подход к общественным изменениям происходит на индивидуальном, групповом и социальном уровнях. Поэтому при рассмотрении процесса модернизации следует уточнять, на каком из указанных уровней ведется исследование.

Стремление к изменениям, которое есть у каждого сознательного человека, выражается в желании удовлетворить ряд потребностей и интересов, связанных с ценностями и нормами, современного времени свойственные ему. При этом желания и потребности, связанные с ними, могут реализоваться лишь в определенных случаях. Поскольку это исключительно сложный процесс, роль случая здесь очень высока. Указанные стороны деятельности личности пристально рассматриваются представителями психологии, менеджмента, социологии, другими гуманитарными и социальными дисциплинами, но в разных ракурсах. Стимулирование процесса модернизации личности, роль здесь мотивации, идеологических оснований, других факторов – все это, вместе взятое, помогает определить основные направления процесса модернизации на уровне личности, социальной группы и этноса в целом.

О новых человеческих качествах, которые может приобрести каждый из нас в современном мире, обстоятельно писали вначале Э.Фромм, затем – Аурелио

Печчеи [Фромм, 1992; Печчеи, 1985]. Сегодня этими проблемами занимаются многие представители социальных и гуманитарных наук. Мы считаем правильным при исследовании процесса модернизации всего общества в целом определение сущности и характерных особенностей его на уровне личности, причем в этническом, социально-психологическом, экономическом и политическом приближениях. Общецивилизационные процессы исходят из процессов на микроуровне, в том числе связанных с личностью и социальными группами.

Основные направления общественного развития связаны с глобальными процессами, с необходимостью выживания, причем не только избранных стран или народов, но и всего человечества здорового, развивающегося на основе баланса потребления и имеющихся природных ресурсов. Однако интересы отдельных экономических группировок и регионов, которые скоординировались между собой в стремлении управлять потреблением ресурсов мира, не дают развиваться ему в указанном направлении. Эти и другие проблемы современности являются объектом пристального внимания ведущих экспертов в сфере социального прогнозирования и планирования. Стремление регулировать процессы изменения и развития способствуют более углубленному изучению того, что происходит вокруг нас.

Имеются некоторые принципы, базовые представления о характере развития общества (сейчас это – технологический детерминизм, глобализация, деградация окружающей среды под влиянием демографических процессов и т.д.). Принципиальное следование им способствует лучшему моделированию социальных процессов, их планированию и прогнозированию. Есть также несколько базовых основ для совершенствования этой работы: высокий уровень качества работы системы образования и науки, практическое применение полученных знаний, причем в одинаковой степени успешно на всех ступенях управления, преодоление авторитарных и гегемонистских тенденций в политике, как внутренней, так и внешней, реализация принципа социальной справедливости в социальной среде, в том числе и связанного с частной собственностью, с предпринимательством и конкуренцией.

Те страны, в которых, в силу исторических обстоятельств, сложились неблагоприятные условия для социально-экономического и политического развития, должны получить поддержку развитых стран в виде передачи технологий управления и развития, средств по развитию экономики и т.д. Работа в указанном направлении ведется, однако при этом неизбежны столкновения интересов регионов в силу нарастающего дефицита ресурсов и

демографического кризиса. Это наглядно видно по тем событиям, которые происходят в мире в последние годы, на протяжении последнего, недавно начавшегося столетия, в том числе и конфликтов на этническом уровне.

Мир перестал радовать людей своим пафосом первозданности и чистоты. Планета Земля превратилась в полигон для реализации различных опасных военных, в целом политических проектов, амбиций международных группировок. В таких условиях трудно судить о наличии трезвого рассудка у тех, кто стоит у руля власти. Модернизация для одних стала средством выживания, для других же способом удовлетворения сверх потребностей, как в экономической, так и политической сферах. Кроме того, исследователи, для которых подобные изменения в социальных процессах являются предметом обсуждения, также получают возможность выразить к ним свое отношение, но только в виде конъюнктурных проблем, на которых можно сделать себе имя. Хочу сказать, что слово «модернизация» в научных кругах стало модным термином, так же, как и постмодернизм, глобализация и проч. Другое дело, когда речь идет об интересах этнических групп, столкновение которых на социально-психологическом уровне свидетельствует о нарушении механизмов самоидентификации, в том числе и связанных с антропологическими характеристиками.

Даже в этих условиях, формирующихся на гребне модернизации, проблемы этнической идентификации не теряют своей актуальности. Последнее тесно связано с антропологическими представлениями о себе и соседних народах и этносах. Одним из кардинальных выводов исследователей проблем антропологии является то, что «ценностные критерии восприятия у людей различных рас являются производными их расовых признаков». Задача же антропологии является «рассмотрение человечества как целого, определение с научной точки зрения его многообразных форм и исследование законов, по которым осуществляется его сегодняшнее развитие» [Штрац, 2014, с.18].

Известно, что психологи, например, немецкий исследователь Эрих Рудольф Енш выдвинул идею о том, что каждому антропологическому типу соответствует конкретный психологический тип. Эдуард Ортнер же стал искать корреляции не только между типами физического строения и их психическими проявлениями, но и между типами мировоззрения и характерными творческими способностями в искусстве, а также отношение к ценностям. Кроме того, исследователи в области криминологии и сексологии определили, какой тип лица более притягателен и, напротив, наиболее антипатичен представителям той или иной расовой группы [Штрац, 2014, с. 19].

Обратимся также к характеристике, которую дает Н.И.Халдеева изучая данную проблему: «нужно сказать, что человек не только воспринимает физиономический облик другого индивидуума, он соотносит его с собственными и групповыми антропологическими оценками... Особенности внешности могут выступать носителями определенной информации и играть роль сигналов о расовой и этнической принадлежности человека» [Штрац, 2014, с. 19], причем эта информация сохраняется и на генетическом уровне.

Какова связь между психологией этносепаратизма и указанными антропологическими оценками? Если обратиться к мнению одной этнической группы о другой, то можно найти самые разнообразные оценки, причем чуть ли не на архетипическом уровне. Отражение этих оценок мы видим в устном народном творчестве, в бытовых анекдотах, во взаимоотношениях, которые складываются веками. Несмотря на большой опыт совместного проживания на соседних территориях, между этническими группами всегда есть повод для выяснения отношений.

Отношения, которые складываются между народами, проживающими в одном регионе, развиваются в зависимости от характера развития и становления социально-экономических связей, духовного родства, совместных форм времяпрепровождения. Схожесть в обычаях и традициях, в том числе и на бытовом уровне, быстрее сближает народы, делает их жизнь разнообразной. Известны десятки случаев, когда два или больше этноса сотнями лет уживаются друг с другом, разрешая все проблемы мирным путем. При этом они спокойно воспринимают религиозные, духовно-нравственные ценности, активно участвуя в социальных процессах, не зависимо от того, кто их активизирует. Так, принято ходить в гости друг к другу по праздникам (в том числе и религиозным), поздравлять, воспринимать, как должное, определенные неудобства, которые происходят от проведения тех или иных обрядов и т.д.

Например, население России спокойно воспринимают желание мусульманского населения покупать продукты без добавления запрещенных в исламе ингредиентов, или ношения определенного вида одежды и т.д. и напротив, мусульмане спокойно реагируют на обрядовые традиции христианского населения. Известны случаи, когда мусульмане берут освященную воду в церкви, чтобы обрызгать ею углы своей квартиры, для борьбы со зглазом или всякой «нечистью». Спокойно реагируют люди и на антропологические характеристики людей других этнических групп, которые внешне радикально отличаются от них (к примеру, цветом кожи). Самым важным фактором, подтверждающим психологическую совместимость людей

различных этнических групп, является создание совместной семьи их представителями.

При проявлениях этнического сепаратизма антропологические характеристики используются прямо в противоположном направлении. Особенно это проявляется при нарастании напряженности в межгосударственных отношениях. Больше всего терпят те, кто вступили в брак с представителями других этносов, страдают их дети. Появляется большое количество анекдотов, связанных с низменными инстинктами, с критикой внешности, каких-то особенностей анатомического строения, характера, темперамента, эмоциональной сферы. Хотя уже давно во всем мире приняты законы как внутри страны, так и на международном уровне относительно запрета на любые проявления расовой неприязни, человеконенавистничества и ксенофобии, обострение межэтнических конфликтов ведет к нарастанию психологического противостояния между представителями различных этнических групп. К примеру, даже в США, стране с развитыми демократическими традициями, до сих пор время от времени поднимается волна расового противостояния, когда представители разных рас начинают открыто проявлять вражду в отношении друг друга.

Антропогенный фактор проявляется также в написании фантастических сюжетов по истории происхождения того или иного этноса, о «чистоте» и исключительности того или иного народа (как это было во времена Гитлера), о «богоизбранности» в истории человечества и исключительной судьбе отдельных рас или этнических групп. Ведется целенаправленная, преднамеренная пропаганда по формированию этнического самосознания, в том числе и на социально-психологическом уровне. В условиях же прямого конфликта, когда сепаратические устремления доходят до наивысшего уровня своего развития, общественное сознание на уровне обыденного мышления достигает наивысшего уровня фрустрации.

Таким образом, ясно, что есть тесная связь между человеческим стилем мышления, характером и другими особенностями людей, с климатом, естественной средой, что приводит также к различиям в психологических характеристиках этносов. Все это отражается на взаимоотношениях представителей разных этнических групп между собой, нарушая привычные стереотипы и представления, в итоге психологическое неприятие друг друга происходит не только на основе конкретного противостояния (военного, политического), но и неприязни на уровне фобий внешности, социальных привычек, национального характера и темперамента. Даже в устном выражении

своего отношения к противоположной этнической группе (например, в рассказах, анекдотах) чувствуется тенденциозное, предвзятое отношение. Все это действует на сознание людей как яд, формируя в них негативные установки на самом глубинном, подсознательном уровне.

Источники:

Гулыга А. В. Гердер. Изд. 2-е, доработ. – Москва : Мысль, 1975.

Печчеи А. Человеческие качества. – Москва : Прогресс, 1985.

Фромм Э. Душа человека. – Москва : "Республика", 1992.

Дитмар А. Б. От Птолемея до Колумба. – Москва : Мысль, 1989.

Штрац К. Расы и народы. Каноны красоты. Чье тело совершеннее. – Москва : АКТ, 2014.

I. Bayramov. Installation in Human Psychological Foundations of Ethnic Separatism in the Modernization.

Mankind throughout its development was embodied in multicolored races, ethnic groups and nations. Problems of Ethnography and Anthropology from the point of view of this process have long studied by scientists. Found to be explored and the problem of rejection, rejection of one ethnic group by another, when the relationship is not in conditions of mutual respect and mutual assistance, and in an atmosphere of mutual claims and hostility. We are interested in the problem of man-made systems in the psychological perception of ethnic separatism. In addition to the historical perspective, we will also look at current factors influencing this process, which has relevance in the face of growing unity and interdependence of the world.

Keywords: *anthropology, psychological foundations, ethnicity, ethnic separatism, the South Caucasus, the history of the formation of the ethnic group, man-made and stereotypes.*

УДК 316.62

Э. Акбар

ПРИРОДА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Дана стаття присвячена питанням деструктивної і девіантної поведінки серед підлітків та юнаків. Відзначається, що агресія як прояв непристосованості до соціального середовища особливо значимо проявляється в підлітковому віці. Вказується на істотні гендерні відмінності прояву агресії у старшому шкільному віці. Розглянуто основні проблеми міжособистісних відносин підлітків всередині сім'ї, сімейні конфлікти і прояв агресивної поведінки у подібних ситуаціях.

Підкреслюється, що в ситуації соціально-економічної та екологічної нестабільності, посилення впливу псевдокультури, неоднозначного впливу засобів масової комунікації, всіляких реклам і роликів, зміною в істотних ціннісних орієнтаціях молоді, проблеми агресивності, деструктивності, жорстокості, насильства, складність у вихованні дітей, деформації в розвитку особистості є негативними феноменами суспільного устрою, що породжують небажані форми моральної повинності. Деформації морального розвитку – одна з причин, через яку поведінку підлітків, юнаків стає кримінальною, а також це веде до появи соціально неприйнятних молодіжних субкультур. Вказується, що в умовах соціальної та педагогічної занедбаності можливий перехід дітей і підлітків на рівень злочинної поведінки. Вони здатні здійснювати значні протиправні дії, порушення і навіть злочини – хуліганство, крадіжка, шахрайство, бандитські нальоти, пограбування. Саме в цій ситуації розвитку стає актуальним антиципация майбутньої зріючої деструктивності, її профілактика, психокорекція та реабілітація з метою гармонізації соціальних відносин між дорослими і підростаючим поколінням.

Аналіз поняття агресії і порівняння інтерпретації цього терміну різними авторами і напрямками в психології проводиться з урахуванням принципів, фундаментальних методологічних передумов, системного узагальнення та відповідної методичної бази психологічного дослідження.

Ключові слова: *деструкція, агресія, девіантна поведінка, делинквентность, соціальна дезадаптація, девиантность, диспозиція, агресивність, асоціальна поведінка.*

Психологи и философы часто задаются вопросом: девиантное поведение - добро или зло? Ответ на поставленный в заголовке вопрос не прост [Осипова, 1998]. Даже в современном словареиностранных слов не приводится толкование этого слова в социальном смысле, а в самых последних учебниках

социологии преобладает традиционно отрицательная для отечественной литературы оценка девиантного поведения. Девиация в переводе с латыни – отклонение от дороги [Словарь иностранных слов, 1989].

Зарубежные исследователи (Дюркгейм, Клагес, Мертон, Смелзер, Шибутани, Шуэсслер и др.) определяют девиантность соответствием или несоответствием социальным нормам-ожиданиям. Следовательно, девиантным является поведение, не удовлетворяющее социальным ожиданиям данного общества. Данное определение отражает ситуацию, в которой оказывается зрелая личность, получившая образование и некоторое понимание своей причастности к обществу.

В первом значении девиантное поведение является преимущественно предметом общей и возрастной психологии, педагогики, психиатрии. Во втором значении – предметом социологии и социальной психологии.

Поскольку девиантное поведение стало ассоциироваться со многими негативными проявлениями (олицетворением «зла» в религиозном мировоззрении, симптомом «болезни» с точки зрения медицины, «незаконным» в соответствии с правовыми нормами), возникла даже тенденция считать его «ненормальным». Нам близка точка зрения Я.И. Гилинского, который считает, что девиации как флуктуации в неживой природе, мутации в живой природе являются всеобщей формой, способом изменчивости, следовательно, жизнедеятельности и развития любой системы. Поскольку функционирование социальных систем неразрывно связано с человеческой жизнедеятельностью, в которой социальные изменения реализуются также путем девиантного поведения, отклонения в поведении естественны и необходимы. Они служат расширению индивидуального опыта. Возникающее на основе этого разнообразие в психофизическом, социокультурном, духовно-нравственном состоянии людей и их поведении является условием совершенствования общества, осуществления социального развития.

В бывшем СССР отклоняющееся поведение до начала 70-х гг. изучалось преимущественно в рамках специальных дисциплин: криминологии, наркологии, суицидологии и т.д. Социологические исследования, нацеленные на изучение девиантного поведения как социального явления, впервые стали практиковаться в Ленинграде в конце 60-х – начале 70-х гг. У истоков нового направления стояли В.С. Афанасьев, А.Г. Здравомыслов, И.В. Маточник и др. Наибольший вклад в его развитие, на мой взгляд, внесли В.Н. Кудрявцев и Я.И. Гилинский.

Я.И. Гилинский первым обратил внимание на созидательный, позитивный

характер девиации [Гишинский, 1991]. Под девиантным поведением ученый понимает: 1) поступок, действия человека, не соответствующие официально установленными или фактически сложившимся в данном обществе нормам (стандартам, шаблонам); 2) социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, несоответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам (стандартам, шаблонам)" [Гишинский, 1991]. Целесообразнее, наверно, было бы сказать: не стандартам и шаблонам, а обычаям, традициям, праву. Первое значение девиантного поведения, по Я.И. Гишинскому, является объектом исследования преимущественно психологии, педагогики, психиатрии, второе - социологии и социальной психологии.

Социально-негативный характер девиаций деструктивен как для личности, так и для общества. Однако именно этот тип отклоняющегося поведения вызывает наибольший интерес исследователей и чаще рассматривается в социально-психологической литературе. Негативная девиация, фактически, есть продолжение делинквентной диспозиции, детской и подростковой природы. Своевременное устранение нервозности, страха, импульсивности, может существенным образом предупредить формирование негативно ориентированного девиантного поведения.

В.Д. Менделевич подчеркивает, что психологический подход, в отличие от социального, рассматривает девиантное поведение в связи с внутрличностным конфликтом, деструкцией и саморазрушением личности. Имеется в виду тот факт, что сутью девиантного поведения следует считать блокирование личностного роста и даже деградацию личности, являющиеся следствием, а иногда и целью отклоняющегося поведения. Девиант, в соответствии с данным подходом, осознанно или неосознанно стремится разрушить собственную самооценку, лишить себя уникальности, не позволить себе реализовать имеющиеся задатки.

Сорокин П. А. констатирует три основные формы актов поведения людей – дозволенные, должные и рекомендуемые, как не противоречащие представлениям о должном и дозволенном, а содержащие в себе "сверхнормальную роскошь". Каждая из этих форм существует как бы в связке с соответствующей ей оппозиционной санкцией: рекомендуемым актам (подвиг или услуга) – награды; запрещенным (преступление) – кара; дозволенным – "должные реакции". Историческое взаимодействие актов реакций, по Сорокину, составляет суть всемирного и исторического прогресса [Социология, 2003].

В рамках психиатрического подхода девиантные формы поведения рассматриваются как преморбидные (доболезненные) особенности личности, способствующие формированию тех или иных психических расстройств и заболеваний. Под девиациями зачастую понимаются не достигшие патологической выраженности в силу различных причин отклонения поведения, то есть те «как бы психические расстройства» (донозологические), которые не в полной мере соответствуют общепринятым критериям диагностики симптомов или синдромов. Несмотря на то, что эти отклонения и не достигли психопатологических качеств, они все же обозначаются термином «расстройства» [Менделевич, 2005, с. 15].

Важно подчеркнуть, что интериоризация норм в разных социальных средах имеет существенные отличия, а нормы-идеалы, как система стратегических ценностей носят глобализированный характер. Как вестники будущего они с трудом пробивают себе дорогу в настоящем.

Креативное мышление – это в основном, тоже «отклонение» от принятых, установившихся норм общения в производстве, в искусстве, в научных открытиях. Это то, что диктует «интенция», что долго витает в «воздухе», в лабиринтах души. Это то, что впоследствии выстраивается в открытиях и понятиях революционного уровня. Девиация как самовыражение есть естественная и разноплановая интеллектуально – практическая деятельность личности.

Негативная установка на девиантное поведение в своей сущности есть продолжение своевременно неучтенного делинквентного поведения.

Сравнение личностных качеств подростков с отклоняющимся поведением позволило выявить совокупность, являющуюся специфической для контингента девиантных подростков и достигающих у них высокой степени выраженности – это надидеалистичность и импульсивность.

Процесс социальной дезадаптации разворачивается, как правило, в связи с резким изменением условий жизни, привычной среды, наличием стойкой психотравмирующей ситуации для подростка.

Патогенность тех или иных факторов, как отмечал В.Н. Мясищев, определяется не только объективным характером травмирующей ситуации, но и субъективным отношением к ней личности, поэтому процесс дезадаптации прежде всего зависит от мотивационной структуры, эмоциональных и интеллектуальных особенностей индивида. Дезадаптация усугубляет имеющиеся у человека психические и соматические нарушения, что ведет к дальнейшим отклонениям в развитии.

Мясищев отмечает, что вся сложная картина отношений и борьбы созревающих витальных отношений регулируется моральными и юридическими требованиями (социальными требованиями среды). Такой аспект предполагает рассматривать этот уровень адаптации как социально-психологическую адаптацию. Именно не находящие своего разрешения противоречия между личностью и требованиями во всех вариантах их проявлений являются причиной невроза. Источником невроза являются трудности или нарушения во взаимоотношениях с людьми, социальной действительностью [Мясищев, 1995, с. 22].

Социальная дезадаптация проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения и деформации системы внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентациях, аттитюдах подростков. При социальной дезадаптации имеет место нарушение как функциональной, так и содержательной стороны социализации личности.

Как не различны формы негативного девиантного поведения, они взаимосвязаны. Пьянство, употребление наркотиков, агрессивность и противоправное поведение образуют единый блок, так что вовлечение юноши в один вид девиантных действий превышает вероятность его вовлечение также и в другой.

Однако, не только дети с отклонением поведения, но даже застенчивый ребенок подросток по не совсем понятным причинам симпатизирует не принятым в обществе социальным нормам. Так Филипп Зимбардо и Ширли Рэдл отмечают, что застенчивый подросток, не только застенчивый, в компании себе подобных всегда является конформистом.

Наши наблюдения, дают основания утверждать, что застенчивые дети особенно уязвимы и не способны оказывать сопротивление социальному давлению. Например, результаты одного из наших исследований доказывают, что застенчивые подростки в два раза чаще начинают употреблять алкоголь или наркотики под давлением окружающих, нежели остальные. Более того, застенчивые люди в большей степени нуждаются, чтобы их приняли в какой-то круг или группу общения, и в меньшей степени способны отстаивать свои права или мнение – поэтому, гораздо чаще бывают последователями, нежели лидерами.

Однако застенчивые подростки в два раза чаще, нежели их незастенчивые ровесники, оказавшись на дискотеке и вечеринки, прибегают к алкоголю или наркотикам, чтобы расслабиться, избавиться от застенчивости, почувствовать себя более уверенными в себе и ощутить свою причастность к происходящему

и окружающим людям. Некоторые застенчивые взрослые признаются, что они употребляют алкоголь, чтобы избавиться от застенчивости [Зимбардо, Ширли, 2005, с. 226].

Известный исследователь детства Мухина В.С. считает, что неустойчивость подростка, неумение оказать сопротивление давлению со стороны взрослых зачастую ведут к «уходам» из ситуации. Поведение подростка также в определенной степени характеризуется детскими реакциями. При чрезмерных ожиданиях от подростка, связанных с непосильными для него нагрузками, или при уменьшении внимания со стороны близких может следовать реакция оппозиции, характеризующаяся тем, что он разными способами пытается вернуть внимание, переключить его с кого-то другого на себя [Мухина, 1999, с. 363].

Уровень разработки девиантного поведения в социальной психологии, лишний раз подчеркивает сложность становления социально зрелой личности, т.к. природа человеческой сущности еще не до конца понята и изучена в пограничных социальной психологии науках. Междисциплинарные исследования, связанные с природой девиантного поведения ждут еще своего дальнейшего исследования.

Источники:

Гилинский Я.И. Социология девиантного поведения как специальная социологическая теория. // Социологические исследования. – 1991. – № 4.

Зимбардо Ф., Рэдл Ш. Застенчивый ребенок. – Москва : 2005.

Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. – Санкт-Петербург : 2005.

Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – Москва : 1999.

Мясищев В.Н. Психология отношений. – Воронеж : 1995.

Осипова О.С. Девиантное поведение: благо или зло. – Гомель : 1998.

Словарь иностранных слов. – Москва, Русский язык, 1989.

Социология: энциклопедия / сост. Грицанов А.А. и др. – Москва : 2003.

E. Akbar. Nature of Deviant Behavior.

The destructive behavior and destruction in general have been researched in the article. In addition to that, the nature of the aggression and interpretation of this concept made by different authors and current scientific trends have been compared. Delinquency and criminal behaviors including various forms of the aggression have been differentiated. Various real samples were analyzed based on the facts underlying this type of behavior. Adolescence age period have been considered in a

number of physiological and psychological aspects. The authors of the Soviet and foreign authors of the analysis of this problem is to compare the difference. Adults within the family, the relationship with their parents was the center of attention. Stages of human development have been considered. Investigated age-related changes in the organism. Education from different family types is shown to lead to different results. That was the difference in attitude towards the role of parents. Destruction of some of the underlying issues have been considered. Manifest in different forms of aggression were compared. The role of education in the prevention of aggression. The destruction of some of the reasons for the increase were considered.

Keywords: *destruction, aggression, deviant behavior, delinquency, social disadaptation, deviance, disposition, aggression, asocial behavior.*

УДК 159.9.07

Д. А. Кулиева

МЕТАСИСТЕМНАЯ ОПТИМИЗАЦИЯ ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ СОЦИАЛЬНО-АНОРМАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Основним інтегральним компонентом аналізу гендерних особливостей соціально-анормальної поведінки виступає поняття «сенси». Основним діагностичним показником соціально-анормальної поведінки є неуспішна Я-концепція особистості підлітка, що референтної може бути представлено як порушення цілісності та гармонійності Я-концепції в контексті своєрідності порушень формування гендерної ідентичності хлопчиків і дівчаток в підлітковому віці. Основними змістовними структурами (зонами дескрипції) соціально-анормальної поведінки є: когнітивна (образ думки), емоційно-вольова (почуття, динамічна регуляція) і поступково-сміслова (вчинок, дія напрямом осмислення і ступінь осмисленості).

Ключові слова: *анормальна поведінка, гендер, діяльність, дескриптор, метасистемний підхід, синергетична парадигма, Я-концепція, гендерна ідентифікація, вчинок, сенси.*

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Изучение причин и способов коррекции аномального поведения школьников сегодня является актуальной темой многих прикладных психологических исследований. Обусловлено это экономической нестабильностью, политическими и общественными

катаклизмами, которые создают ситуацию острой социокультурной аномии в жизни как взрослых людей, так и учащейся молодежи (С. Г. Белякова [Белякова, 2013, с. 21], Е.В. Змановская [Змановская, 2004], Ю.А. Клейберг [Клейберг, 1996, с. 23-34], В.Г. Степанов [Степанов, с. 45-50]).

В этой связи, особую актуальность приобретает решение следующих прикладных исследовательских задач:

- найти возможность на практике применить фундаментальные закономерности, лежащие в основе формирования социально-анормальной личности;

- разработать и внедрить психопрофилактические мероприятия на основе создания сбалансированных образовательных и гендерных программ развития общества (Р.Ф. Ибрагимбекова [Ибрагимбекова, 1995, с. 3-95] В.Г. Нагиева [Нагиева, 2011, с. 191-193], И.В. Котляров [Котляров, 2006]).

Отметим, что формирование эффективной государственной политики прогрессивных социальных преобразований невозможно без научно-теоретического исследования различных социально-психологических феноменов (этнос, культура, гендер), лежащих в основе общественных отношений. Поэтому поиск путей методологической оптимизации прикладных аспектов изучения социальной аномальности (например, исследование проявления ее гендерных особенностей) приобретает особую научно-практическую значимость (Ю.А. Васильева [Васильева, 1997, с. 58-78], А.Л. Журавлев [Журавлев, 2007, с. 15-32], Т.В. Корнилова [Корнилова, 2008]), что и определило *актуальность* данной статьи.

Отметим, что социально-анормальное поведение целесообразно рассматривать как *комплексный* конструкт, теоретико-методологический формат, разработки которого должен пролегать в русле *синергетической* парадигмы и *метасистемно-динамического* подхода к его пониманию (А.Л. Журавлев [Журавлев, 2007, с. 15-32], Т.В. Корнилова [Корнилова, 2008], Б.Ф. Ломов [Ломов, 1984], А.Н. Поддьяков [Поддьяков, 2007, с. 136-156]). Поэтому *цель* статьи – наметить контуры методологической оптимизации исследования гендерных особенностей социально-анормального поведения подростков.

Известно, что основные психологические механизмы трансформации человеческого поведения ставятся в сложную функциональную зависимость от многих структурных преобразований личности как целостной саморегулирующейся системы (Т.В. Корнилова, Б.Ф. Ломов). Поэтому, поведение не является производной избирательно от какой-либо одной

структуры или функции. Несмотря на то, что в рамках *системно-деятельностного* подхода в психологии поведение трактуется как производная от осуществления личностью поступка-выбора, тем не менее, поступок сам по себе, как объективация ментального масштаба личности, не позволяет анализировать феномен социально-анормального поведения комплексно. Хотя, поступок-выбор и детерминирован системно, тем не менее, поступок-выбор не представляет поведение в целом в контексте интеграции единства его диагностики, дескрипции и трансформации одновременно (Ю.А. Васильева [Васильева, 1997, с. 58-78], А.Г. Здравомыслов [Здравомыслов, 1987, с. 123-145], А.В. Юревич [Юревич, 2003, с. 349-357]). Таким образом, нарушается принцип «универсальной психологической триады», пользуясь которым, можно интегрально представить гендерные особенности социальной анормальности в их когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах объективации одновременно.

Можно резюмировать, что отход от метасистемных позиций в прикладных исследованиях не позволит выполнить главную задачу: изучить гендерные аспекты социально-анормального поведения в контексте развития (т.е. их естественной динамики). В рамках *метасистемно-динамического* подхода социально-анормальное поведение следует рассматривать как набор социально неконструктивных поведенческих паттернов, которые сначала выступают как объективация управляемых личностных структурных образований (ценностно-смысловая и мотивационно-потребностная сфера личности подростка, его Я-концепция как самооценка, образ Я, потенциальные поведенческие реакции, гендерная идентичность). Когда данные образования закрепятся в качестве автоматизмов сознания, упомянутые выше неконструктивные поведенческие паттерны можно будет рассматривать как управляющие поведением личности системные операторы (В.Ф. Турчин [Турчин, 2000]).

В этой связи отметим, что ключевым моментом метасистемной оптимизации прикладных исследований социальной анормальности является понимание связи социально-анормального поведения с другими личностными структурными образованиями (Я-концепцией, самооценкой, ценностно-смысловой системой, потребностями и смыслами, интересами и социальным опытом личности, гендерной идентичностью).

С позиций методологической интеграции современного психологического знания *метасистемно-динамический* подход позволяет в самой структуре исследования органично объединить экспериментально-позитивистские (уровень измерительной методики с точной цифровой фиксацией данных) и

гуманитарные механизмы исследования (дескриптивные и дискурсивные описательные процедуры при работе с нецифровым форматом данных). Таким образом, постулируется целостность и регулируемость социально-анормального поведения как интегральной характеристики описания личности. В этом смысле поведение рассматривается как функция самосознания личности, вследствие чего изучается в контексте регулирующих поведение структурных компонентов ценностей и смыслов, оформляющих систему жизненных представлений личности подростка о себе, своей гендерной идентичности. Используя смысл как центральный дескриптор и единицу анализа гендерных особенностей социально-анормального поведения, тем самым удастся интегрально представить исследуемый предмет в контексте его когнитивных, эмоциональных и поведенческих характеристик одновременно.

Отметим, что любое анормальное поведение проявляется как поведение индивида, не согласующееся с коллективными нормами, а сама анормальность рассматривается системно: и как устойчивое свойство поведения личности, и как оценочно-описательная характеристика культурной принадлежности в целом (С.Г. Белякова [Белякова, 2013, с. 21], Е.В. Змановская [Змановская, 2004], В.Ф. Матвеев [Матвеев, 1987, с. 23-56], А.В. Маркин [Маркин, 2006]).

Безотносительно к понятию гендера, анализ теории по проблеме исследования показывает, что анормальность не всегда является результатом психической несостоятельности, физиологической патологии личности. Анормальность чаще носит *функциональный характер* и проявляется как поведение недостаточно культурно развитой или морально деформированной (невротизированной) личности. Еще Л.С. Выготский [Выготский, 1983, с. 34-76] указывал, что анормальность – это явление, включающее в себя не только нарушения социально-культурного характера, но и отклонения от нормативов физического и психического развития личности в процессе онтогенеза. Таким образом, в современной науке понятие нормы/анормальности поведения не имеет единого референтного статуса и рассматривается в контексте различных форм своего проявления, что создает определенные методические трудности, особенно при необходимости изучения гендерных аспектов его репрезентации.

В этой связи отметим, что большинство исследователей склоняется к *системному* подходу в трактовке социальной анормальности. Так, Белякова С.Г., Змановская Е.В., М.В. Салтыкова-Волкович полагают, что вследствие полиформного характера анормальное поведение обладает определенной стадийностью своего формирования. Авторами выделяется предшествующая криминальному поведению, как уже оформившейся

поведенческой модели, стадия потенциальной возможности к совершению правонарушения – делинкветное поведение. В свою очередь, социально-анормальное поведение также рассматривается как предшествующая стадия предварительной готовности только уже по отношению к девиантному поведению (см. рис.1).

Если под девиантным поведением понимается поведение, отклоняющееся от принятых в данной социальной среде общественных социально-нравственных нормативов и ценностей, то под социально-анормальным поведением мы понимаем поведение, отклоняющееся от принятых в ближайшем социокультурном-окружении (семья, дружеский круг, коллектив) нравственных норм и культурных ценностей, а также ориентиров самореализации и саморазвития. Состояние социальной анормальности – это состояние предварительной готовности, потенциальной возможности к совершению поведения, отклоняющегося от общественных (коллективно принимаемых в обществе) ценностей и норм. Следовательно, изучение гендерных особенностей социально-анормального поведения предполагает исследование гендерных predispositions анормальности как неправильно сформированных гендерных моделей поведения личности. Подобное predispositional понимание выдвигает важное условие – наиболее полно социально-анормальное поведение личности может быть раскрыто и понято только в контексте становления двух важнейших детерминант человеческой самоидентичности – этноса и пола (т.е.гендерной принадлежности как полоролевой идентификации в контексте культуры).

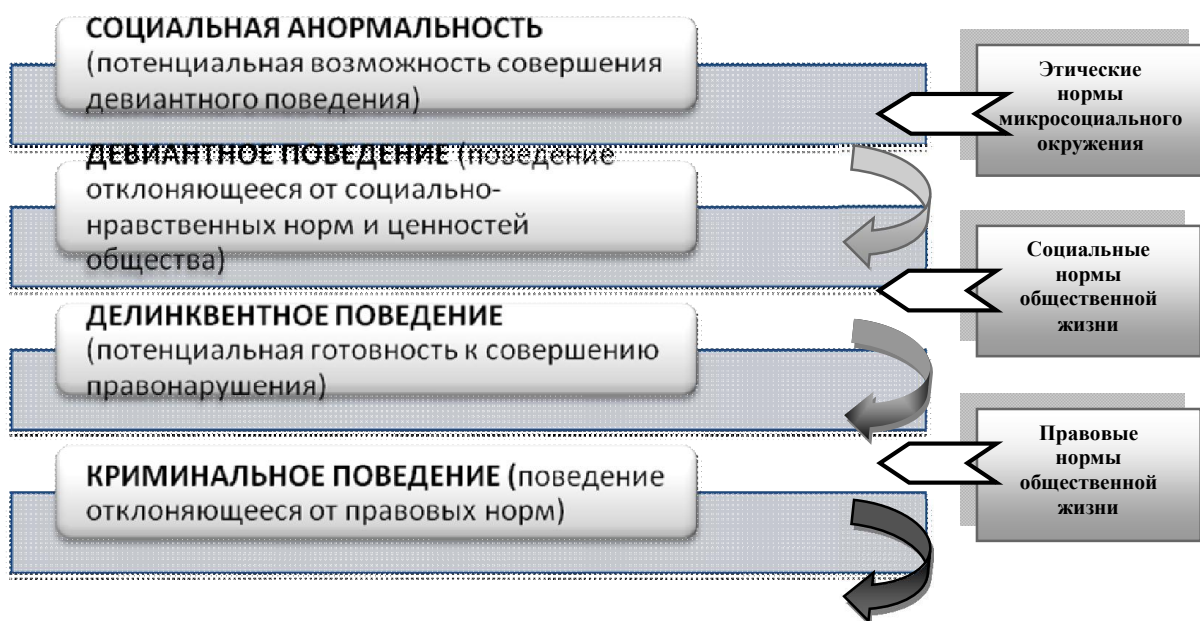


Рис. 1 Стадии прогрессирувания анормального поведения

Отметим, что современное понимание поведения выходит за рамки реакций на внешний стимул. Помимо внешней активности человека (поступки, высказывания, вегетативные реакции) есть и внутренние составляющие поведения: мотивация и целеполагание, когнитивная переработка. Поведение – это процесс взаимодействия личности со средой, опосредованный индивидуальными особенностями и внутренней активностью личности.

Поэтому, применяя метасистемные принципы анализа для описания феноменов социальной аномальности, можно общие характеристики поведения рассматривать как базовые *дескрипторы*. Так, к дескрипторам исследования гендерных аспектов социально-анормального поведения можно отнести:

- *мотивированность* - внутренняя готовность действовать, направляемая потребностями и целями личности в контексте гендерной принадлежности;
- *адекватность* - согласованность с конкретной ситуацией;
- *адаптивность* - соответствие ведущим требованиям социальной среды как фактора формирования гендерной идентичности;
- *аутентичность* - соответствие поведения индивидуальности, гендерным характеристикам как культурно объективированным представлениям о собственной биологической половой принадлежности;
- *естественность* как природная сообразность своим гендерным характеристикам;
- *продуктивность* - реализация сознательных целей в контексте своей гендерной роли.

Являясь функцией сознания, гендерное поведение, также как и сознание, формируется и соответственно корректируется только в процессе социальных взаимодействий, при условии воздействия языковой культуры, речи как таковой, в результате осуществления социальной деятельности человека. В рамках метасистемного подхода поведение человека также неотделимо от сознания, основных психических процессов и от характеристик деятельности, в рамках которой оно формируется.

На практике этот тезис означает, что гендерные аспекты поведенческих реакций зависят от многих факторов: врожденных свойств нервной системы, личностных особенностей, приобретенных под воздействием социальной среды, черт характера, выработанных в процессе образования и самообразования человека, уровня развития высших психических функций на данный момент, культурного своеобразия объективации биологического пола и прочего. Поэтому поведение можно рассматривать как производную от

функции сознания, вследствие чего социально-анормальному гендерному поведению будут присущи все те функциональные характеристики, которые сами будут являться производными от основных функций сознания.

Таблица 1 представляет соотношение функций сознания и социально-анормального поведения, одновременно выделяя комплексные *дескрипторы* гендерной специфики социально-анормального поведения. При этом отметим, что психологический *дескриптор*¹ - это необходимый параметр описания [20], который может быть добыт исследователем вследствие применения как одной диагностической методики, так и сложной исследовательской процедуры, включающей в себя различные техники и методики.

Таблица 1.

Гендерная дескрипция функций сознания и социально-анормального поведения

| № пп | Функция сознания | Функция социально-анормального поведения | Базовый гендерный дескриптор |
|------|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Познание как обобщенное отражение мира | Деформация включенности человека в мир вследствие нарушения адекватности отражения мира | Социальная дезадаптация Конфликты Стремление к изоляции Чувство недоверия к миру Дефицит социально ценных потребностей Низкий социальный интеллект |
| 2 | Построение отношений к миру и к людям | Создание и воплощение деформированных схем социального взаимодействия | Неконструктивные модели защитного поведения Псевдокомпенсаторные пути развития Манипулятивные схемы общения Сдвиг мотива на цель Неспособность к перспективному целеполаганию |
| 3 | Переживание | Аффективное реагирование | Эмоциональные реакции (агрессия, страх, тревожность, истероидность, |

¹Дескрипция (от лат. descriptio) – *описание*, изображение с помощью языка содержание переживания; *дескриптивный* – описательный, *дескриптор* – параметр описания. Соответственно этому говорят о дескриптивном методе в науке.

| | | | |
|---|---------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | эгоистичность, ущербность, стыд, вина и пр.) Аффекты Эмоциональная неадекватность |
| 4 | Регулирование поведения, деятельности | Низкая адекватность и аутентичность | Нестойкость целей и интересов Слабая эмоционально-волевая регуляция Ситуативная неадекватность Низкий рефлексивный самоконтроль |

Дескриптор имеет комплексную диагностическую природу, вследствие чего является, во-первых - результатом установления межпредметных исследовательских связей (например, характеристика-дескриптор может изучаться одновременно несколькими науками и быть представлена на стыке их понятийно-категориального аппаратов как элемент описания социально-анормального поведения).

И, во-вторых, *дескриптор* может быть сферой применения как одной, так и нескольких диагностических методик, вследствие чего может содержать в своем описательном континууме структурные элементы различных уровней личностной детерминации (например, особенность поведения может быть описана и в терминах свойств нервной системы, и в терминах субъективно-личностного уровня психологической диагностики).

Таким образом, как видно из анализа содержания таблицы 1, сознанию свойственны следующие компоненты: когнитивный (образ мысли), эмоциональный (чувства) и волевой (динамическая регуляция).

Если венцом формирования сознания является самосознание [Здравомыслов, 1987, с. 123-145], то, соответственно, совершенной формой поведения будет рефлексивное поведение как объективация самоконтроля. Однако на практике приходится сталкиваться с необходимостью дать ответ на вопрос о том, на что ориентировать процесс дескриптивного описания, то есть, что же считать фактом проявления социально-анормального поведения?

Анализируя особенности социальной репрезентации поведения в случае успешной и неуспешной социальной адаптации личности (Ю.А. Васильева [Васильева, 1997, с. 58-78], К. Хорни [Хорни, 1998], Э. Эриксон [Эриксон, 2000]), а также функциональные взаимосвязи поведения с волевыми, когнитивными и эмоциональными психическими процессами (И.Н. Некрасова [Некрасова, 2011, с. 227-235], Т.П. Скрипкина [Скрипкина, 2000], В.В. Седнев [Некрасова, Седнев, 2011]), можно заключить, что к гендерным особенностям

соціально-анормального поведіння як подіям, системно представляючим аномальну особистість можна віднести:

- всі зовнішні прояви фізіологічних процесів, пов'язані з станом, діяльністю, спілкуванням людей;
- окремі рухи і жести, їх динамічна і якісно-культурна специфічність (маскулінність/фемінінність);
- поступки, як дії, обслуговуючі сенс.

При цьому, поступки можна розглядати як великі структурні одиниці аналізу поведінки, які мають суспільне або соціальне звучання і пов'язані з нормами поведінки, відносинами, самооцінкою і т. д.

К *функціональним характеристикам* гендерних особливостей соціально-анормального поведінки відносяться:

- проявлення афективності;
- порушення самоконтролю;
- недостатнє усвідомлення і розуміння своїх дій і поступків;
- порушення емоційно-динамічної регуляції;
- порушення константності реакцій;
- низька адаптивність;
- порушення адекватності;
- порушення перспективного цілеполагання;
- переважання егоїстических, утилітарно-гедоністических потребностей над гуманістическими цінностями в системі світогляду особистості;
- «вещне» відношення до іншого, маніпулятивні моделі соціальних взаємодій;
- несформованість базового почуття довіри до оточуючого світу.

Висновки. Основним інтегральним компонентом аналізу гендерних особливостей соціально-анормального поведінки виступає поняття *смысл*. Основним діагностическим показателем соціально-анормального поведінки є неуспішна Я-концепція особистості підлітка, що референтно може бути представлено як порушення цілості і гармонічності Я-концепції в контексті своєобразія порушень формування гендерної ідентичності хлопчиків і дівчаток в підлітковому віці. Основними змістовними структурами (*зонами опису*) соціально-анормального поведінки є: *когнітивна* (образ мислі), *емоційно-вольова* (почуття, динамічна регуляція) і *поступково-смысловая* (поступок, діяння спрямовані на осмислення і ступінь осмисленості).

Социально-анормальное поведение относится к *комплексным* конструктам современных психологических исследований, вследствие чего его теоретическая разработка выходит за рамки методологического монизма существующих в психологии классических исследовательских программ.

Источники:

Белякова С. Г. Коррекция асоциального поведения подростков на основе ценностных ориентаций как педагогическая проблема // Материалы X Международной научно-практической конференции «Европа и современная Россия: интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве». Париж – Лондон, 10-14 ноября, 2013 г.

Змановская Е. В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения. – Москва : Академия, 2004.

Клейберг Ю. А. Социальная работа и коррекция девиантного поведения подростков. – Кемерово : 1996.

Степанов В. Г. Психология трудных школьников. – Москва : Академия, 1996.

Ибрагимбекова Р. Ф., Сеидзаде Д. Б. Отчет о проделанной работе членов официальной делегации Азербайджанской Республики на 4 Всемирной Конференции женщин (11-15 сентября 1995). – 1995. – № 4.

Нагиева В. Г. Влияние менталитета на представление молодежи о своем будущем как научная проблема // Вектор науки ТГУ. – № 4 (7). – 2011.

Котляров И. В. Теоретические основы социального проектирования. – Минск : Наука и техника, 2006.

Васильева Ю. А. Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения // Психол. Журнал. – 1997. – № 2. – Т. 18.

Журавлев А. Л. Особенности междисциплинарных исследований в современной психологии // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива. – Москва : Изд-во «Институт психологи РАН», 2007.

Корнилова Т. В. Методологические основы психологии. – Санкт-Петербург : Питер, 2008.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – Москва : Наука, 1984.

Поддьяков А. Н. Решение комплексных проблем в неклассической парадигме // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива. – Москва : Изд-во «Институт психологи РАН», 2007.

Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. – Москва : Наука, 1987.

Юревич А. В. Методологический либерализм и парадигмальный статус психологии // Труды Ярославского методологического семинара (Методология психологии), 2003.

Турчин В. Ф. Феномен науки: Кибернетический подход к эволюции. – Москва : Прогресс, 2000.

Матвеев В. Ф., Гройсман А. Л. Профилактика вредных привычек школьников. – Москва: Просвещение, 1987.

Маркин А. В. Функции отклоняющегося поведения в условиях информационной аномии: монография. – Москва : ЮНИ-ТИ-ДАНА: Закон и право, 2006.

Выготский Л. С., Выготский Л. С. История развития высших психических функций. – Москва : Педагогика, 1983.

Антонова Н. В. Репрезентация гендерной маргинальности в культуре как философско-антропологическая проблема // Вестник Южно-Уральского государственного университета (серия «Социально-гуманитарные науки» Выпуск 18), 2012. – № 10.

Философский энциклопедический словарь. – Москва : ИНФРА-М, 2007.

Хорни К. Невроз и развитие личности. – Москва : Смысл, 1998.

Эриксон Э. Детство и общество. – Санкт-Петербург : ИТД «Летний сад», 2000.

Некрасова И. Н. Исследование взаимосвязи событийного ряда жизненного пути и структурно-содержательных характеристик образа жизни маргинальных личностей // Зб.наук.праць «Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського». – 2011. – № 1-2.

Скрипкина Т. П. Психология доверия. – Москва : Академия, 2000.

Некрасова И. Н., Седнев В. В. Психология и педагогика проблемных подростков. – Донецк : 2011.

J. Guliyeva. Metasystem Optimization Gender Studirs Social Abnormally Behavior in Psychology.

The study of gender aspects of social behavior of adolescents seen as an important applied research task. Its solution is based on the optimization of public social and educational programs, the stabilization of public relations, enhance gender culture and subjective well-being of society as a whole. To improve the quality of applied research requires scientific and methodical optimization. The reasons for this are: the lack of descriptive representation developed constructs weak the reference optimization, the lack of clear criteria for the diagnosis and differential to determine them.

The article deals with the results of the methodological optimization study of gender-sensitive social abnormal behavior among adolescents using metasystem-dynamic approach within the synergetic concept of scientific psychological knowledge. Gender characteristics of social Abnormality regarded as value-sense deviant behavior, the result of deformation of gender and social identity of a teenager. The basic description of substantial aspects of the social and abnormal behavior in the context of the principle of universal psychological triad: cognitive

(way of thinking), emotional and volitional (feelings, dynamic regulation) and semantic (action, reflection and action direction of the degree of meaningfulness).

Social abnormality is considered in the article as a comprehensive research construct, as a result of his theoretical development goes beyond the methodological monism existing classical psychology research programs.

Keywords: *abnormal behavior, gender, behavior, handles metasytem approach, synergetic paradigm, self-concept, gender identification, action, and meaning.*

УДК 159.9

Г. А. Гасанова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОСТОЧНОЙ МУДРОСТИ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ

У даній статті розглянуто можливості, які надає східна мудрість, зокрема використання притч в практиці роботи психолога з людьми. Казки, притчі споконвіку допомагали людям подолати негативний настрій, життєві труднощі. Автором представлено досвід застосування притч в корекційних заняттях, які дозволили активізувати розумову діяльність учнів, підвищити стійкість до агресивних спалахів і правильно вибрати стратегію поведінки в конфліктній ситуації. Активне програвання конфліктних ситуацій, обговорення притч, перегляд відеороликів, з подальшим аналізом – найбільш ефективний спосіб корекції емоційної нестійкості школярів, а також навчання їх прийомам володіння собою в колективі.

Ключові слова: *агресія, конфлікт, неврівноваженість, притча, емоції.*

Работа психолога предполагает использование порой неординарных методов для выявления и коррекции поведения детей. Специфика работы психолога в школе граничит своими трудностями и раскрывает большие возможности на практике проверить действенность тех или иных методов исследования личности и воздействия на конкретную психологическую проблему.

Особое место среди проблем, с которыми сталкивается школьный психолог, является эмоциональная неуравновешенность, дезадаптация, наличие агрессивного поведения школьника, что иногда обязывает психолога изыскать неординарные формы работы в коррекционных или тренинговых группах.

Среди таких форм работы особое место занимает использование восточной мудрости, притч, сказок, которые раскрывают большие возможности в плане реализации психологом поставленных перед ним задач, а также активизирует познавательную, интеллектуальную активность учащегося, порождает интерес и желание работать в коррекционной группе.

Данный аспект интересующей нас проблемы был предметом рассмотрения многих ученых, таких как: Грановская Р. М. [Грановская, 2012], Кукушкин С. А., Ганус Г. А. [Кукушкин, 2001], Магомед-Эминов М. Ш. [Магомед-Эминов, 2007], Норбеков М. [Норбеков, 2003], Пезешкиан Н. [Пезешкиан, 1992] и многие другие, для которых позитивная психология человека – это важный элемент в работе как практического психолога, так и психотерапевта.

Следует отметить, что притчи, это не просто маленькие рассказы, в которых содержится какой-то смысл. Это отрывок, носящий поучительный характер, имеющий философский контекст, умение разъяснить который позволяет слушателю задуматься над смыслом жизни сопоставить мудрость с реалиями жизни, извлечь урок на всю жизнь. Очень часто школьники боятся рассказать о проблемах, которые его волнуют. Данный метод использования восточной мудрости, притч, позволяет безболезненно через рассказ о постороннем человеке рассказать самому человеку о его проблемах. Иносказательное повествование, иногда сказочный контекст, как бы погружает человека в особый мир, через который он сам осознает наличие у себя чувства вины, комплексов, страха. Одновременно с этим психологу легко определить истинную причину негативного состояния учащегося и повлиять на развитие и формирование особенностей характера и взаимоотношений с окружающими.

Как известно, сказки, притчи, истории, с незапамятных времен не только развлекали и поучали, но являлись также и средством народной психотерапии задолго до того, как психотерапия превратилась в профессиональное занятие. Источниками одних историй является фольклор, других историй - восточная классическая литература в переработке таких поэтов как Хафиз, Саади, Мовлана, Парвин Этессами.

Использование в работе психолога, его консультативной практике различных юмористических средств, историй, притч и метафор, способствуют созданию эмоционального раскрепощения, психологически благоприятного климата, позволяет проявить креативный подход к решению поставленных психологом вопросов, а веселая обстановка позволяет учащимся, имеющим склонность к агрессии, пересмотреть отношение к себе и другим.

В наше беспокойное, психологически незащищенное время, когда большинство людей находится на грани стресса, возможности применения данной методики в работе психологов, было бы весьма эффективным и целесообразным.

Хотелось бы остановиться на одном занятии, которое носило коррекционный характер, и было направлено на выявление особенностей агрессивного поведения учащихся подросткового возраста и решение вопроса и урегулировании конфликтных ситуаций в жизни школьника. Данная работа была проведена в школе – лицее Бакинского Славянского университета.

Нами было проведено занятие на тему: «Я и конфликт». Основной целью было выработать у учащихся навыки бесконфликтного поведения, что предполагало решение следующих задач: рассмотреть понятие «конфликт», определить стиль поведения учащихся в конфликтной ситуации. В качестве оборудования были использованы компьютер, проектор для просмотра презентации, стимульный материал.

Занятие состояло из нескольких блоков: приветствие, разъяснение цели занятия, с обязательным вводным словом психолога, который разъясняет сущность конфликта, после чего проводится упражнение, направленное на умение красиво поздороваться и пожелать друг другу хорошего настроения.

После обсуждения с учащимися их отношения к слову конфликт предлагается просмотр мультипликационного фильма, который называется «Конфликт». После чего идет обсуждение: как развивается конфликт, можно ли было его избежать, нужно ли так бурно реагировать на недопонимание, возникающее между людьми и т.д.

Следующий этап работы предполагает рассказ притчи – древней индийской сказки – «Мудрецы и слон».

Давным-давно в маленьком городе жили-были шесть слепых мудрецов. Однажды в город привели слона. Мудрецы захотели увидеть его. Но как? «Я знаю, — сказал один мудрец, — мы ощупаем его». «Хорошая идея, — сказали другие, — тогда мы будем знать, какой он — слон». Итак, шесть человек пошли смотреть слона. Первый ощупал большое плоское ухо. Оно медленно двигалось вперед-назад. «Слон похож на веер!» — закричал первый мудрец. Второй мудрец потрогал ноги слона. «Он похож на дерево!» — воскликнул он. «Вы оба неправы, — сказал третий, — он похож на веревку». Этот человек нащупал слоновий хвост. «Слон похож на копьё», — воскликнул четвертый. «Нет, нет, — закричал пятый, — слон, как высокая стена!» Он говорил так, ощупывая бок слона. Шестой мудрец дергал слоновий хобот. «Вы все неправы, — сказал он,

— слон похож на змею». – «Нет, на веревку!» «Змея!» «Стена!» «Вы ошибаетесь!» «Я прав!» Шестеро слепых кричали друг на друга целый час. И они никогда не узнали, как выглядит слон [Притчи.ру].

После того, как была рассказана притча, идет обсуждение о причине конфликта, почему люди не понимают друг друга, как нужно вести себя в конфликтной ситуации и т.д.

Очередной этап занятия - просмотр видеоролика на тему «Выход из конфликта», с последующим его обсуждением.

Прорабатывается упражнение, в котором учащиеся должны поиграть в конфликт, используя знания о путях выхода из трудной ситуации. После этого работаем с картинками, на которых изображены эмоции (положительные и негативные). Учащиеся определяют их и отмечают, какие относятся к ним, когда они грубы, агрессивны или наоборот, радостны. Соглашаются в том, что радостнее лицо лучше, нежели злое и грозное.

Вниманию учащихся предлагается еще одна притча, которая также поможет им поразмышлять о роли агрессии в жизни человека.

Притча.

Жил-был один очень вспыльчивый и несдержанный человек.

И вот однажды его отец дал ему мешочек с гвоздями и наказал каждый раз, когда он не сдержит своего гнева, вбивать один гвоздь в столб забора.

В первый день в заборе было несколько десятков гвоздей. Через неделю молодой человек научился сдерживать себя, и с каждым днём число забиваемых в столб гвоздей стало уменьшаться. Юноша понял, что контролировать свою вспыльчивость легче, чем вбивать гвозди.

Наконец, пришёл день, когда он ни разу не потерял самообладания. Он рассказал об этом своему отцу и тот сказал, что с этого дня каждый раз, когда сыну удастся сдерживаться, он может вытаскивать из столба по одному гвоздю.

Шло время, и пришёл день, когда юноша мог сообщить отцу, что в столбе не осталось ни одного гвоздя. Тогда отец взял сына за руку и подвёл к забору:

- Ты неплохо справился, но видишь, сколько в столбе дыр? Он уже никогда не будет таким, как прежде. Когда говоришь человеку что-нибудь злое, у него в душе остаётся такой же шрам, как эти дыры [Притчи.ру].

Обсуждаем притчу, школьники активно размышляют о том, сколько людей они обидели и что нужно делать прежде, чем сказать или поступить жестоко по отношению к другому человеку. Затем на листе бумаги предлагается нарисовать свою ладонь, написав в центре о том, что мешает ему быть спокойным в конфликтной ситуации, а на пальцах рук, что нужно делать, чтобы

конфликт не возник. На дом учащиеся получают задание написать о своем добром поступке (раздается бланк с логотипом: «Будем добрее!»). В конце занятия звучит релаксационная музыка, учащиеся успокаиваются, закрывают глаза, вспоминают тех, кого обидели и стараются мысленно их простить.

Таким образом, подводя итог проведенному уроку, следует отметить, что разнообразие форм и методов работы с учащимися позволяет наиболее эффективно вести обсуждение по каждому пункту занятия, а притчи активизируют мыслительную деятельность, заставляя учащихся задуматься и понять положительные и отрицательные моменты как в своем поведении, так и в поведении своего окружения.

Источники:

Грановская Р. М. Психология в притчах и примерах. – Москва : Речь, 2012.

Кукушкин С. А., Ганус Г. А. Притчи. Ведический поток. – Обнинск : ООО «Росток», 2001.

Магомед-Эминов М. Ш. Позитивная психология человека. От психологии субъекта к психологии бытия. В 2 томах. Том 2. – Москва : Российская психоаналитическая ассоциация, 2007.

Норбеков М. Если ты не осел, или как узнать суфия. Суфийские анекдоты. Серия: библиотека доктора Норбекова. – Санкт-Петербург : 2003.

Пезешкиан Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия: пер. с нем. / Общ. ред. А.В. Брушлинского и А.З. Шапиро, предисл. А.В. Брушлинского, коммент. А.З. Шапиро. – Москва : Прогресс, 1992. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pritchi.ru/add_literature_pritch_i.ru/id.

Притчи.ру [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pritchi.ru/add_literature

G. Hasanova. Using Eastern Wisdom in the Practice of a Psychologist With Aggressive Children.

This article is about the opportunities offered by Eastern wisdom, in particular about the use of parables in the practice of a psychologist with people. Fairy tales, parables have always helped people to overcome the negative mood and life difficulties for centuries. The author presents the experience of applying the parables in the rehabilitative training which gave an opportunity to enhance students' mental activity, improve their resistance to aggressive situations and choose the right strategy in conflicts. Playing an active conflict, discussing parables, watching movies, with subsequent analysis is the most effective method of correcting emotional instability of students, as well as training them in how to self-control in the team.

Keywords: *aggression; conflict; imbalance; parable; emotions.*

УДК 372.363

Б. Кулиев

ИНТЕРАКТИВНОСТЬ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

У статті досліджуються інтерактивні прийоми у процесі викладання уроків фізкультури, які підвищують швидкість і оперативність педагогічного процесу, регулюючого навчання школярів фізичної культури. Вивчається набір навчальних методів, відповідний зміст ігор та фізичних рухів у навчанні, їхнє взаємне використання, облік навчально-виховних реалій, а також можливість застосування оптимальних варіантів і принципів. Грунтуючись на передову шкільну практику в початкових класах, розглядаються наочні приклади проведення подібних уроків.

Ключові слова: усне навчання, наочне навчання, практика, мотивація, проблемна ситуація, навички, вміння.

В средней школе учитель обычно использует такие формы повествования, как рассказы и объяснения. На уроках физического воспитания имеются большие возможности в использовании рассказа и объяснения учителя, как в отдельности, так и во взаимовлиянии. Как видно из практики, использование этих форм во взаимовлиянии и взаимосвязи в преподавании физического воспитания важно по двум причинам. Во-первых, учебный материал излагается постоянно и последовательно, во-вторых, в результате изложения мыслительная активность учеников повышается. Если содержание какой-нибудь подвижной игры в определенной последовательности, системно, от начала до конца доводится до учеников учителем при помощи изложения, то при этом объясняются правила игры, требования к игре, счет очков, определение победителя и завершение игры. Например, если учитель хочет учить учеников к основным положениям рук, ног, бедер и головы, то он сначала должен ясно и плавно рассказать им об этих положениях основной позы в ниже следующих формах:

- Дети, в положении основной позы туловище держится прямо, не слишком напрягается. В это время пятки держатся вместе, ступни врозь, колени не сгибаются. Для правильного выполнения положения основной позы голова держится прямо, плечи держатся немного свободно, руки прижимаются к туловищу. А пальцы руки сгибаются наполовину.

Сколько бы ясным, конкретным, правильным и убедительным не было объяснение, иногда в преподавании физической культуры, особенно в исполнении отдельных движений, в проведении подвижных и развлекательных игр не получаем нужного эффекта. Поэтому в обучении движениям на уроках физического воспитания, в организации и проведении различных игр применение объяснения без наглядности невозможно. Объяснение постоянно должно вестись вместе с наглядностью. Тема объясняется, а потом разъясняется с помощью наглядности.

Другими словами, после описания техники выполнения какого-нибудь движения, для того, чтобы ученики хорошо поняли, учитель обязательно наглядно показывает эти движения. Для этого ученики должны строиться в ряд или шеренгу, все основные позы должны демонстрироваться наглядно. Использование такого метода на уроке тоже имеет недостатки. В это время зрительные, слуховые и чувствительные органы не действуют одновременно, направление внимания на основную цель затрудняется. А это, в каком-то смысле, мешает повышению интеллектуальной активности и подвижности учеников.

Учитель объясняет материал по частям и одновременно демонстрирует движение. Превосходство этого метода в том, что в это время повышается деятельность анализаторов, которые помогают при усвоении материалов. При этом к усвоению учебного материала присоединяется еще больше анализаторов: например, если учитель учит кувыркаться вперед, упирая руки в пол, то учитель в первую очередь объясняет положение упора на корточки, и как в этом положении выпрямлять ноги, а всю тяжесть тела перевести на руки. Потом все эти технические элементы выполняются учениками, пропущенные ошибки исправляются наместе. Потом учитель учит технике сгибания рук, тому, как голову согнуть вперед и, подталкивая себя ногами, кувыркаться вперед через голову и быстро подниматься. Движение выполняется по команде учителя. В это время движения контролируются, выявляются ошибки и вовремя исправляются. Потом объясняются правила толчка, особенно его выполнение не вверх, а вперед, чтобы при этом не касаться головой об пол при перевале. После всего этого движение выполняется целиком, медленно, в соответствии с указанными приемами, безперерыва, ритмично. И в этом процессе анализируется выполнение движений, выявляются ошибки, для исправления этих ошибок даются указания.

Обратимся к другому характерному факту. Прежде чем учить метанию предмета (маленького теннисного мяча), учитель доводит до сведения

учеников, что это играет важную роль в деле подготовки к защите Родины и труду, в укреплении здоровья. Дает ученикам теоретические знания о массе, форме, поле, куда будут метать этот предмет. После этого доводится до сведения учеников, что при метании теннисного мяча должны стоять лицом в направлении метания, левую (правую) ногу должны ставить назад или наоборот, должны стоять на ступнях, руки должны быть согнуты в локте, запястье, и мяч должен находиться на уровне лица. Надо согнуться назад, тяжесть перекладывать на левую (правую) ногу, быстро перенести мяч на затылок. Дети, наряду со сказанным, при метании мяча должны немного согнуть правую ногу, левую ногу держать прямо или наоборот, а тяжесть должна пасть на пятку. Во время метания правая нога должна разгибаться в колене, тяжесть должна попасть на левую (правую) ногу. При объяснении техники выполнения движения учитель пользуется и наглядностью.

Дети в такой позе (имеется ввиду поза руки, туловища и ноги) должны сделать бросок, рука должна идти вперед и сильно бросать мяч. При метании мяча рука и плечи должны идти вперед. Все высказанное воспринимается с участием многих анализаторов, в том числе зрительных, слуховых, тактильных органов, которые помогают усваивать технику движения. А это создает почву для улучшения восприятия и подвижной активности учеников.

Наблюдения показывают, что в обеих ситуациях после объяснения техники выполнения движения непосредственный переход к наглядности не очень эффективен. Это можно отнести и к процессу наглядности урока и объяснения выявленных ошибок и трудностей. Дело в том, что совместное применение учебных методов с объяснением с наглядностью не развивает творческие и познавательные способности на желаемом уровне. Они учат технике движения, можно сказать, что механически. Если техника выполнения движения с помощью объяснения понимается хорошо, то есть движения выполняются без труда, тогда нет нужды показывать их наглядно.

Или если содержание и проведение игры познается легко, тогда нет нужды в демонстрации ее требований и правил. Наоборот, если содержание и правила выполнения движения и игры испытывала лишь часть учеников, тогда содержание движения и игры должно объясняться и демонстрироваться. При демонстрации внимание учеников должно направляться к отдельным элементам техники движения, необходимо объяснять значение его правильного выполнения, давать теоретические знания о силе, темпе, амплитуде, скорости и т.д. Одновременно учитель должен учить детей, чтобы они выполняли движение точно, легко и быстро. Для этого, начиная с первого класса, во всех

классах учеников надо разделить на звенья (отряды) или группы, и провести соревнования по быстрому, точному и красивому выполнению движений. Такие соревнования можно провести не только на уроке, но и во внеурочное время. Это имеет большое значение в повышении интереса учеников к урокам, в своевременном, качественном выполнении движения с малой затратой энергии.

Объяснение должно быть коротким и конкретным. После объяснения учебного материала внимание учеников должно направляться на самостоятельное мышление о поставленной задаче, создаваться условия для логической и творческой деятельности.

Одной из специфических особенностей уроков физического воспитания является то, что здесь практической деятельности отводится больше времени. Практика показывает, что этого требует биологическое развитие, психологические особенности учеников и специфическая целенаправленность урока. Долгое объяснение и перерыв отвлекает внимание учеников. Поэтому объяснение должно проводиться в короткий срок, потом должна наглядно показываться техника выполнения движения.

При методе объяснения активность учеников в какой-то мере ослабляется. Исследования и школьная практика показывают, что преподавание учителем нового теоретического и практического материала методом повествования и наблюдения заставляют учеников думать, это повышает их активность. Когда новая техника движения излагается через объяснение и рассказ, то учитель ставит вопросы проблемного характера, и на этом основании ученики получают возможность думать. Ученики думают о целях выполнения этих движений. Для выполнения движения анализируют все полученные в этой области знания, умения и навыки. Они все свои силы и внимание направляют на выполнение движения: например, при обучении упражнению на гимнастической скамейке с помощью рук и ног учитель, после доведения до учеников некоторых теоретических знаний, задает им вопрос:

- какое значение имеют движения на гимнастической скамейке для жизни?

В поиске ответа на такой вопрос ученики понимают, что такое движение имеет большое значение в укреплении мышц рук, ног и живота, в укреплении здоровья, потом учитель говорит о значении правильного держания за скамейку, о необходимости этого для их же безопасности. Прежде чем учить упражнению, учитель показывает, как правильно держаться за скамейку. Ученики еще ближе подходят к гимнастической стенке и изучают правила о правильном восхождении на скамейку и стену. А потом показываются правила,

как правильно держаться за края скамейки, большие пальцы наверху (на скамейке), остальные пальцы внизу. По команде учителя движение выполняется учениками коллективно, несколько раз. А потом, для повышения активности учеников, учитель обращается к ним с вопросами:

- какая должна быть поза рук и пальцев при упражнении на скамейке? Куда надо смотреть при упражнении? Какова должна быть поза в это время головы, туловища? Кто может показать положение ног и колен во время упражнения?

Такие вопросы по теме оставляют учеников в затруднительном положении, заставляет их думать. Они заставляют учеников вспоминать изученные движения на прошлых уроках, учебный материал еще раз закрепляется путем повторения. Ученики серьезно стараются приобретать новые знания, умения и навыки. Таким образом, нахождение учениками правильных ответов на вопросы учителя, с одной стороны, умение делать выводы в области правильного выполнения движений, с другой, - направляет их на решение новых трудностей, на выносливость, на решительность.

В преподавании физического воспитания не всегда есть нужда в создании проблемной ситуации. Дело в том, что 1) уроки физического воспитания носят в основном практический характер и требуют большого внимания к выполнению движений; 2) частое создание проблемной ситуации приводит к трате времени, снижению плотности урока; 3) создание проблемной ситуации ставит учеников, особенно младших школьников, в трудное положение, повышает у них умственное напряжение. А одной из основных задач физического воспитания как раз и является освобождение от умственного напряжения, обеспечение в этом процессе активного отдыха учеников. Несмотря на все недостатки в связи с проблемным обучением в преподавании физического воспитания, все это не снижает его общих достоинств.

Источники:

Агаев А. Теоретические и практические вопросы новых учебных методов и технологий // «Научные труды» ИПОАР. – Баку : 2005.

Аббасов Э. Реформы образования и проблема разработки курикулумов // «Научные труды» ИПОАР. – Баку : 2005.

Вопросы применения новых учебных программ (курикулумов) / составители: Аббасов Э., Джавидов И. – Баку : 2014.

Кулиев Б. Основы теоретико-методических и практических работ физического воспитания. – Баку : АГПУ, 2010.

B. Guliyev. Interactivity on Physical Education in Primary Schools.

The paper investigates interactive techniques in the teaching of physical education lessons that increase the speed and efficiency of the educational process, regulatory training student's physical education. We study a set of teaching methods appropriate to the content of games and physical movements in their studies, their mutual use, consideration of educational realities, as well as the possibility of using the best options and principles. Based on the best practices of the school in the early grades are considered good examples of such lessons.

Keywords: *verbal learning, visual learning, practice, motivation, problem situation, skills, abilities.*

УДК 159.923:378.18

Р. В. Джаббаров

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ИССЛЕДОВАНИЕ СТЕПЕНИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ
СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Стаття присвячена експериментально-психологічному дослідженню ступеня самоактуалізації студентів, які здобувають освіту за різними спеціальностями. У статті аналізується вплив різних чинників на самоактуалізацію студентів, виявляються умови, що мають велике значення для виявлення загальних показників рівня самоактуалізації. Встановлено залежність декількох факторів: економічного становища, самооцінки, соціальної активності, рівня досягнення успіху, - від ступеня самоактуалізації. Для розвитку самоактуалізації у студентів в залежності від напрямку спеціальності важливе формування мотиву навчання, а також виявлення їх потенційних можливостей.

Ключові слова: *студенти, різні спеціальності, самоактуалізація, експериментально-психологічне дослідження.*

Описание исследования. В последнее время реформы, проводимые в сфере образования, больше направлены на самоутверждение и самоактуализацию студентов, чем на формирование знаний, умений и навыков субъектов образования. И это не случайно. Одной из основных целей современного образования является создание условий для реализации потенциальных возможностей у студентов и постоянное развитие уверенности в себе для улучшения уровня эффективности их образования. Как правило,

контролюючі цю сферу суб'єкти освіти особливо підкреслюють необхідність ще більшого розвитку значення самоактуалізації у студентів.

В епоху глобалізації для організації ефективної і оптимальної навчальної діяльності необхідно створити умови для розвитку самоактуалізації у студентів так, щоб вони могли виявляти свої потенціальні можливості і заявити про себе в різних видах життєдіяльності. Для цього недостатньо організувати ефективне, в відповідності з сучасними вимогами навчання, необхідно також виявлення можливостей самоактуалізації студентів і створення умов для її розвитку.

З цієї точки зору Д.А. Стебакова справедливо відзначила, що освіта можна розглядати як ресурс для підвищення рівня самоактуалізації особистості, так як вона пропонує студентам різні способи і засоби саморозвитку, надає їм певну спрямованість, сприяє розкриттю їх індивідуальності [Большакова, 2015, с. 5].

Дослідження показують, що саме на фоні самоактуалізації студенти більше віддають перевагу мотивації навчання і самореалізації, намагаючись знайти своє місце. Відомо, що самоактуалізація – це неперервна реалізація потенціальних можливостей, здібностей і талантів, як виконання своєї місії, або покликання, долі і т.п., як більш повне пізнання і прийняття своєї природи, як прагнення до єдиності або внутрішньої гармонії особистості [Сериков, 1999].

А. Маслоу показує самоактуалізацію, як найвищу потребу в загальній ієрархії потреб. Так, механізм особистого зростання розкривається шляхом послідовного задоволення основних потреб, а на їх основі – задоволення вищих. Задоволив всі свої базові потреби, людина в першу чергу рухається потребою в саморозвитку, самовираженні, самоактуалізації. А. Маслоу вважає, що мотивацією поведінки у самоактуалізуючих людей часто є те, що вони відчувають радість від використання своїх здібностей [Маслоу, 2003, с. 242].

Особистість, як відкрита система, прагне до самоактуалізації, розвиваючись через різноманітні форми діяльності і активності, оволодає соціальними і індивідуальними компетенціями. Аналіз сучасних досліджень по проблемі самоактуалізації студентів, показав, що даний

процесс неразрывно связан с формированием необходимых профессионально-важных качеств личности, степень сформированности которых свидетельствует о наличии соответствия между индивидуальным личностным потенциалом студента и конкретными требованиями профессии [Уровень самоактуализации личности, 2015]. В связи с этим анализ самоактуализации считается актуальным.

Целью нашего исследования является выявление факторов, влияющих на формирование мотива самоактуализации студентов.

Методы исследования. Вышеупомянутое исследование с точки зрения цели применения и правил сбора информации, носит рекомендательный характер и выполняется методом корреляции. В исследовании были использованы методика САТ, опрос по определению мотивов обучения, методика самооценки. Исследование охватило 200 студентов, и было проведено в 2014 году со студентами, обучающимся на различных факультетах Бакинского Государственного Университета. При оценке результатов были использованы такие критерии, как экономическое положение, социальная активность, достижение успеха и оценка обучения.

Анализ информации. В разделе итогового анализа информации, где исследовательские материалы обладают определенным интервалом, чтобы определить различные факторы влияния на уровень самоактуализации студентов, используется метод корреляции Пирсона. Результаты исследования были обобщены с использованием программного обеспечения SPSS-17.

Итоги анализа. Корреляционные показатели между экономическим положением и шкалами самоактуализации самооценки у студентов

Таблица 1.

| | Самооценка | Сензитивность | Синергия | Познавательная потребность |
|-------------------------|------------|---------------|----------|----------------------------|
| Экономическое положение | 0,374** | -0,367** | -0,276* | -0,326* |

** значимо на уровне 0,01

* значимо на уровне 0,05

Из таблицы 1 видно, что у студентов, обучающихся на разных факультетах, имеется существенная связь в целом между экономическим положением и самооценкой ($p \geq 0,01$; $r = 0,374$), сензитивностью ($p \leq 0,01$; $r = -0,367$), синергией ($p \leq 0,05$; $r = -0,276$) и познавательной потребностью ($p \leq 0,05$; $r = -0,326$). Это

показывает, что готовность к самоактуализации студентов повышается тогда, когда между экономическим положением, самооценкой, сензитивностью, синергией и познавательной потребностью создается смысловая связь.

Корреляционные показатели между шкалами креативности и познавательными потребностями с социальной активностью и у студентов.

Таблица 2.

| | Познавательные потребности | Креативность |
|-----------------------|----------------------------|--------------|
| Социальная активность | -0,475** | -0,292* |

** значимо на уровне 0,01

* значимо на уровне 0,05

У студентов, обучающихся на разных факультетах и привлеченных к общественной деятельности, создается необходимая почва для раскрытия своих потенциальных возможностей. Повышенная социальная активность усиливает перспективы самоактуализации (с познавательными потребностями на уровне $p \leq 0,01$; $r = -0,475^{**}$, с креативностью на уровне $p \leq 0,05$ $r = -0,292^*$). Этот факт показывает, что между уровнем самоактуализации студентов и социальной активностью имеется смысловая связь. Т.е. с повышением социальной активности повышается и уровень самоактуализации.

Показатели уровня самоактуализации в зависимости от различных критериев по факультетам

Таблица 3.

| | Частота колебания | Спонтанность | Связь | Познавательные потребности | Креативность |
|--------------------------|-------------------|--------------|----------|----------------------------|--------------|
| Уровень самоактуализации | -0,345* | 0,290* | -0,397** | 0,370** | 0,369** |

** значимо на уровне 0,01

* значимо на уровне 0,05

Уровни самоактуализации по факультетам на уровне $p \leq 0,01$; между уровнями $r = -0,419$ и показателями частоты колебания, спонтанностью, связью, познавательной потребностью и креативностью имеется смысловая связь. Т.е. высокие показатели нескольких шкал самоактуализации по факультетам (изменчивость поведения, спонтанность, связь, познавательные потребности, креативность) свидетельствуют о значимой зависимости между ними.

Корреляция между уровнем достижения успеха и самоактуализацией по курсам

Таблица 4.

| Уровни самоактуализации | Адаптация времени | Устойчивость | Ценностные ориентации | Частота колебания | Сензитивность | Познавательные потребности |
|-------------------------|-------------------|--------------|-----------------------|----------------------------|---------------|----------------------------|
| Достижение успеха | 0,468** | 0,539** | 0,573** | 0,291* | 0,284* | 0,462** |
| Уровни самоактуализации | Спонтанность | Самоуважение | Отношение к себе | Взгляд на природу человека | Синергичность | Креативность |
| Достижение успеха | 0,505** | 0,392** | 0,385** | 0,499** | 0,570** | 0,708** |

** значимо на уровне 0,01

* значимо на уровне 0,05

Между уровнем достижения успеха студентов и большинством шкал самоактуализации (оценка времени, поддержка, нравственные ценности, активность поведения, сенситивность, спонтанность, самоуважение, самопознание, обзор природы человека, синергия, познавательные потребности и креативность) установлена корреляционная связь. Как видно, здесь креативность не является потенциальной возможностью, а превращается в элемент поведения ($p \geq 0,01$; $r = 0,708$). Из таблицы можно сделать вывод о том, что между достижением уровня успеха по курсам, уровнем самоактуализации и креативностью имеется значимая связь.

Корреляция между достижением успеха и оценками обучения и шкалами

Таблица 5.

| Уровни самоактуализации | Оценки обучения | Самооценка | Устойчивость | Частота колебания | Спонтанность | Синергетика | Познавательные потребности | Креативность |
|-------------------------|-----------------|------------|--------------|-------------------|--------------|-------------|----------------------------|--------------|
| Достижение успеха | 0,269* | -0,280* | 0,446** | 0,324* | 0,326* | 0,277* | 0,495** | 0,419** |

** значимо на уровне 0,01

* значимо на уровне 0,05

Исследования показали что, независимо от того,на каком факультете обучаются студенты, между оценками обучения и достижением успеха имеется смысловая связь ($p \geq 0,05$; $r=0,269^{**}$). Т.е. оценки обучения самоактуализации студентов при повышении пропорциональны. В то же время, на уровне $p \geq 0,05$ наблюдается смысловая связь ($r=0,330^*$) между оценками обучения и ценностной ориентацией студентов

Корреляция между социальной активностью и нравственными ценностями и успеваемостью

Таблица 6.

| | Оценивание | Ценность богатства | Спонтанность |
|-----------------------|----------------------|----------------------|---------------------|
| Социальная активность | -0,630 ^{**} | -0,368 ^{**} | -0,297 [*] |

** значимо на уровне 0,01

* значимо на уровне 0,05

Имеется существенная смысловая связь между социальной активностью студентов и их оценками в обучении, нравственными ценностями и спонтанностью. Факты показывают, что высокая социальная активность не способствует повышению успеваемости (на уровне $p \leq 0,01$; $r=-0,630$). Если студенты пытаются самоактуализироваться в различных сферах социальной деятельности, то это связано с мотивами их самоактуализации. Помимо этого, имеется существенная смысловая связь между спонтанностью и уровнем самоактуализации (на уровне $p \leq 0,05$, $r=-0,297$).

Показатели корреляции между экономическим положением у студентов, сенситивностью, агрессией и познавательными потребностями

Таблица 7.

| | Сензитивность | Агрессия | Познавательная потребность |
|-------------------------|--------------------|---------------------|----------------------------|
| Экономическое положение | 0,309 [*] | -0,267 [*] | -0,340 [*] |

** значимо на уровне 0,01

* значимо на уровне 0,05

Имеется смысловая связь между экономическим положением студентов,сенситивностью, агрессией и познавательными потребностями. Падение уровня жизни приводит к повышению агрессии,в то же время активизирует познавательные потребности.

Показатели корреляции между самооценкой студентов, стремлением к успеху и самоактуализацией

Таблица 8.

| Уровни самоактуализации | Достижение успеха | Частота колебания | Синергетика | Агрессия | Координация | Креативность |
|-------------------------|-------------------|-------------------|-------------|----------|-------------|--------------|
| самооценка | -0,280* | 0,319* | -0,271* | 0,481** | 0,322* | 0,295* |

** значимо на уровне 0,01

* значимо на уровне 0,05

Из таблицы видно, что между уровнем самоактуализации студентов и достижением успеха, а также активности в поведении, синергией, агрессией, координацией и креативностью имеется смысловая связь. Адекватность самооценки увеличивает достижение успеха и создает почву для претворения в жизнь самоактуализации.

Корреляция между ценностными ориентациями, самооценкой и социальной активностью

Таблица 9.

| Ценностная ориентация | Самооценивание | Социальная активность |
|-----------------------|----------------|-----------------------|
| | -0,744* | -0,977** |

** значимо на уровне 0,01

* значимо на уровне 0,05

Между ценностными ориентациями студентов и самооценкой (на уровне $p \leq 0,05$) и социальной активностью (на уровне $p \leq 0,01$) была установлена значимая связь.

Исследование показало, что зависимость между четырьмя основными шкалами самоактуализации и уровня самооценки находится на значимом уровне. Это время на адаптацию ($r \leq 0,05$), ценностные ориентации ($r \leq 0,05$), сенситивность ($r \leq 0,05$), спонтанность ($r \leq 0,01$), самоуважение ($r \leq 0,01$), самовосприятие ($r \leq 0,05$), представления о природе человека ($r \leq 0,01$), синергия ($r \leq 0,01$), принятие агрессии ($r \leq 0,01$), контактность ($r \leq 0,05$), познавательные потребности ($r \leq 0,01$) и креативность ($r \leq 0,01$).

Статистические расчеты показали, что чем выше уровень самоактуализации, тем студенты меньше ощущают ход времени, они стараются достичь своих целей, им удается контролировать свои эмоции и чувства на более высоком уровне. В то же время между самоактуализацией студентов и уровнем адаптации к процессу обучения налицо значимая связь (на уровне $p \leq 0,05$).

Факты показывают, что достижение успеха студентами прямопропорционально их потенциальным возможностям ($p \geq 0,05$). Этот факт также является подтверждением роста способности рефлексии с ростом уровня самоактуализации. Излишняя тревога, преодоление волнения и управление ими дает возможность понять свои потенциальные возможности и направить их в нужную точку. Такие студенты не стесняются показывать свои эмоции, гнев и агрессию и естественно принимают их от других, более позитивно оценивают природу человека. Они как в педагогическом процессе, так и в повседневной жизни могут строить глубокие эмоциональные связи, стремятся к новым достижениям в процессе обучения, и в большинстве случаев этого достигают. Зависимость не наблюдается в некоторых шкалах, особенно в покровительстве, нет зависимости между переменными в колебании поведения шкалы самооценки. На наш взгляд этот факт связан с особенностями возраста студентов. Т.е. попытка утвердиться в группе вытесняет некоторые характеристики.

Заключение. Из проведенного исследования можно сделать следующие выводы. У студентов, которые стараются оценить себя высоко, уровень самоактуализации является высоким, это дает им возможность актуализировать себя адекватно. Среднему уровню самооценивания соответствует средний уровень самореализации. Т.е. здесь возможности осознаются не полностью или же реализация остается в форме самоутверждения. Пониженная самооценка студентов соответствует более низкому уровню самоактуализации. У студентов, обучающихся на разных факультетах, и привлеченных общественной деятельностью, формируется почва для проявления своих потенциальных возможностей. Т.е. с увеличением социальной активности растет и уровень самоактуализации. Имеется существенная связь между уровнем достижения успеха и уровнем самоактуализации и креативности.

Факты показывают, что повышенный уровень социальной активности не способствует повышению оценок обучения. Если студенты пытаются самоактуализироваться в различных сферах социальной деятельности, то это связано с мотивами их самоактуализации. У студентов имеется существенная связь между уровнем самоактуализации и достижением успеха, а также гибкостью поведения, синергетикой, агрессией и креативностью. По результатам проведенного исследования можно сказать, что развитие мотива самоутверждения повышает уровень самоактуализации, а это формирует чувство веры в деле направления потенциальных возможностей к необходимой профессиональной ориентации.

Источники:

Aliyev B., Jabbarov R. A study of the relationship between self-realization of students with their academic achievements // International Journal of Current Life Sciences, 2014. – Vol. 4. – Issue 8. – P. 417.

A Comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical terms a guide to usage / Ed. by B. Horacl. – New York, London, Toronto : 1958. – 488 p.

Adler A. The individual psychology of Alfred Adler // A systematic presentation in selection of his writings edited and annotated / by H. L. Ansbacher, R. R. Ansbacher. – New-York : Basic Books, 1956. – 503 p.

Уровень самоактуализации личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psycabi.net/testy/226-uroven-samoaktualizatsii-lichnosti-test-sat-voprosnik-samoal#ixzz3Tg3q7nqD>

Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднение в профессиональной сфере. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 222 с.

Маслоу А. Мотивация и личность. – Санкт-Петербург : 2003. – 352 с.

Маслоу А. Самоактуализация. – Москва : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1982. – 288 с.

Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. – Москва : Изд. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

Большакова А. Н. Особенности развития самоактуализации студентов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bmsi.ru/doc/243ac339-cd73-4c8f-992e-81bf06395d5>

Стебакова Д. А. Личностные особенности студентов медучилища с разными типами самоактуализации: дис. ... канд. психол. наук. – Москва : 2010. – 251 с.

R. Jabbarov. Experimental Psychological Research Degree of Self-Actualization of Students Receiving Education in Various Specialties.

This paper is devoted to experimental psychological research degree of self-actualization of students receiving education in various specialties. The article analyzes the influence of various factors on the self-actualization of students identified conditions that are important to identify common indicators of the level of self-actualization. Dependence of several factors: economic status, self-esteem, social activity, the level of success of the degree of self-actualization. Recommended for self-actualization of students depending on the direction of specialty training is important to the formation of a motive, and identify their potential.

Keywords: *students, different specialties, self-actualization, experimental psychological research.*

УДК 378.091.8

Д. С. Зайченко

АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ВИПУСКНИКІВ ДО НОВИХ СОЦІАЛЬНИХ УМОВ ТА МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснюється спроба розкрити поняття адаптації, соціальної адаптації. Проводиться аналіз професійної адаптації та чинників, що впливають на неї. Розкрито мету та проблематику професійної адаптації студентів-випускників. Характеризуються проблеми у працевлаштуванні студентської молоді. Описуються державні дії щодо допомоги студентам-випускникам у працевлаштуванні.

***Ключові слова:** адаптація, соціальна адаптація, студент, безробіття, працевлаштування, ринок праці, молодь.*

Постановка проблеми. Нині в Україні сфера вищої освіти знаходиться на етапі модернізації, головне завдання якої – вдосконалення системи підготовки сучасних висококваліфікованих фахівців і забезпечення успішної адаптації студентів-випускників до професійної діяльності.

В контексті проблем, які стосуються адаптації студентів ВНЗ до умов зміни професійного зовнішнього середовища, а саме: реформування вищої школи, розвиток інноваційних технологій навчання тощо, можна зважити на дві кардинально різні ситуації: з одного боку, реформування має полегшити адаптацію студентів до професійного середовища та діяльності, даючи можливість після закінчення навчання успішно працювати за фахом; з іншого – призводить до зростання внутрішньої психічної напруги через зміну змісту навчальної діяльності, підвищення її практичної спрямованості, зростання ролі самостійності, творчості, креативного ставлення до набуття знань, формування відповідних практичних навичок і вмінь, що вимагає додаткових зусиль від особистості студента. Тому успішна адаптація до змінених соціальних умов та майбутньої професійної діяльності є нагальною проблемою для кожного випускника ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальним проблемам адаптації молоді до нових умов життєдіяльності та взаємин у соціальній групі присвячені праці вітчизняних (В.Л. Кікоть, В.А. Петровський, О.В. Симоненко, Т.В. Середа, О.І. Гончаров, А.Д. Ерднієв, М.І. Лісіна, А.В. Фурман) та зарубіжних учених (Е. Еріксон, Д. Клаузен, З. Фройд та ін.). Питання

професійної адаптації як пристосування до професійної діяльності після навчання, засвоєння професійних і соціальних функцій, активного включення в життя трудового колективу досліджували І.М. Магура, В.С. Мерлін, В.Г. Подмарков, Г.О. Слесарєв. У контексті професійної адаптації аналізувалися проблеми професійної самосвідомості (Б.Д. Паригін, В.Д. Брагіна, П.А. Шавір), професійного становлення особистості (І.С. Кон, Т.В.Кудрявцев), професійного самовизначення (Є.О. Клімов, С.М. Чистякова). Питанням формування ринку праці молоді, особливо фахівців з вищою освітою, висвітлювали такі українські вчені, як: О. Грішнова, М. Долішній, С. Злупко, О. Кратт, О. Лаврук, О. Яременко та ін.

Метою статті є спроба охарактеризувати адаптацію студентів-випускників до змінених соціальних умов та майбутньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Термін «адаптація» походить від латинського *ad* – «к»; *aptus* – «зручний», *adaptatio* – «пристосування». Адаптація – результат (процес) взаємодії живих організмів та оточуючого середовища, який призводить до оптимального їхнього пристосування до життя та діяльності [Лесовий, 2011, с. 249-254].

Також адаптацію можна визначити «як процес становлення оптимальної відповідності особистості та навколишнього середовища під час здійснення притаманної людині діяльності, що дозволяє індивіду задовольняти актуальні потреби та реалізовувати пов'язані з ними вагомі цілі (при збереженні психічного та фізичного здоров'я), забезпечуючи в той же час відповідність психічної діяльності людини, його поведінки вимогам середовища [Березин, 1988, с. 256].

Соціальна адаптація, як пристосування людини до умов соціального середовища припускає:

- 1) адекватне сприйняття оточуючої дійсності і самого себе;
- 2) адекватну систему відносин та спілкування з оточуючими;
- 3) здатність до праці, навчання, до організації відпочинку;
- 4) здатність до самообслуговування та самоорганізації, до взаємообслуговування у колективі;
- 5) адекватність поведінки у відповідності до рольових очікувань.

Адаптація в соціумі – це засвоєння особистістю соціального досвіду суспільства загалом і досвіду професійного середовища, зокрема. Успішна адаптація до професійної діяльності – запорука професійного розвитку і зростання індивіду, його життєдіяльності.

У процесі адаптації до професійної діяльності, а саме формування, становлення індивіда як професіонала, людина адаптується до трудового колективу, технологій і техніки виробництва, стилю керівництва та спілкування в професійному середовищі тощо. В процесі трудового життя випускник освоює різні форми професійної діяльності, що дозволяє інтегруватися в різні системи професійних відносин, здійснювати їх на відповідному рівні [Малинович, 2012, с. 213-221].

Метою адаптації є потреба у досягненні двох протилежних цілей – злиття з професійним середовищем та виділенні свого «Я» у якості професійно самодостатнього активного суб'єкта діяльності. Саме в момент становлення молодої людини як професіонала, її професійного «Я – образу», особливої актуальності набувають чинники, які впливають та сприяють професійній самореалізації, яке відбувається на тлі формування професійного досвіду особистості, входженню його в «професійне Я» індивіда.

В.П. Каземіренко, аналізуючи психолого-педагогічну проблематику професійної адаптації, виділяє такі її види:

– професійну адаптацію у виші – процес залучення особистості до професії, який виражається в набутті професійних знань, умінь, навичок, необхідних для майбутньої діяльності. Це зумовлюється вивченням та опануванням структури підготовки фахівця відповідного рівня, загального змісту та окремих компонентів навчального процесу;

– дидактичну адаптацію – пристосування студентів-випускників до нової для них системи професійного навчання, яка полягає у адаптації студентів-випускників до обраної професійної діяльності та системи підвищення професійної кваліфікації. Ефективність адаптації залежить: від гармонійного зв'язку інтересів і методів навчання у ВНЗ та на підприємстві, в установі; від рівня професійної самостійності та творчого мислення, які стали невід'ємними рисами особистості; від достатньої зорієнтованості в професії й стійкого бажання нею оволодіти;

1. – соціально-психологічну адаптацію – комфортне входження в трудовий колектив, налагодження оптимальних ділових стосунків із колегами по праці, спеціалістами і менеджерами, формування особистісного професійного стилю поведінки та діяльності [Каземіренко, 2004, с. 76–78].

Випускнику іноді важко здійснити належний професійний вибір без усвідомлення результатів або ж перспектив своєї діяльності, тому важливим моментом у ефективній професійній адаптації є професійне самовизначення.

Як вважає Т.В. Кудрявцев, професійне становлення особистості проходить 4 стадії свого розвитку:

1. формування професійних намірів;
2. професійне навчання;
3. професійну адаптацію;
4. часткову або ж повну реалізацію особистості у своїй професії [Кудрявцев, 1998, с. 51–59].

Отже, основним завданням професійного самовизначення є реальна оцінка власних адаптивних можливостей, які забезпечать формування внутрішньої готовності до свідомої і самостійної побудови, корекції і реалізації перспектив свого розвитку (професійного, життєвого і особистісного). Професійне самовизначення виступає найбільш потужним чинником професійної адаптації [Малинович, 2012, с. 213–221].

Адаптація також має два аспекти: професійний (адаптація до професійної діяльності) та соціально-психологічний (адаптація до певної робочої групи). У свою чергу кожен з двох основних елементів – і професійна, і соціально-психологічна адаптація потребують конкретизації свого змісту через їх подальше розчленування на окремі функціональні компоненти.

На думку В. В. Васильєва, такими компонентами є:

1. Адаптація до загальних культурних цінностей та норм виробничої професійно-трудової діяльності (загальні принципи і норми виробничих та організаційно-управлінських відносин; певна структура професійно-трудової діяльності з визнаною суспільною думкою й ієрархією соціальної престижності різних професій, економічні принципи та критерії ефективності виробничої діяльності тощо).

2. Оволодіння професійними техніко-технологічними операціями.

3. Адаптація до фізичних умов та режиму праці на робочому місці.

4. Адаптація до специфічних (фірмових) культурних норм і цінностей (організаційна та корпоративна (відносини із зовнішнім середовищем, певні уявлення про природу людини та мотиви її поведінки, орієнтації трудової діяльності, характер людських відносин) культури).

5. Адаптація до специфічних міжособистісних відносин у певній робочій групі [Васильєв, 1999, с. 293].

Професійна адаптація є єдністю ціннісно-нормативних, діяльнісних, психофізіологічних та соціально-психологічних аспектів. Усі вони тісно пов'язані між собою і тісно взаємодіють, впливаючи на хід процесу професійної адаптації. Тому при адаптації головною проблемою є не стільки оволодіння

конкретною професією, скільки активне взаємне пристосування спеціаліста та соціальної організації підприємства з перспективною орієнтацією на максимальний розвиток та ефективне використання індивідуального трудового потенціалу молодого спеціаліста.

На етапі ж розвитку основної трудової кар'єри головною проблемою спеціалістів є періодичне пристосування до нових видів професійної діяльності та нових робочих місць у межах підприємства. Ці проблеми враховуються в професійній підготовці вищих навчальних закладів у сучасних умовах економіки [Бондарева, 2011, с. 12-22]. Загалом молодь є вразливою категорією на ринку праці. З одного боку, молоді люди мають більший потенціал, у тому числі і творчий, легше сприймають нову інформацію, легше вчаться та більш енергійні. З іншого боку, їм часто бракує досвіду роботи, специфічних знань та навичок, які вимагають роботодавці, а ті, у свою чергу, не завжди готові витратити час та гроші задля додаткового навчання претендента на посаду.

Переважає більшість молодих людей, котрі виходять на ринок праці, є недавніми випускниками навчальних закладів різного рівня акредитації. Щороку навчальні заклади випускають молодих спеціалістів, переважна більшість з яких залишаються з проблемою працевлаштування віч-на-віч. Тому, труднощі з професійною адаптацією колишніх студентів тісно пов'язані з пошуком роботи [Nalman, Frohlich, Stern, p. 95].

Адаптація має мобілізуючу силу, коли студенти - випускники є відносно впевнені в собі, у своїх силах і можливостях. В іншому випадку, стрес зростає на тлі підвищеної тривожності та супроводжується негативними почуттями. Це негативно впливає на наступні етапах адаптації студентів до майбутньої професійної діяльності [Ausubel, p. 71].

Свідомість студентів залежить від впливу несприятливих факторів, які негативно впливають на адаптацію. Їх стрес зростає, що негативно впливає на майбутню професійну діяльність. Іноді це призводить до агресивної поведінки, яка може серйозно погіршити ситуацію. Існує ще один тип поведінки, який має назву – "втеча" від ситуації. Депресія є типовою для цього типу поведінки. У таких випадках, студент не в змозі вплинути на ситуацію, в якій він знаходиться [Ory, Braskamp, p. 116–129].

Освіта та професійна підготовка є визначальними чинниками у працевлаштуванні випускників вищих навчальних закладів. Від їх рівня залежить якість кадрового потенціалу ринку праці любої країни. Розвиток ринку платних послуг у сфері вищої освіти сприяв швидкому зростанню

кількості студентів, а отже – підвищенню фахового освітнього рівня молоді. Разом із тим платна освіта значною мірою нівелювала рівень професійної підготовки випускників через низьку вимогливість до знань. Так все більше випускників навчальних закладів з'являються на ринку праці, не маючи достатньої професійної підготовки [Заярна, 2010, с. 150-153].

Це зумовлено також і тим, що держава фактично зняла з себе обов'язок щодо забезпечення обов'язкового працевлаштування випускників. Крім того, суттєвий розрив між теоретичною підготовкою та вимогами конкретної трудової діяльності робить неадекватною реакцію потенційного роботодавця на наявність у молодих спеціалістів високого рівня теоретичної підготовки який не підкріплений відповідним розвитком трудових умінь та навичок. Це, врешті-решт, впливає на можливості їх реального працевлаштування [Філіппов, 2012, с. 31-40].

Важливим аспектом оптимізації професійної підготовки в даний час є посилення практичної спрямованості навчання, необхідність випуску, насамперед, широкопрофільних фахівців, які володіють у той же час ґрунтовними вузькоспеціальними знаннями і навичками.

Однак головним напрямком у підготовці фахівців у навчальному закладі стає орієнтація не тільки на професійну, але й особистісну складову, що дозволить випускнику навчального закладу, відповідно до змін у сфері трудових відносин, в міру необхідності виявляти ініціативу, гнучкість, самоудосконалюватися та ін.

При цьому особливого значення набуває загальнокультурна підготовка фахівця, формування гуманності особистості, як основи її всебічного розвитку, становлення її громадянської позиції, здатності до відповідальних дій, співробітництва з іншими людьми, що, нарешті, приведе до інтеграції суспільства. У такий спосіб в основному буде забезпечений високий адаптаційний потенціал випускників навчальних закладів України [Зельонка, 2002, с. 140–141].

У межах державної молодіжної політики проводиться значна робота щодо підвищення економічної активності та рівня зайнятості молоді, підтримки молодіжного підприємництва. У сфері забезпечення зайнятості та розвитку підприємницької діяльності молоді передбачено виконання таких завдань:

– сприяння гарантованому забезпеченню молоді першим робочим місцем, стимулювання створення роботодавцями додаткових робочих місць для молоді;

- стимулювання програм підтримки молодіжних центрів праці, бізнес-центрів, бізнес-інкубаторів, створення у вищих навчальних закладах підрозділів з працевлаштування студентів та випускників;
- створення умов для праці студентської молоді без відриву від навчального процесу;
- нормативно-правове, фінансове та організаційне забезпечення вторинної зайнятості молоді, діяльності молодіжних трудових загонів;
- запровадження механізму державної підтримки розвитку молодіжного фермерства та молодіжного підприємництва у сільській місцевості, відповідних програм; розробку та впровадження освітніх проектів для сільської молоді щодо стимулювання підприємницької діяльності; – створення умов для професійної орієнтації та професійного навчання молоді; – інформаційне та правове забезпечення молоді, яка здійснює трудову міграцію за межі України;
- підтримку програм молодіжних громадських організацій та їх спілок, спрямованих на вирішення проблем зайнятості молоді та реалізацію її підприємницьких ініціатив [Філіппов, 2012, с. 31-40].

Одним із засобів вирішення питань працевлаштування молоді, забезпечення її зайнятості у вільний від навчання час, сприяння розвитку молодіжних ініціатив у трудовій сфері, перепідготовка та підвищення кваліфікації молоді є центри праці. Центри у своїй діяльності повинні взаємодіяти з місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, установами, закладами освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, культури, органами внутрішніх справ, служби зайнятості, підприємствами, організаціями та об'єднаннями громадян.

Що ж стосовно допомоги студентам-випускникам в працевлаштуванні збоку навчального закладу, то можна підкреслити, що в багатьох випадках студент може скористатися допомогою Відділу працевлаштування студентів випускників. Головною метою створення Відділу є – сприяння студентам та випускникам начального закладу у працевлаштуванні, підвищення їхньої конкурентоспроможності на ринку праці та адаптації до практичної діяльності, встановлення та підтримання зв'язків з випускниками, здійснення моніторингу їх кар'єри.

Зазвичай, штат Відділу складається з заступника директора з навчально-виробничої роботи, завідувачів відділами денної форми навчання, майстрів виробничого навчання, лаборантів, завідувача Відділу.

Основними завданнями Відділу є:

1. сприяння працевлаштуванню студентів та випускників;

2. проведення постійного аналізу попиту і пропозиції на ринку праці фахівців, підготовку яких здійснює вищий навчальний заклад;

3. налагодження співпраці з державною службою зайнятості населення, підприємствами, установами та організаціями незалежно від форми власності, які можуть бути потенційними роботодавцями для студентів і випускників;

4. забезпечення координації дій з центральними та місцевими органами виконавчої влади, службами зайнятості населення, підприємствами, установами та організаціями (роботодавцями) щодо оптимального узгодження реальних потреб ринку праці та ринку освітніх послуг;

5. інформування студентів і випускників навчального закладу про вакантні місця в установах та організаціях;

6. здійснення спільно з державною службою зайнятості населення моніторингу працевлаштування випускників за місцем їх проживання.

7. подання державній службі зайнятості населення за місцем проживання випускника, у якого питання працевлаштування залишається не вирішеним, відомостей про нього (за його згодою) та здійснення спільних з державною службою зайнятості населення дій, направлених на пошук першого робочого місця [Ляхова, 2001, с. 61–63].

Висновки. Кожний студент-випускник наділений внутрішніми адаптаційними ресурсами і можливостями, проте, залежно від рівня професійної підготовленості у виші, формування «Я» як професіонала, відповідної професійної мотивації, соціального стану, конкретних життєвих обставин тощо, використання цих можливостей є більш чи менш обмеженим.

Отже, адаптаційні можливості студентів-випускників до професійної діяльності залежить від їх реальної оцінки, яка забезпечує формування не тільки внутрішньої готовності до свідомої і самостійної професійної діяльності, а й життєвий та особистісний розвиток. Також підвищенню адаптації до професійної діяльності сприятимуть певні зовнішні чинники (ситуація на ринку праці, стан безробіття тощо), які виступають потужним фактором швидкої адаптації молодих фахівців до вимог трудового середовища.

У сфері трудової адаптації молоді та виходу її на ринок праці державною політикою передбачається зосередження зусиль на двох основних напрямках: сприянні працевлаштуванню (перше робоче місце, соціальні та трудові гарантії соціально незахищених категорій молоді тощо) та підтримка й підвищення економічної активності, зайнятості молоді, молодіжного підприємництва. Для цього були створенні Відділи працевлаштування студентів випускників, які

сприяють успішному пошуку роботи колишнім студентам та їх належній підготовці.

Джерела:

Бондарева Л. І. Умови проведення навчального тренінгу для студентів вищої економічної школи // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2011. – № 8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua>

Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Ленинград : ЛГУ, 1988.

Васильев В. В. Система адаптації робітників до професійної діяльності. Монографія. – Дніпропетровськ : Вид-во Дніпропетровського університету, 1999.

Заярна Н. М. Проблеми працевлаштування молоді в Україні // Науковий вісник Національного лісотехнічного університету України. – 2010. – № 20.9.

Зельонка Г. Правові проблеми працевлаштування молоді // Актуальні проблеми правознавства очима молодих вчених : матеріали міжнар. наук. конф. студ. та аспір. – Львів : Львівська політехніка, 2002. – № 1.

Каземіренко В. П. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молоді до навчання у ВНЗ та майбутньої професії // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6

Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. – 1998. – № 2.

Лесовий В. Особливості соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників в умовах фінансової кризи // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 3 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua>

Ляхова І. Використання системного аналізу процесу адаптації студентів - першокурсників // Рідна школа. – 2001. – № 1.

Малинович Л. М. Адаптація студентів-випускників до професійної діяльності // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна. – 2012. – Вип. 2 (2) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua>

Філіппов Ю. М. Основні складові проблеми працевлаштування випускників навчальних закладів // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2012. – № 16 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua>

Ausubel D. P., Robinson F. G. Unilearning: university introduction to educational psychology. – New York : Holt, Rinehart and Winston, 2006.

Nalman N., Frohlich M., Stern H. H. Adaptation of students to the professional activity. – Toronto : Ontario Institute for Studies in Education, 1975.

Ory J., Braskamp L. Involvement and Growth of Students in Three Academic Programs // Research in Higher Education, 1988.

D. Zaichenko. Graduates Adaptation of Students to the New Social Conditions and Professional Activity.

This article is an attempt to reveal the concept of "adaptation", social adaptation. The analysis of professional adaptation and factors affecting it. Reveals the purpose and problems of professional adaptation of graduate students. Characterized employment problems students. It describes state actions to help students graduates employment.

Keywords: *adaptation, social adaptation, student, unemployment, employment, labor market, youth.*

УДК 316.6.159.9:331.5

Т. О. Гальцева

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ НАВЧАННЯ У ДЕРЖАВНІЙ СЛУЖБІ ЗАЙНЯТОСТІ

У статті висвітлений досвід роботи державних служб зайнятості м. Дніпропетровська і області щодо організації системи соціально-психологічного навчання безробітних та фахівців центрів зайнятості. Йдеться, зокрема, про опис програм соціально-психологічних семінарів-тренінгів для різних категорій безробітних відповідно до соціально-психологічних характеристик та терміну пошуку роботи. Крім того, у статті надані приклади семінарів-тренінгів для працівників та керівників Державних служб зайнятості. Увага приділялася системності проведення цих заходів. Показано їх позитивний вплив на психофізичний стан особистість, на формування установки щодо постійного професійного саморозвитку.

Ключові слова: *професійне навчання, семінари-тренінги, професійні компетенції, соціально-психологічне навчання, самоєфективність.*

Постановка наукової проблеми. Економічна криза в Україні призвела до збільшення кількості безробітних громадян, які потребують не лише працевлаштування, а й навчання (перенавчання) для отримання необхідних професійних компетенцій, затребуваних на сучасному ринку праці. Державні

центри зайнятості відповідно до наказу Міністерства соціальної політики України і Міністерства освіти і науки України № 318/655 від 31.05.2013 р. Про затвердження Порядку професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації зареєстрованих безробітних» організують професійне навчання безробітних у професійно-технічних та вищих навчальних закладах, у тому числі в навчальних закладах Державної служби зайнятості України.

Питання психологічної готовності незайманого населення до професійного навчання (перенавчання) для підвищення конкурентоздатності фахівців на ринку праці, адаптації до сучасних соціально-економічних умов та психологічної реабілітації безробітних є важливими для державних служб зайнятості. Не менш актуальним є питання оволодіння працівниками державних служб зайнятості основами соціально-психологічних знань для досягнення більш ефективних результатів в роботі з безробітними. Вирішення вище зазначених питань спонукали нас на створення системи соціально-психологічного навчання як безробітних так і працівників Державних служб зайнятості м. Дніпропетровська та області.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації ефективного професійного навчання безробітних розглядається як пріоритетний напрямок роботи державних служб зайнятості різних країн світу. Зарубіжні вчені досліджували особистісні властивості безробітних [Kelwin, Jarret, 1985; Wacker, 1989], результативність програм професійного навчання різних категорій безробітних [Hamblin, 1974; Kirkpatrick, 1975; Rae, 1986; Reutesward, 1994; Wholey, 1987]. Значний внесок у розробку нових підходів до професійного навчання безробітних зробили російські вчені: А.Арзамасцев, В.Боровик, Ю.Галагузова, Ю.Деражне, С.Гіль, К.Кязімов, П.Новіков, Є.Рикова, І.Толстова, Г.Шатінова, В.Шеметов. Різні аспекти професійного навчання та психологічної допомоги безробітним розглядалися вітчизняними вченими: Л.Капченко, О.Киричуком, М.Костенко, В.Логвіненко, Ю.Маршавіним, Н. Максимовою, Н.Ничкало, Н.Ортіковою, Ю.Павловим, Н.Павловською, В.Покришук, В.Савченко, Л.Сігаєвою, В.Скульською, І.Терюхановою, О.Цимбал, Л. Щербак та ін. Проте питанням соціально-психологічного навчання безробітних і незайманого населення на сьогодні в Україні, приділяється недостатньо уваги.

Американський вчений А. Вакер вказує, що відторгнення людини від робочої діяльності тягне за собою дезорганізацію особистості [Wacker, 1989]. Тому така людина, перш за все, потребує соціально-психологічного роботи по оптимізації психофізіологічного стану безробітного, оволодінні соціальними компетенціями для адаптації до нових ринкових умов.

На думку академіка О.В.Киричука, «психологія взагалі, психологічні знання і психологічна практика зокрема, залишаються поки що на узбіччі діяльності служби зайнятості України» [Киричук, 2002, с. 3]. У державних службах зайнятості необхідно активно впроваджувати психотренінгові заходи залежно від потреб та специфіки безробітних – тренінги, спрямовані на підвищення самооцінки, розвиток готовності до професійної самореалізації, підвищення професійної конкурентоздатності та інше [Логвиненко, 2010, с. 170].

Метою статі є висвітлення досвіду роботи Державних служб зайнятості м. Дніпропетровська та області щодо організації системи соціально-психологічного навчання безробітних та фахівців центрів зайнятості.

Виклад основного матеріалу. Протягом 2012-2014 р. у Державних службах зайнятості м. Дніпропетровська та області була створена система соціально-психологічного навчання безробітних, що включала крім психологічної діагностики та консультацій, програму навчальних семінарів-тренінгів для різних категорій безробітних відповідно до соціально-психологічних характеристик та терміну пошуку роботи. Семінари-тренінги були побудовані на принципах активності, самостійності, діалогічності, рефлексивності, креативності, особистіно-орієнтованого навчання та ін. Мета семінарів-тренінгів полягала у формуванні у безробітних активної позиції щодо пошуку роботи, самоєфективності та психологічної готовності до отримання необхідних професійних знань та компетенцій. На семінарах-тренінгах вирішувалися такі завдання як відновлення почуття власної гідності, підвищення ступеня самоконтролю і здатності до самостійного вирішення проблем, формування навичок саморегуляції, навчання умінням і навичкам ефективної поведінки на ринку праці, соціально-професійній адаптації до сучасних економічних умов, збереження психічного здоров'я безробітних та ін. Це семінари-тренінги: «Самоефективність як умова ефективного працевлаштування», «Психологічна допомога безробітним громадянам у віці 45+», «Інструменти ефективної комунікації», „Тренінг асертивної поведінки”, „Дискримінація та вплив тендерного чинника на працевлаштування безробітних громадян” та ін.

Семінари-тренінги проводилися і для працівників та керівників Державних служб зайнятості м. Дніпропетровська та області з метою підвищення рівня їх психологічної культури, оволодіння навичками ефективної поведінки з людьми, що мають психічні розлади, оволодіння навичками рефлексивної взаємодії, отримання необхідних психолого-педагогічних компетенцій для ефективної організації професійної навчальної діяльності незайманого населення. Це

семінари-тренінги „Ефективної рефлексивної взаємодії”, „Тренінг розвитку психолого-педагогічних компетенцій”, „Управління конфліктом”, „Коучінг в управлінні персоналом” та ін.

Важливим чинником ефективності таких навчальних занять є склад груп учасників семінару-тренінгу. Групи безробітних формувалися за такими ознаками:

- 1) за часом пошуку роботи;
- 2) за рівнем мотивації щодо пошуку роботи;
- 3) за віковими особливостями (молодь, середній вік, громадяни у віці 45+);
- 4) за рівнем освіти;
- 5) групи, що мають спільні проблеми.

Відповідно до складу груп визначалася програма семінарів-тренінгів.

Оптимальна численність тренінгових груп складала від 8 до 16 чоловік. Тривалість тренінгові заняття - від 4 до 24 годин, в залежності від мети, завдань, які вирішувалися на семінарі-тренінгу та терміну перебування безробітного на обліку у службі зайнятості (до 6 місяців семінари-тренінги від 4 до 12 годин, після 6 місяців від 12 до 24 годин).

У процесі тренінгових занять безробітні отримували психологічні знання щодо розуміння себе та інших людей, вчилися управляти своїм емоційним станом. Заняття сприяли підвищенню впевненості безробітних у своїх здібностях щодо пошуку роботи, впливали на зміну ірраціональних переконань, формували установки на власні активні дії на ринку праці, формували соціальну самоефективність, сприяли підвищенню мотивації до працевлаштування; розвивали необхідні навички самопрезентації, актуалізували творчий та професійний потенціал.

Кожний семінар-тренінг починався з визначення очікувань безробітних щодо семінару-тренінгу („чого хотіли б дізнатися на занятті?”, „чому хотіли б навчитися?”). На семінарах-тренінгах основними формами роботи були групові дискусії, робота в малих групах та парах з подальшим груповим обговоренням, робота з робочими зошитами, що включала розкриття основних понять теми, тестові завдання, питання, спрямовані на рефлексивний аналіз.

Приклади деяких семінарів-тренінгів. Структура семінару-тренінгу «Самоефективність як умова ефективного працевлаштування», складалась з чотирьох блоків:

1. Мотиваційно-ціннісного блоку – теми: «Мотивація та постановка мети щодо працевлаштування», «Самотивація до навчання (перенавчання) – необхідна умова ефективного працевлаштування».

2. Когнітивного блоку – теми: «Хто я», « Позитивне та креативне мислення – якості успішної людини», «Умови формування позитивної Я-концепції особистості», «Самоефективність – запорука успішного працевлаштування».

3. Емоційного блоку – «Саморегуляція емоційної сфери безробітного».

4. Комунікативно-поведінкового блоку – теми: «Психологічні особливості самопрезентації професійних та особистісних якостей», «Навички ефективної комунікації».

До початку семінару-тренінгу безробітні відповідали на короткі запитання анкети. Метою дотренінгового анкетування було виявлення їх мотивації щодо пошуку роботи, визначення проблем, пов'язаних з пошуком роботи (чого ви чекаєте від роботи? що заважає вам знайти роботу?), оцінки безробітними свого емоційного стану (оцініть свій емоційний стан за шкалою 10 балів), аналіз їх особистих перспектив щодо пошуку роботи (визначте, які особистісні якості допомагають (заважають) у пошуку роботи? які шанси у вас знайти роботу?).

Семінар-тренінг починався з вправ, спрямованих на створення ситуації психологічної захищеності, комфорту, позитивного мікроклімату, який сприяв кращому засвоєнню знань, запобіганню конфліктних поведінкових реакцій та активізував психічний стан особистості.

Метою першого мотиваційно-ціннісного блоку було підвищення рівня мотивації до працевлаштування та самотивації безробітних до набуття професійних компетенцій.

Мотивація до працевлаштування – це причини, що спонукають людину шукати роботу. Основним критерієм, за яким можна визначити наявність бажання людини працювати, є активний пошук роботи та готовність навчатися або отримувати іншу кваліфікацію.

В процесі тренінгових занять безробітним ставилися питання, які давали можливість виявити відношення їх до працевлаштування (кількість звернень до роботодавців на протязі тижня, місяця, року). Обговорювалися у формі дискусії питання: на кого вони покладають відповідальність за своє працевлаштування на себе чи державу? чого чекають від державних центрів зайнятості? Формувалися установки на власні активні дії на ринку праці. Надавалися короткі повідомлення щодо сучасних вимог роботодавців відносно кандидатів на посаду. Особлива увага приділялася питанню мотивації до професійного

навчання та самонавчання безробітних. За допомогою вправ активізували механізм самомотивації щодо пошуку роботи та професійного саморозвитку особистості.

У другому когнітивному блоці – безробітні аналізували сильні та слабкі сторони своєї особистості, свої переваги та недоліки, які заважають їм у пошуку роботи. Позитивне та креативне мислення, позитивна Я-концепція – це важливі якості, які допомагають людині пережити кризові періоди у своєму житті. Безробітні вчилися діагностувати наявність у собі цих якостей та за допомогою психологічних вправ їх посилювати. Безробітні слухачі отримали теоретичні знання з області психології успіху, самоефективності, вчилися змінювати ірраціональні переконання, що лежать в основі невпевненості. Давали визначення поняттю „успішна особистість”, діагностували у собі наявність якостей успішної особистості. Учасники семінару–тренінгу поверталися до витоків своєї успішності в минулому і виявляли досвід, який може бути корисним сьогодні при здійсненні ефективного пошуку роботи та успіху у професійному навчанні (перенавчанні). Аналізували досвід інших людей, які успішно працевлаштувалися і є для них прикладом.

У третьому емоційному блоці семінару-тренінгу розглядалися питання саморегуляції емоційної сфери безробітного. Процес пошуку роботи та професійного навчання вимагає від безробітного високого рівня адаптивного потенціалу. Для дорослої людини ситуація пошуку роботи та навчання (перенавчання) є стресогенною, що вимагає значної мобілізації сил та високого рівня саморегуляції. Учасники семінару-тренінгу навчалися засобам зняття негативних емоцій, саморегуляції, розвивали навички стресостійкості.

Останній, комунікативно-поведінковий блок семінару-тренінгу був орієнтований на засвоєння безробітними засобів самопрезентації для ефективного проходження співбесіди з роботодавцями. Безробітні вчилися розуміти мову „тіла”, залучати співрозмовника до себе вербальними та невербальними засобами комунікації. Отримали теоретичні знання з психології атракції. Вчилися викликати до себе в процесі спілкування позитивне відношення (симпатію). Учасники семінару-тренінгу переглядали відеоматеріали співбесід з роботодавцями та аналізували їх з позиції ефективності працевлаштування, приймали участь у діловій грі „Самопрезентація для роботодавця”, яка знімалася відео обладнанням та аналізували свої поведінкові реакції.

На семінарі-тренінгу застосовувалися різні інтерактивні техніки, такі як ділові і рольові ігри, кейс-метод, диспути, мозковий штурм, робота в парах та

мікрогрупах в та ін. Активним прийомом впливу на когнітивну сферу безробітних слухачів було використання метафор, притч, легенд, казок, анекдотів. Вони дають змогу слухачу ідентифікуватися себе з «героєм», і тим самим випробувати у своїй уяві нові рішення [Карпенко, 2009, с. 357-367]. Слухачі не лише аналізували запропоновані казки, легенди, притчі, анекдоти, а й самі складали казки про себе з позитивним закінченням. Таке творче завдання сприяло формуванню у безробітних позитивного мислення, впевненості у своїх можливостях, розкривало їх творчий потенціал.

Кожний блок семінару-тренінгу включав питання на рефлексивний аналіз (наприклад, яку корисну інформацію, досвід отримав учасник семінару-тренінгу після проведення того, чи іншого заходу (вправи, дискусії, гри), як вони вплинули на його життєву позицію. По закінченню семінару-тренінгу було проведено анкетування учасників семінару-тренінгу щодо корисності занять та наявності позитивних змін в когнітивній, емоційній та мотиваційній сферах безробітного.

Для безробітних старшого та людей передпенсійного віку проводився семінар-тренінг «Психологічна допомога безробітним громадянам у віці 45+» метою якого було зняття стереотипів, пов'язаних зі статусом своєї попередньої роботи, подолання негативних наслідків незайнятості, відновлення мотивації до працевлаштування, пошук нових схем самореалізації, активація внутрішніх можливостей щодо відкриття власної справи. Головне завдання семінару-тренінгу полягало у стимулюванні психологічної готовності безробітних до навчання у старшому віці, розширенні та удосконаленні своєї професійної компетентності впродовж усього трудового життя.

Структура семінару-тренінгу «Психологічна допомога безробітним у віці 45+», включала в себе такі блоки:

1. «Мої літа моє багатство».
2. «Умій володіти собою».
3. Пошук нових схем самореалізації та заробітку на ринку праці.

До початку семінару-тренінгу безробітні старшої групи аналізували свій настрій та самопочуття. Визначали, які психологічні знання хотіли би отримати стосовно пошуку роботи та якої психологічної допомоги потребують.

Метою першого блоку семінару-тренінгу «Мої літа моє багатство» було налаштування безробітних на позитивне сприйняття себе як особистості та зняття психологічних бар'єрів, пов'язаних з віком. Безробітні отримали інформацію про психологічні особливості людей віком 45+. У формі дискусії обговорювали переваги цього віку, як піку творчої активності і великих

звершень. Аналізувалися особливості пізнавальної сфери людей віком 45+. Безробітні малювали та обговорювали „Графіки свого життя” (піки своїх досягнень).

У другому блоці «Умій володіти собою» за допомогою вправ набували навичок боротьби зі стресом та депресією, що виникли внаслідок звільнення. Обговорювали питання щодо психологічної адаптації людей старшого віку до ситуації втрати роботи. Безробітні отримали інформацію щодо способів подолання вікових криз та формування позитивної Я-концепції. Виконували вправи, спрямовані на роботу зі страхами, стереотипами, з негативними установками („у моєму віці достойної роботи вже не знайти”), що заважають пошуку роботи.

У третьому блоці „Пошук нових схем самореалізації та заробітку на ринку праці” з безробітними проводилася робота по формуванню власної стратегії пошуку роботи. Визначалися власні конкурентні переваги на ринку праці, можливості відкриття власної справи. Обговорювалися питання, пов’язані з формуванням усвідомленого сприйняття безробітними ринкових реалій. Безробітні налаштовувалися на пошук нових форм професійної самореалізації і розуміння необхідності отримання додаткових знань і сучасних компетенцій (особливо комп’ютерних). Слухачі розробляли власні плани професійної самореалізації. Проводилась робота по віднаходженню смислів нової професійної перспективи, орієнтації на створення власної справи, на самозайнятість і саморозвиток.

В процесі семінару–тренінгу був створений рефлексивний простір, що стимулював безробітних до самоаналізу, до подальшого професійного розвитку та активізації адаптаційного потенціалу. По закінченню семінару-тренінгу учасники обговорювали свої враження, аналізували корисність проведеного заходу.

Для ефективної організації професійного навчання, психологічної підтримки та допомоги безробітним працівники служб зайнятості повинні володіти психологічними знаннями, психологічними інструментами аналізу особистості безробітного та впливу на його поведінку, навичками суб’єкт-суб’єктної взаємодії, повинні мати андрогогенічну компетентність, тобто здатність створювати оптимальні умови для навчання дорослих та мати знання з акмеології [Громкова, 2005].

Спеціалісти служб зайнятості, проводячи роботу з безробітними, часто стикаються з людьми, які мають психічні розлади, неадекватно реагують на звичайні життєві ситуації. Крім того, багато людей, що лишилися роботи

знаходяться у негативному емоційному стані і мають труднощі у спілкуванні. Працівники державних служб зайнятості не тільки організують професійне навчання безробітних, але й самі часто виконують роль педагога-психолога, що навчає та психологічно підтримує безробітного. Тому вони повинні володіти психолого-педагогічними компетенціями.

З метою підвищення психологічної культури та професійної самоефективності для співробітників державних служб зайнятості були проведені семінари-тренінги „Ефективної рефлексивної взаємодії”, „Тренінг розвитку психолого-педагогічних компетенцій”, „Управління конфліктами”, „Коучінг в управлінні персоналом” та ін.

Завданнями семінару-тренінгу «Ефективна рефлексивна взаємодія» були: розвиток комунікативних навичок, які забезпечують ефективну психологічну взаємодію співробітників в організації; відпрацювання навичок розуміння себе та інших людей; вміння визначати тип співрозмовника по провідних каналах сприйняття; розвиток вміння керувати розмовою за своїм розсудом; оволодіння навичками ефективного слухання; вміння захищатися від маніпуляцій співрозмовника; розвиток вміння правильно сприймати, враховувати та реагувати на критику, оволодіння навичками рефлексивного аналізу.

Учасники семінару–тренінгу отримали психологічні знання з діагностики та корекції психологічних захистів людини, ознайомилися з класифікацією основних типів співрозмовників та особливостями спілкування зі складними людьми. За допомогою вправ оволодівали прийомами ефективного спілкування, мистецтвом грамотної відмови, техніками підтримки співрозмовника та техніками переведення агресії співрозмовника в конструктивне русло.

Післятренінгове опитування спеціалістів служб зайнятості дало можливість визначити отримані компетенції, доцільність та практичну значимість проведених заходів, напрямки подальшого професійного саморозвитку.

Для керівників державних служб зайнятості проводився семінар-тренінг „Коучінг в управлінні персоналом”. На семінарі-тренінгу розглядалися питання, пов’язані з психологічними аспектами управління персоналом служб зайнятості, коучинг як технологія розвитку особистості працівника та колективу. **Висновки.** Система соціально-психологічного навчання безробітних повинна бути створена у всіх державних центрах зайнятості. Крім, психологічних консультацій необхідно проводити соціально-психологічні семінари-тренінги, що позитивно впливають та корегують емоційний стан безробітних, адаптують їх до сприйняття сучасних реалій буття, стимулюють

людину до самостійного вирішення проблем пошуку роботи, сприяють формуванню активної життєвої позиції та спрямовують безробітного до постійного професійного саморозвитку. Для підвищення ефективності працевлаштування безробітних, запобігання психологічних проблем, що виникають в роботі з безробітними, що знаходяться у важкому емоційному стані, регіональні центри зайнятості мають організувати соціально-психологічне навчання не тільки для безробітних, а й для своїх фахівців.

Джерела:

Громкова М. Т. Андрагогіка: теорія і практика освіти дорослих: Учеб.посібник для системи доп. проф. освіти; учеб. посібник для студентів вузів. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2005.

Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009.

Киричук О. В. Психологічне забезпечення діяльності служби зайнятості // Бюл. Ін-ту підготовки кадрів держ. служби зайнятості України. – 2002. – № 2.

Логвиненко В. П. Психологічна допомога безробітним // Ринок праці та зайнятість населення: проблеми теорії та виклики практики: кол. моногр. / Ред.-координатор М.В. Туленков. – Київ : ІПК ДСЗУ, 2010.

Wacker A. Streifzuege durch die Arbeitslosenforchung – im Abseits der Erwerbgesellschaft (in press), 1989.

T. Galtseva. Social–Psychological Education in the State Employment Service.

Described in the article is an experience of the State Employment Services of the Dnipropetrovsk city and Dnipropetrovsk Oblast in regard to organization of the social-psychological education system for unemployed and personnel of employment centers. That entails, in particular, description of programs of social-psychological training workshops for different categories of unemployed concerning social-psychological characteristics and amount of time spent in job search. Further, article contains examples of training workshops for personnel and management of the State Employment Services. The emphasis is on the systematicity of such events. It is shown that they have positive influence in terms of psychophysical state, personality and orientation on constant professional self-development.

Keywords: *professional education, training workshops, professional competence, social-psychological education, self-efficacy.*

УДК 378.4.132

Н. Л. Акініна

ОСНОВНІ ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються питання теорії та методики формування сучасних підручників для вищої школи: принципи, методологічна основа, методи дослідження, функції, вимоги до роботи з підручником тощо.

Ключові слова: методика створення підручників, підручничознавство, принципи, методологічна основа, методи дослідження, функції.

Сучасний підручник для студентів вищого навчального закладу. Яким він повинен бути, які основні шляхи його створення. У сучасній науково-педагогічній літературі проблеми теорії та методики підручникотворення у галузі вищої освіти розглядаються у наукових розвідках з методики навчання, з історії педагогічної думки, а також з історії вищої освіти (Корсак К., Жосан О.Е, Смагін І.І., Ковальчук Г.І., Ісаєвич Я.Д., Ковальчук Г.І., Кодлюк Я.П., Лукіна Т.О. та ін.). У 90-х роках ХХ ст. проблеми методичних та теоретичних засад у створенні підручників для вищої школи висвітлювалися у дослідженнях Б.І.Андрусишина, М.Р.Арцишевської, Р.А. Арцишевського, Т.В. Бакки, О.В. Журби, Т.В. Ладиченко, А.М. Гуза, О.Д. Наровлянського, О.І.Пометун, Т.О.Ремех, Л.Т. Рябовол та ін.

Разом із тим, підручник у галузі вищої освіти як окремий об'єкт методичної науки і теорії підручника залишається недостатньо вивченим.

Отже, основною метою нашого дослідження є аналіз та обґрунтування основних теоретичних та методичних засад підручникотворення для вищої школи.

Методологічну основу підручничознавства складає сукупність принципів історизму, об'єктивності, системності, пріоритетності, змістовного значення, а також філософські закони, які досліджують пізнавальне, ціннісне, естетичне ставлення людини до навколишнього світу; філософські положення системного підходу як методологічного способу пізнання особливостей розвитку історико-педагогічних та історико-книгознавчих явищ. Мають використовуватися як загальнонаукові методи досліджень – порівняльно-історичний, евристичний, моделювання, історіографічного й термінологічного аналізу, інтерпретації й узагальнення тощо, так і спеціальні – психолого-педагогічні й книгознавчі методи.

Методами дослідження підручничознавства є:

– метод історико-книгознавчого аналізу, що має завданням дослідження конкретних видань і примірників як пам'яток історії та культури певної епохи. Цей метод широко користується прийомами літературознавчого, мистецтвознавчого й археографічного методів;

– бібліографічний метод, який полягає у вивченні творів друку за зовнішніми, фактичними даними про них, що передбачає залучення друкарського методу вивчення книжок, за яким книга розглядається як предмет матеріальної культури і твір поліграфічного мистецтва;

– історико-педагогічний аналіз і синтез, що залучає порівняльно-зіставний та хронологічний методи, є необхідним для вивчення історії навчальної літератури, простеження поглядів різних учених і практиків на проблеми підручникотворення й обґрунтування етапів процесу підручникотворення, виявлення тенденцій цього процесу;

– проблемно-генетичний метод можна використовувати з метою виявлення генези теоретичних засад підручничознавства, а також практики їх реалізації в системі освіти);

– аналітико-тематичний метод вивчення навчальних книжок використовується при розгляді принципів пріоритетності, змістовного значення для визначення цінності книги;

– структурно-типологічний метод дослідження дає можливість вивчення різних типів видань, проведення типологічного аналізу структури багатоаспектного поняття «навчальна література»;

– функціональний метод застосовується, зважаючи на те, що проблема типології за своєю суттю є функціональною, оскільки постає з необхідності класифікувати навчальні книжки з урахуванням їх функціонального призначення;

– контент-аналіз використовується для визначення сутності феномена навчальної літератури, питань менеджменту, порівняння моделей управлінських систем, визначення нормативно-правової бази педагогічної й управлінської діяльності у сфері підручникотворення;

– метод педагогічного наукового спостереження використовується як цілеспрямоване, систематичне сприймання дослідником досвіду об'єкта в природних умовах;

– педагогічний експеримент як науково обґрунтований і спеціально підготовлений дослідником процес застосовується з метою перевірки певної інновації та підтвердження гіпотези дослідження [Жосан, 2011, с. 74].

Для розуміння теоретичних засад підручничознавства вагомого значення набуває робота студентів/учнів з підручником. Ця робота полягає в самостійному опрацюванні студентами/учнями друкованого тексту, що дає їм змогу глибоко осмислити навчальний матеріал, закріпити його, виявити самостійність у навчанні.

Самостійна робота з підручником – один з найважливіших методів набуття систематичних, міцних і ґрунтовних знань. Вона більше, ніж будь-які інші методи, залежить від вікових особливостей та рівня їхнього розвитку. У ході навчання прийоми роботи з друкованим текстом ускладнюються й урізноманітнюються: вибіркоче читання і переказ, виписування, добір фактичного матеріалу за питанням, складання плану, конспекту, виписування тез, усний або письмовий виклад своїх зауважень щодо прочитаного, написання рецензій, анотацій, біографічних заміток, упорядкування термінологічних, статистичних, хронологічних, довідкових таблиць, схем, діаграм, підготовка повідомлень і доповідей учнів тощо [Волкова, 2007, с. 328-329].

Поступово в студентів/учнів виробляється звичка працювати з додатковою літературою (словниками, енциклопедіями, каталогами, газетами, журналами, технічною літературою, технічною документацією, інструкційними картами та ін.).

Робота над підручником передбачає дотримання певних рекомендацій і вимог. При вивченні нового матеріалу:

- попереднє ознайомлення з темою наступного уроку для відновлення в пам'яті раніше засвоєних знань, на які буде спиратись вивчення нового матеріалу, або ознайомлення з питаннями, які будуть вивчатися на занятті;

- самостійне вивчення окремих питань програми;

- виконання завдань викладача: складання простих і розгорнутих планів, відбір і виписування прикладів, цитат (занотовування окремих думок автора), складання порівняльних характеристик певних явищ, процесів;

- читання художньої та науково-популярної літератури, документів тощо;

- підготовка повідомлень, рефератів, доповідей з окремих питань теми.

Під час закріплення матеріалу:

- читання і складання простих або розгорнутих планів (логічно послідовних заголовків з окремих параграфів чи розділів підручника);

- читання підручника і підготовка відповідей за планом викладання нового матеріалу викладачем;

- підготовка відповідей і розгорнутих виступів за спеціальним завданням викладача;

– виконання практичних завдань і вправ за підручником та навчальним посібником.

Під час узагальнюючого повторення:

- повторення важливих частин і розділів підручника;
- конспектування узагальнюючих розділів підручника;
- підготовка відповідей за основними питаннями вивченого матеріалу;
- складання порівняльних характеристик, схем, таблиць;
- підготовка доповідей, рефератів [Волкова, 2007, с. 329].

Підручник за своїм змістом і структурою має бути чітко спрямованим на виконання певних функцій: освітньої, розвивальної, виховної, управлінської.

В. Ортинський виокремлює такі функції підручника у системі вищої освіти [Ортинський, 2009, с. 160-161]:

– мотиваційна – передбачає створення таких стимулів для студентів, які б зумовлювали зацікавлення певним предметом зокрема і процесом навчання загалом;

– інформаційна – відображає дидактичні цілі та завдання навчання, описує зміст, визначає систему пізнавальних дій з матеріалом, форми навчання та способи контролю;

– контрольнo-корегувальна – передбачає можливості перевірки, самооцінки та корекції процесу і результатів навчання; а також виконання тренувальних завдань для формування необхідних умінь і навичок.

Підручники мають відповідати певним вимогам:

- містити матеріал високого рівня узагальнення і водночас конкретний;
- наводити наукові відомості, але бути доступними для студентів, враховуючи особливості їхніх вікових та індивідуальних показників розвитку;
- бути інформативними і водночас лаконічними, пов'язувати навчальний матеріал із додатковою літературою, спонукати до самоосвіти і творчості;
- містити необхідні ілюстрації у вигляді картин, карт, схем, діаграм, фотографій;

– формулювання основних положень, висновків мають бути гранично ясними і чіткими;

– особливе значення має не лише доступність, а й проблемність викладу навчального матеріалу, здатність підручника розвивати пізнавальні інтереси учнів і стимулювати їхнє творче мислення.

Як засіб навчання підручник має чітко визначену книжкову форму, яка тісно пов'язана із змістом навчання, процесом засвоєння змісту та результатом засвоєння цього змісту.

Методична сутність підручника «опредмечується» в матеріальній та процесуальній складових методичних засад досліджуваного феномена: матеріальна складова: дидактико-методичні принципи, ідеї, підходи, що закладені в зміст, структуру, функції навчальної книги та методичні вимоги, що закладені у форму навчальної книги (на них впливають книговидавничі стандарти та санітарно-гігієнічні нормативи) на етапах її створення і видання; процесуальна складова: відповідність існуючого змісту, структури, методичного апарату, функцій та книжкової форми підручника передбаченим освітньою системою навчального предмета методам і технологіям застосування навчальної книги на етапі її функціонування. Гармонійне поєднання зазначених складових методичних засад досліджуваного феномена перетворює навчальну книгу в ефективний засіб навчання в освітній системі навчального предмета [Мадзігон, 1999, с. 135].

Проаналізувавши ряд наукових дослідження у галузях педагогіки, книгознавства, можна виокремити два підходи до визначення поняття «підручничознавство».

Перший відносить підручничознавство до галузі педагогічних наук, хоча й з певними уточненнями та посиланнями на важливість книгознавчих аспектів. Деякі вчені ототожнюють поняття «підручничознавство» і «теорія підручника» [Кодлюк, 2004]. Другий полягає у наданні підручничознавству передусім книгознавчого, а вже потім – педагогічного характеру; ґрунтується на визначенні книгознавства як наукової галузі, що має дві складові: загальну і спеціальну. До спеціального книгознавства відносять і підручничознавство [Ковальчук; Фурман, 2004].

Сучасна книгознавча наука досліджує теорію й історію книгознавства, бібліотекознавства, бібліографознавства і спеціальних книгознавчих дисциплін, серед яких є низка нових (кодикологія, історія мистецтва книги, бібліополістика, бібліологія, історія бібліотечних колекцій і зібрань, бібліотечна професіологія та психологія, соціологія та статистика книги й бібліотечної справи), але необхідної уваги підручничознавству не приділяє. Наразі відсутнє спеціальне ґрунтовне вивчення вченими-книгознавцями проблем шкільного підручника або підручника для вищої освіти. Тож, схиляючись у цілому до першого з підходів, слід підкреслити необхідність посилення уваги у процесі досліджень проблем якості навчальної літератури до її книгознавчих (бібліологічних) аспектів [Жосан, 2013, с. 7].

При визначенні місця книгознавчого компонента в структурі сучасного підручничознавства можна використовувати таку формулу: книгознавство як

комплексна наукова дисципліна (або як комплекс наукових дисциплін) не може бути часткою підручничознавства; підручничознавство ж, у свою чергу, як комплексна наукова дисципліна, що розвивається на стику педагогіки, психології, управління та книгознавства, не може бути часткою книгознавства. Таким чином, можемо говорити лише про визначення певного книгознавчого компонента підручничознавства і, відповідно, певного підручничознавчого компонента книгознавства.

Для створення якісного підручника, адаптованого до вікових особливостей, з гарним методичним та дидактичним апаратом та з метою забезпечення постійної відповідності навчальної літератури вимогам державних стандартів базової загальної освіти в Україні створено розгалужену систему його експертизи.

Розглянемо узагальнені відомості про систему експертизи якості навчальної літератури, що склалася в нашій країні. Наукову експертизу здійснює Національна академія наук України, а психолого-педагогічну – Національна академія педагогічних наук України. Порядок здійснення таких експертиз, розробку критеріїв оцінювання та методики виставлення рейтингів розробляють НАН України та НАПН України. Незалежну експертизу рукопису підручника проводять п'ять експертів. До їх складу з кожного навчального предмета та кожного рівня його змісту навчання входять один науково-педагогічний працівник, а також два методисти і два вчителі відповідного фаху [Жосан, 2011, с. 73-78].

Після проведення незалежної, наукової та психолого-педагогічної експертиз проводиться розширена експертиза навчальної літератури. Інколи в науково-методичній літературі її називають «експертизою на робочому місці» або «експертизою в умовах навчально-виховного процесу». У нормативних документах Міністерства освіти і науки України така експертиза навчальної літератури називається апробацією.

У двох із чотирьох видів експертизи навчальної літератури беруть участь, крім науково-педагогічних працівників, методисти районних і міських методичних кабінетів (центрів) та викладачі навчальних закладів.

Технологія апробації навчальної літератури – це упорядкована система дій центральних, обласних та місцевих органів управління освітою, закладів післядипломної педагогічної освіти, навчальних закладів, викладачів щодо дослідження якості програм і підручників (посібників), їх відповідності вимогам державних стандартів освіти з метою удосконалення, схвалення або відхилення навчальних видань [Жосан, 2011, с. 73-78].

Основними параметрами апробації підручників є: науковість змісту; відповідність завданням програми, вимогам державних стандартів; структура; навчально-методичний апарат; придатність для самостійного використання учнем; доцільність методичного викладу; естетика ілюстративного матеріалу. Але не менш важливим показником рівня якості підручника є чіткість, лаконічність, доцільність використання графіків, символів, малюнків. Зокрема, для здійснення апробації навчальної літератури розробляється система заходів щодо правильного і якісного проведення апробації, а саме: наради, семінари, консультації.

Вагомим фактором оптимізації сучасного підручника є використання особистісно орієнтованих технологій підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, де поряд з традиційними впроваджуються різні методи активного навчання: моделювання та проблемно-діяльнісні ігри, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, тренінги розвитку умінь і навичок, соціально-психологічні, соціально-комунікативні тренінги. Однією з поширених форм методичної роботи викладачів є групові та індивідуальні консультації з проблем.

Загалом можна визначити ряд основних критеріїв для оцінювання функціональної ефективності підручників і посібників у системі педагогіки на тому чи іншому конкретному етапі функціонування системи вищої освіти, а саме:

- науковий, що вимірюється тим, як у підручнику відображено актуальний стан розвитку педагогічної науки, здобутки котрих лягли в основу відповідного навчального курсу в системі вищої освіти;

- психолого-дидактичний, індикатори якого виявляються у відповідності авторського підручника тогочасним положенням теорії підручника як особливої галузі наукового знання, що сформувався у певний період;

- методичний, що опредметнюється в методичних вимогах до застосування підручника в навчальному процесі, відповідності цим вимогам методичного апарату підручника, що обумовлює успішність використання навчальної книги як засобу навчання;

- поліграфічний, індикатори якого матеріалізуються в положеннях чинних на момент оцінки книги санітарно-гігієнічних норм та відповідності матеріальної форми підручника цим вимогам і реальним можливостям видавничої сфери [Гудзик, 2000, с. 123-127].

Сучасні дослідження свідчать про те, що підручник з педагогіки як особливий дидактичний об'єкт має виступати у ролі стратегічної моделі і

тактичного сценарію навчально-виховного процесу. У підручнику знаходить своє втілення вся сукупність ідей та норм, що складають сучасну систему педагогічної освіти.

Перший елемент системи – її цілі. У самому загальному вигляді мета освіти – передача молодому поколінню накопиченого людством соціального досвіду для подальшого відтворення і розвитку суспільства та окремої особистості. Ця узагальнено сформульована мета в кожному епоху, для кожного регіону конкретизується, отримує свої специфічні риси. Зміст освіти як відображення та аналог соціального досвіду (не лише в матеріалізованій і духовній формі, але й отриману в процесі історичного розвитку готовність до діяльності, зокрема, творчої й емоційної) складається з чотирьох компонентів:

- 1) знань про природу, суспільство, людину, сучасне виробництво, культуру, мистецтво;
- 2) умінь користуватись цими знаннями як способами діяльності;
- 3) досвіду творчої діяльності;
- 4) досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу, людей.

Компоненти соціального досвіду і відповідно змісту освіти невід’ємні один від одного. Знання, тобто засвоєна інформація, орієнтує людину у світі, є основою дій. Засвоєнні способи діяльності, тобто уміння і навички забезпечують їх відтворення. Досвід творчої діяльності передбачає перенесення раніше засвоєного в нову ситуацію, бачення проблеми та альтернативи її розв’язання.

Надзвичайно важливим є четвертий компонент змісту освіти – досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, людей, до себе.

Визначені компоненти змісту освіти зобов’язують автора підручника чітко уявляти, які знання, уміння і навички, досвід творчої та емоційної діяльності мають закладатись у підручник.

Якщо перші компоненти змісту освіти знайшли повне відбиття у підручниках, то емоційно-ціннісний компонент ще мало розроблений.

Ціннісне ставлення людини до того, що її оточує, обумовлюється ціннісними орієнтаціями особистості. Ціннісні орієнтації – це загальна система певних ціннісних уявлень, яка функціонує в установках особи як цілісна одиниця і регулює її поведінку. Категорія «ціннісні орієнтації» є похідною від категорії «цінність». Цінність має об’єктивний характер. Розрізняють цінності наукові, соціальні, культурні, економічні, політичні тощо. Особливе значення мають загальнолюдські цінності, які обумовлюють ставлення до життя,

поведінку людини. Необхідність формування ціннісно-сміслових уявлень, ціннісних орієнтацій має привертати до цієї проблеми авторів підручника.

Виконуючи роль цілісної моделі навчання, підручник з педагогіки здійснює свою основну функцію. Він включає зміст освіти, який має бути засвоєний студентами. Разом із цим він проектує навчальний процес, тобто організацію засвоєння змісту освіти. Таким чином, основна функція підручника – керівництво процесом засвоєння змісту педагогічної освіти студентами. Поряд з основною виділяються часткові функції, що розкривають основну, а саме: інформаційна, системоутворююча функція закріплення і самоконтролю, самоосвіти, інтегративна, координаційна, розвивально-виховна (за Д.Д.Зуєвим). Крім того, до названих функцій слід віднести оцінку [Зуєв, 1978, с. 245-258].

Здійснення оцінної функції вимагає двох підходів:

1. Розкриття у текстах підручника цінності того, що вивчається.
2. Розробка завдань на оцінку, у процесі виконання яких відбувається виявлення й усвідомлення оцінки об'єкта.

Розкриття цінності того, що вивчається, реалізується, по-перше, через з'ясування цінності наукових фактів, наукових законів, понять тощо. По-друге, цінність пояснюється як можливість наукових знань виконувати певну практичну роль (гностичну, виробничо-технологічну, соціально-управлінську, культурно-світоглядну тощо). У текстах оцінка може здійснюватись безпосередньо або опосередковано. Тексти, у яких розкривається цінність знань можуть бути різними за обсягом і формою:

- 1) вони можуть бути розподілені в текстах розділів, тем у вигляді окремих оцінних речень, запитань для роздумів тощо;
- 2) ціннісний зміст концентрується в одному місці, обсяг його може сягати цілого параграфа.

Отже, феномен розвитку і функціонування методичних засад підручникотворення має розглядатися як самостійна складна динамічна система, що під впливом зовнішніх (організаційних) та внутрішніх (самоорганізаційних) чинників трансформується і переходить у нову фазу розвитку. Організація як процес зовнішнього, відносно системи, впливу пов'язується, насамперед, з нормативними, соціально-культурними вимогами до методичних засад підручникотворення, самоорганізація як важливий для складної динамічної системи спосіб функціонування – з ініціативою і творчістю науковців, методистів, учителів, авторів навчальної літератури у сфері формування методичних засад підручникотворення.

Таким чином, виходячи із вищезазначених положень підручничознавства та здійснивши аналіз науково-методичних джерел, встановлено:

1) підручник – це навчальне видання, яке містить основи наукових знань з певної навчальної дисципліни, подані відповідно до мети й завдань навчання, визначених програмою і вимог дидактики, вікової та педагогічної психології;

2) головне його призначення – зорієнтувати вчителя у змісті навчання на кожному уроці та допомогти учням самостійно поглибити здобуті на уроці знання;

3) навчальний посібник – видання, яке доповнює або частково замінює підручник.

Розглянувши базові поняття підручничознавства, відзначимо, що воно являє собою галузь наукового дослідження соціально-гуманітарних наук, що вивчає психолого-педагогічні, дидактико-методичні, історичні, книгознавчі, бібліотекознавчі, бібліографознавчі, ергономічні, гігієнічні й управлінські аспекти різних видів навчальної літератури.

Тлумачення поняття «підручничознавство» впливає на зміни позицій стосовно визначення місця підручничознавства у системі наук. Наразі доцільно вести мову лише про умовне віднесення підручничознавства до галузі педагогічних наук, підкреслюючи у його структурі рівнозначність чотирьох компонентів: педагогічного, психологічного, книгознавчого й управлінського. Іншими словами, підручничознавство, маючи загалом педагогічну спрямованість, все ж таки належить до кола окремих наукових дисциплін, а його зміст носить яскраво виражений міждисциплінарний характер.

Слід відзначити, що найбільш вагомими недоліками сучасних підручників, у т.ч. в системі вищої освіти, є те, що вони здебільшого переобтяжені зайвою інформацією, складною термінологією, деякі з них не відповідають чинним програмам, фаховим особливостям студентів, мають низку помилок, невисоку якість друку й дизайну, не завжди простежується наступність між підручниками одних авторів.

Розглянувши теоретичні і методичні засади підручничознавства, можна стверджувати про наявність двох підходів до структурування поняття «підручничознавство»:

– перший відносить підручничознавство до галузі педагогічних наук, хоча й з певними уточненнями та посиланнями на важливість книгознавчих аспектів;

– другий полягає у наданні підручничознавству передусім книгознавчого, а вже потім – педагогічного характеру. Він ґрунтується на визначенні

книгознавства як наукової галузі, що має дві складові: загальну і спеціальну, – до спеціального книгознавства відносять і підручничокназнавство.

Можна використовувати таку формулу при визначенні місця книгознавчого компоненту в структурі сучасного підручничокназнавства: книгознавство, як комплексна наукова дисципліна (або як комплекс наукових дисциплін), не може бути часткою підручничокназнавства; підручничокназнавство ж, у свою чергу, як комплексна наукова дисципліна, що розвивається на стику педагогіки, психології та книгознавства, не може бути часткою книгознавства; отже, можемо говорити лише про визначення певного книгознавчого компоненту підручничокназнавства та відповідно – певного підручничокназнавчого компоненту книгознавства.

Джерела:

Волкова Н. П. Педагогіка. – Київ : Академвидав, 2007.

Гудзик І. Побудова тексту підручника як фактор його читабельності // Проблеми сучасного підручника : 36. наук, праць. – Київ : Педагогічна думка, 2000. – Вип. 2.

Жосан О. Е. Система експертизи шкільної навчальної літератури як компонент сучасного підручничокназнавства // Вісник післядипломної освіти (УМО НАПН України), 2011. – Вип. 16.

Жосан О. Е. Тенденції розвитку шкільної навчальної літератури в Україні (20-ті – 80-ті роки ХХ століття) : [монографія]. – Кіровоград : Ексклюзив-Систем, 2013.

Ковальчук Г. І. Книгознавство та дослідження історії книги в Україні // Веб-сайт Інституту історії України НАН України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.history.org.ua/?l=ENU&verbvar=Knygoznavstvo&abcvar=14&bbcvar=17>.

Кодлюк Я. П. Підручник для початкової школи: теорія і практика. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004.

Лукіна Т. О. Якість українських підручників для середніх загальноосвітніх шкіл: проблеми оцінювання і результати моніторингу. – Київ : Академія, 2004.

Медведева В. Книгознавчий аспект сучасної культурної політики // Наукові праці НБУВ. – Київ : 2003. – Вип. 10.

Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи. – Київ : Центр учбової літератури, 2009.

Положення про апробацію та моніторингові дослідження навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів : наказ Міністерства освіти і науки України від 08.05.2008 р. № 401 [Електронний ресурс] / Інтернет-сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua>.

Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України, Ін-т дефектології АПН України ; гол. ред. В. М. Мадзігон. – Київ : Комп'ютер у школі та сім'ї, 1999. – 196

Смагін І. І. Актуальні проблеми теорії суспільствознавчого шкільного підручника з позицій аналізу освітніх систем // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – № 50.

Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника: монографія. – Тернопіль : Економічна думка, 2004.

Тимошенко І. До питання про структуру загального і спеціального книгознавства // Вісн. кн. палати. – 2006. – № 10.

Зуев Д. Д. Научно-организационные проблемы развития теории школьного учебника // Проблемы школьного учебника. – Москва : Просвещение, 1978. – Вып. 6.

N. Akinina. Basic Theoretical and Methodical Principles of Creation of Textbooks Are for Higher School.

The article deals with the theory and method of formation of modern textbooks for higher education: principles, methodological framework, methods, functions, requirements of the tour and more.

Keywords: *methods textbooks, principles, methodological framework, methods, functions.*

УДК 378.147

Л. В. Петько

**ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ
ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО
ІНШОМОВНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА
В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ**

Розглянуто технології навчання в контексті формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету на прикладі ігрових, проектних, інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій, технології навчання у співпраці, технології проблемного навчання, технології «портфоліо». Обґрунтовується актуальність володіння іноземною мовою у майбутній професійній діяльності випускників вищої школи.

Подано структурну схему педагогічної системи та модель співвідношення теорії, методики й педагогічної технології у процесі формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету.

Ключові слова: *університет, студент, технології навчання, іноземна мова, професійно орієнтоване іншомовне навчальне середовище.*

Актуальність статті. Для формування більш повного уявлення про сутність, переваги та недоліки професійно орієнтованих технологій навчання іноземних мов (ІМ) в умовах університету слід звернутися до огляду публікацій.

Зокрема, як слушно зауважує В.І. Бондар, спираючись на думку Ю. Бабанського висловлену ще у 80-х рр. ХХ ст. стосовно нових дидактичних напрямів, які розвиваються в руслі педагогічної технології, – «технологія навчання» (досліджує структуру процесу навчання, механізми пізнавальної діяльності, вибір оптимальних стратегій навчання) та «технологія у навчанні» (розроблення наукових обґрунтувань і методів включення у навчальний процес сучасних засобів навчання, комп'ютерних технологій з метою індивідуалізації та інтенсифікації процесу навчання. Український науковець наголошує, що «технології навчання мають розроблятися на загальнодидактичному й психологічному ґрунті, а технології у навчанні окремим предметам – на базі технології навчання з урахуванням досягнень методичної науки та передового досвіду. Окрім цього, академік визначив компоненти процесу навчання (загальнодидактична модель процесу навчання): 1) суспільні цілі навчання як соціальне замовлення навчального закладу, 2) зміст освіти як мета й результат навчання, 3) способи взаємодії соціального досвіду та його споживачів, 3) механізми привласнення основних елементів соціального досвіду, 4) критерії оцінювання результатів освіти і навчання. Водночас В.І. Бондар акцентує увагу, що представлені *компоненти процесу навчання*, по-різному конкретизуються в моделях методичного та технологічного рівнів в межах конкретної теми, а «технологічний рівень проектування будь-яких освітніх процесів здійснюється шляхом перенесення теоретичних і методичних положень у площину конкретних явищ», до того ж, «технологія не підмінює теорію й методику, а на них спирається й ґрунтується», а також зазначає, що «педагогічні технології можна віднести до теоретично й методично обґрунтованої стандартизації процесу навчання з конкретно заданою метою [Бондар, 2005, с. 175–177]».

Метою даної статті є дослідження питання актуальності застосування технологій навчання в контексті формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища.

Виклад основного матеріалу. Слід підкреслити, що науковці висувають різні концептуальні визначення педагогічної технології: «продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і учителя», «систематизоване навчання на основі системного способу мислення»,

«сукупність навчальних ситуацій, в яких реалізується педагогічна симстема», «упорядкована система дій, виконання яких призводить до досягнення поставленої мети», «своєрідний алгоритм дій, правильне виконання яких у заданій послідовності повинно привести до запланованого кінцевого результату» [Малафійк, 2005, с. 309].

Увагу заслуговує твердження П.Образцова, який характеризує сутність професійно орієнтованих технологій навчання з позицій конструктивістського підходу – через попереднє проектування навчального процесу з наступною можливістю відтворення (конструювання) цього проекту в педагогічній практиці; об'єктивному контролю над досягненням поставлених дидактичних цілей; структурній і змістовній цілісності; виборі раціональних методів, форм і засобів навчання, що диктується визначеними взаємозв'язками всіх її елементів; наявністю оперативного оберненого зв'язку, що дозволяє своєчасно коригувати процес навчання [Образцов, 2003, с. 14].

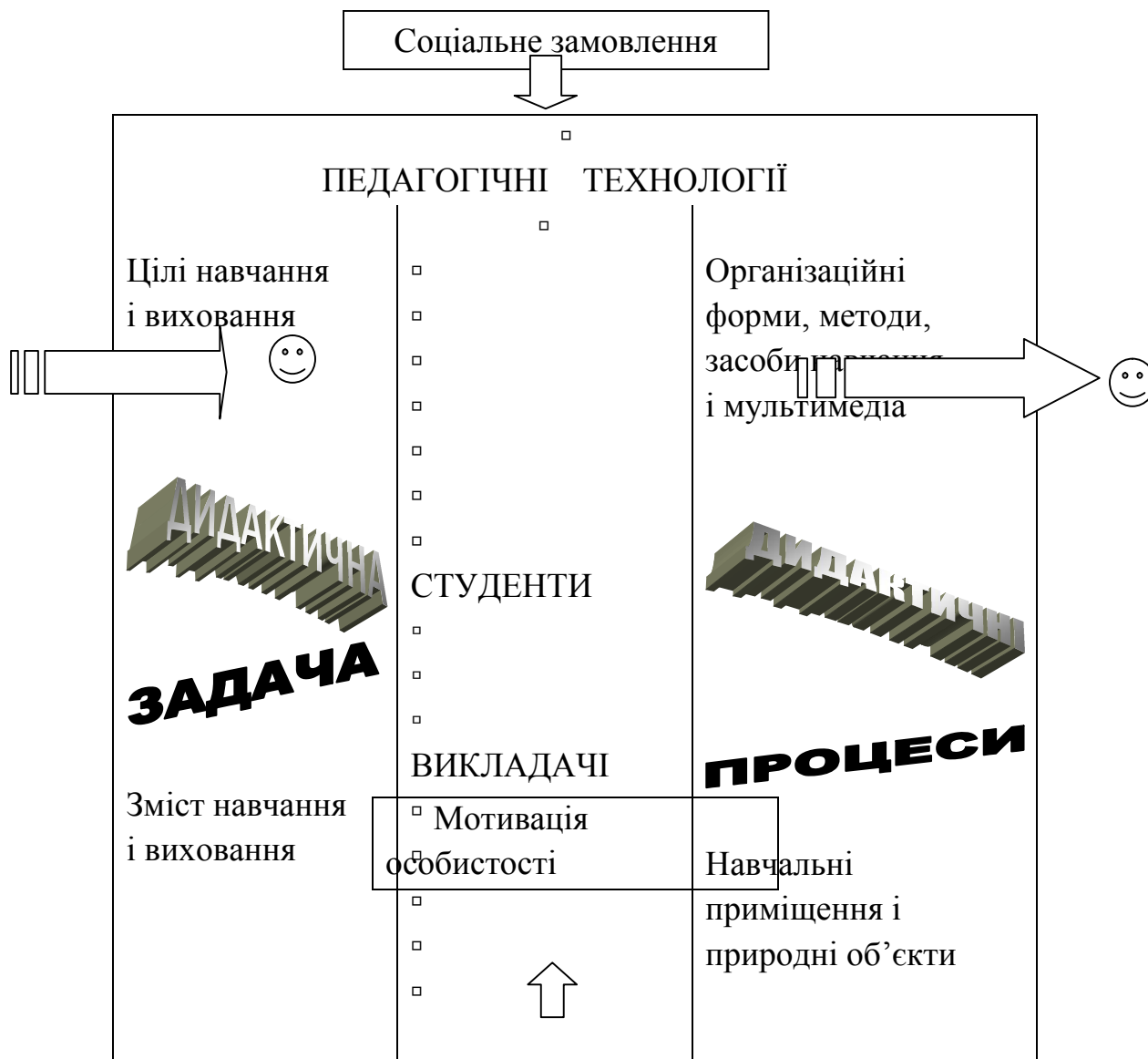
Т.Дмитренко трактує професійну технологію навчання в умовах вищої школи як «систему психологічних, загальнопедагогічних, дидактичних процедур взаємодії педагогів і студентів з урахуванням їхніх здібностей і нахилів, ... як таку технологію, що спрямована на реалізацію змісту, методів, форм і засобів навчання», які відповідають цілям освіти та професійно-важливим якостям майбутніх спеціалістів [Дмитренко, 2003, с. 26].

На думку Ю.А.Галайко технології навчання – цілісна дидактична система, що «дозволяє найефективніше, з гарантованою якістю розв'язувати чітко визначені завдання [Галайко, 2011, с. 37].

Винагідно зазначимо, що технологія навчання характеризується за такими ознаками: 1) діагностичність цілей навчання та результативність, 2) економічність, 3) послідовність дій повторюється і відтворюється викладачем. Кожен метод і етап роботи обґрунтовано і не замінюється іншим. 4) Коректування передбачає можливість оперативного зворотного зв'язку, оцінки ступеня досягнення цілей навчання і внесення адекватних корегувальних впливів. І.В. Малафійк до рис технології відносить проєктованість, цілісність, управління, а також представляє технологію навчання як систему, атрибутивною ознакою якої є наявність структури. Відповідно до цього «структурними елементами технології як системи є: цілі навчання, психологічна закономірність засвоєння матеріалу, способи діяльності вчителя і способи діяльності учнів, нарешті, досягнення мети навчання [Малафійк, 2005, с. 310]».

Аргументованим є також підхід Д.В.Чернілевського до характеристики педагогічної системи (мал. 1), де академік серед умов, що забезпечують її стабільність, життєздатність і перспективність, називає «технології навчання,

які визначаються як системний метод проектування (від цілей крізь способи, форми, засоби і навчально-наукову базу до досягнення результатів навчання),

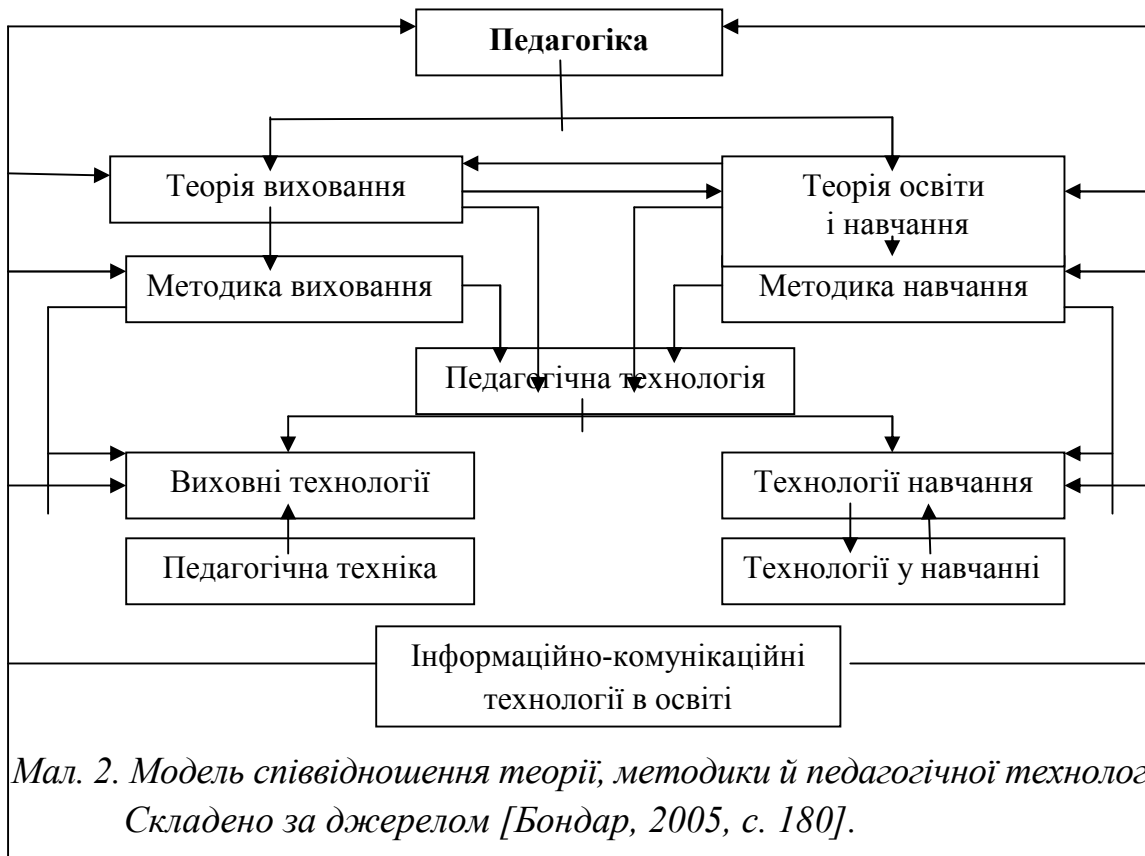


Мал. 1. Структурна схема педагогічної системи. Побудовано за джерелом: [Чернилевский, 2002, с. 23].

Запропоновані підходи спрямовані на розкриття вихідних положень, що диференціюють диспозиції формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища (ПОІНС) в умовах університету.

Тому у площині розгортання нашого дослідження, будемо спиратися на модель співвідношення теорії, методики й педагогічної технології, розробленою В.І.Бондарем, і презентованою на мал. 2. На наше переконання,

саме запропонована модель даватиме змогу на єдиній концептуальній основі формувати ПОІНС в умовах університету.



Мал. 2. Модель співвідношення теорії, методики й педагогічної технології.
Складено за джерелом [Бондар, 2005, с. 180].

Навчання студентів іноземної мови в умовах університетської освіти складається не з формального вивчення ІМ, а за мету визначено необхідність досягнення професійної іншомовної комунікативної компетентності. Якщо йдеться про англійську мову, то – English for Specific Purposes (ESP) та удосконалення базових знань з ІМ (General English), які були отримані раніше під час навчання у різних типах навчальних закладів. У свою чергу, навчання у вищій школі зумовлює формування усіх видів компетенцій, які необхідні майбутньому спеціалісту для успішної майбутньої професійної діяльності. Тому, формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету ґрунтується на вимогах освітніх стандартів і нормативних документів, що стосується професійної спрямованості конкретної спеціальності, у нашому розгляді – засобами іноземної мови, забезпечення майбутнього спеціаліста знаннями, навичками та вміннями, необхідними для працевлаштування та роботи за фахом, що диктується вимогами сучасного періоду переходу до світової інформаційної цивілізації людства.

Зрозуміло, що на перший курс університету (крім мовних) вступають студенти з різним рівнем володіння ІМ (ІМ не є обов'язковим предметом за умовами вступу до університетів (крім окремо визначених напрямків підготовки) і пропонується на вибір серед сертифікатів ДНОЗ і т.ін.), хоча, вибір вступником обраної майбутньої спеціальності, несе все ж таки свідомий характер. Зазначимо, що кількість наданих годин для вивчення ІМ у різних університетах залежить від навчального плану. У більшості з них денна форма навчання передбачає вивчення ІМ протягом перших трьох семестрів (перший та другий курси), а далі навчання ІМ розгортається як варіативна складова з невеликою кількістю годин у семестрах. Заочна форма навчання – два або три семестри (згідно навчальних планів окремих інститутів). З огляду на сказане, ми підтримуємо думку науковців [Поленова, 2014] щодо ранньої мовної професіоналізації бакалаврів. Тому для досягнення окреслених завдань у стислі строки вивчення ІМ в умовах університету, формування ПОІНС викладачам треба впевнено орієнтуватися та володіть технологіями навчання та технологіями у навчанні ІМ за професійним спрямуванням.

Українські методисти до поняття «технології навчання» відносять усі основні проблеми методики, пов'язані з удосконаленням навчального процесу і підвищення ефективності та якості його організації, наголошуючи на диференціації двох складових терміна: *технології навчання* (Technology of Teaching), які охоплюють прийоми наукової організації праці викладача, що сприяють кращому досягненню окреслених цілей навчання, та *технології у навчанні* (Technology in Teaching), що визначають прийоми використання технічних засобів навчання ІМ у навчальному процесі (НП). При цьому до *характеристик технології навчання* відносять: 1) результативність, 2) економічність, 3) ергономічність, 4) висока вмотивованість в оволодінні ІМ.

У свою чергу серед сучасних технологій навчання [Методика, 2013, с. 124–131] виокремлюють: **1) ігрові технології** (гра: *мовні ігри* (фонетичні, орфогорафічні, лексичні, граматичні та ін.), *мовленнєві* (ситуаційні та рольові ігри: соціально-побутові і професійно орієнтовані), що сприяють вирішенню поставлених завдань.

2) Технологія навчання у співпраці (кооперативне навчання) була започаткована американськими та західноєвропейськими науковцями (Дж.Дьюї, В.Х.Кілпатрік, Р.Славін, Д.Джонсон, Р.Джонсон, Е.Аронсон, Ш.Шаран, С.Каган (методи та структура кооперативного навчання) і базується на ідеї взаємодії студентів у групі, ідеї взаємного навчання в системі «студент-викладач-група», відбувається «актуалізація колективного суб'єкта навчальної діяльності», де індивідуальна самотійна робота студента виступає складовою

колективної діяльності. Кооперативне навчання (КН) – це технологія навчання в невеликих групах, коли створюється можливість обговорення кожної проблеми, доведення, аргументування власного погляду, відбувається активне залучення всіх студентів до вирішення проблемної ситуації. Це сприяє не лише глибшому розумінню навчального матеріалу, а і розвитку мислення, мовлення, особистісних якостей. Серед технологій КН методисти виокремлюють такі: «Команда – Ігри – Турніри» (Р.Славін, 1986) «Складана картинка» (Е.Аронсон, 1980; Р.Джонсон, Д.Джонсон, 1990; С.Каган, 1990) «Трьохступеневе інтерв'ю», «Кути», «Круглий стіл», «Думай – Працюй у парі – Ділись» (С.Каган, 1990), «Формулой – Ділись – Слухай – Створюй» (Р.Джонсон, Д.Джонсон, Барлет, 1990), «Навчання разом» (Р.Джонсон, Д.Джонсон, 1991) [Уваров, 2002].

Варто зазначити, що, базуючись на структурному підході до кооперативного навчання, С.Каган, представив класифікацію 16 підходів, коротко описав їх та визначив функції кожного з них [Kagan, 1990, с. 14]. У свою чергу, серед умов ефективної організації технології навчання у співпраці брати Джонсон виокремлюють: 1) розуміння учасниками взаємозалежності, яка виникає у процесі взаємодії, та особистої відповідальності у досягненні групових цілей, 2) у процесі взаємодії учнів відбувається взаємодопомога у навчанні, 3) учасники навчаються співпраці [Johnson, 1998, с. 29].

3) Технології проблемного навчання (ґрунтуються на створенні проблемної мотивації), виступають як засіб активізації творчих можливостей студентів шляхом використання та розробленню на практичних заняттях з ІМ іншомовних *пошуково-ігрових завдань і проблемних іншомовних завдань для культурознавчого збагачення світосприйняття студентів.*

4) Проектні технології (ґрунтуються на методі проектів: Е.Г.Арванітопуло, А.В.Конишева, В.В.Копилова, Н.Ф.Коряковцева). Аргументованим є підхід Є.С.Полат [Новые..., 2002] до *загальнодидактичної характеристики типології проектів:* за видом діяльності, за предметно-змістовою галуззю, за характером координації, за характером контактів, за кількістю учасників, за тривалістю проведення. Тоді як відповідно до наукових позицій методистів у *методиці навчання ІМ визначена така типологія проектів:* за характером кінцевого продукту проектної діяльності: (конструктивно-практичні), ігрово-рольові, інформаційні та дослідні, соціологічні, видавничі, сценарні, творчі.

5) Інтерактивні технології за мету ставлять розвиток критичного мислення студентів як конструктивну інтелектуальну діяльність, здатності до осмисленого сприйняття інформації з подальшим її засвоєнням. Базуються на *інтераціоналізмі*, формулювання якого надав ще у 17 столітті Р. Декарт. У

теперешній час інтеракціонізм – напрям у сучасній західній соціальній психології, заснований на концепції американського соціолога і психолога Дж. Г. Міда (George Herbert Mead).

Під соціальною взаємодією в інтеракціонізмі розуміють безпосередню міжособистісну комунікацію – «face-to-face», важливою особливістю якої визнається здатність людини «приймати роль іншого», уявляти, як її сприймає партнер по спілкуванню або група («генералізований інший»), і відповідно інтерпретувати ситуацію та конструювати власні дії. Розвиток особистості з позицій інтеракціонізму відбувається в ході взаємодії з іншими людьми в суспільстві і трактується як система безпосередніх комунікацій, причому структура особистості містить компоненти, що забезпечують її активність, а також контроль над власною поведінкою відповідно соціальним нормам, ролям («social role», «social actors», «presentation of self» за Е. Гоффманом) і установкам соціальних партнерів у взаємодії. Інтеракціонізму характерна психологізація суспільних відносин, які відбуваються у процесі міжособистісної комунікації. «Я» (I) і «мене» (me) знаходяться у дидактичних відносинах, як системи стримувань і протипаг. «Мене» (me) здійснює контроль ззовні над своєю особистістю, заважає порушити правила суспільства і вимагає їх дотримання. Тоді як «Я» дозволяє людині виявити її творчий потенціал і проявити свою індивідуальність [Словник, 1998; Hurst]).

6) Технологія «портфоліо» стала широко впроваджуватися в навчальний процес як результат опрацювання проекту «Європейський мовний портфель» (1998), «мовний портфель», який розглядається і як засіб навчання, що забезпечує розвиток продуктивної діяльності студента.

7) Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) визначають як «сукупність способів і засобів збирання, збереження, обробки, передачі і представлення інформації, що розширює знання людей та їх можливості у керуванні технічними і соціальними процесами [Методика, 2013, с. 131]».

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що проблема професійної підготовки студентів в умовах університету – складний і різноплановий процес. Тому, запропонований автором розгляд технологій навчання (ТН) з огляду формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в рамках статті не є вичерпним. Але, на наше переконання, описані технології навчання дають змогу формувати ПОІНС в умовах університету, тому що представлені ТН слугують формуванню, розвитку професійних вмінь і навичок у майбутніх випускників вищої школи.

Джерела:

Бондар В. І. Дидактика: підр. для студентів вищих пед.навч.закладів. – Київ : Либідь, 2005.

Галайко Ю. А. Особливості організаційно-методичного супроводу професійної підготовки студентів у ВНЗ // Збірник наукових праць Уманського університету імені Павла Тичини / [гол. ред. : Мартинюк М. Т.]. – Умань : ППЖовтий, 2011. – Ч. 1.

Дмитренко Т. А. Новые образовательные технологии в высшей педагогической школе // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 8.

Малафійк І. В. Дидактика: навч. посібник. – Київ : Кондор, 2005.

Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних ун-тів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. [та ін.] ; за заг. ред. С.Ю.Ніколаєвої. – Київ : Ленвіт, 2013.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С.Полат. – Москва: Изд. Центр «Академия», 2002.

Образцов П. И. Профессионально ориентированная технология обучения : особенности проектирования и конструирования // AlmaMater. – 2003. – № 10.

Поленова А. Ю., Постулян М. М. К проблеме ранней языковой профессионализации бакалавров в сфере экономики // Journal of Economic Regulation, 2014. – № 1.

Словник практичного психолога [Електронний ресурс] / [сост. С.Ю.Головін]. – Мінськ : АСТ, Харвест, 1998. – Режим доступу: <http://enc.com.ua/velika-psichologichna-enciklopediya/indu-intu/101860-interakcionizm.html>

Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учебное пособие для вузов. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

Уваров А. Ю. Кооперация в обучении: групповая работа // Учитель и ученик; возможность диалога и понимания. Т.2. – Москва : 2002.

Johnson David W. Cooperative Learning Returns To College / David W.Johnson, Roger T.Johnson, Karl A.Smith // Change. – 1998. – July/August.

Hurst Melissa. Social Self Theory [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://study.com/academy/lesson/george-herbert-mead-the-self-me-i.html>

Kagan Spencer. The Structural Approach to Cooperative Learning // Educational Leadership. – December 1989/January 1990 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198912_kagan.pdf

L. Pet'ko. Professionally Oriented Learning Techniques as Means of Professionally Oriented Foreign Language Teaching Environment Formation in the Conditions of University.

The article deals with the topical issue of using learning techniques in the Ukrainian higher education. The author analyses various view-points existing among scientists in pedagogy on learning techniques, e.g. Game Technologies,

Student Team Learning (Cooperative Learning), Portfolio Method, Interactive Technologies, Information and Communication Technologies (ICTs), Projects Technologies, Problematic Learning Technologies. The urgency of foreign language knowledge in professional activity of future specialists are described. A structural diagram of the educational system and a model of correlation among theory, teaching methods and educational technologies in the process of professionally oriented foreign language teaching environment formation in the conditions of the University are presented for consideration.

Keywords: *university, student, learning techniques, foreign language, professionally oriented foreign language teaching environment.*

УДК 37.018.43:004

І. М. Галаган

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СЕРЕДОВИЩІ ЕЛЕКТРОННИХ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

У статті проведено дослідження напрямків використання електронних навчально-методичних комплексів з фахових дисциплін для здійснення інформаційної діяльності та інформаційної взаємодії учасників освітнього процесу. Розглянуто сучасні проблеми організації педагогічної взаємодії під час вивчення фахових дисциплін, дано визначення електронного навчально-методичного комплексу, актуальність його застосування. Наведено засоби і методи навчання фахових дисциплін майбутніх учителів технологій, що ґрунтуються на використанні електронних навчально-методичних комплексів. Розкрито значення та дидактичні характеристики електронних навчально-методичних комплексів в системі фахової підготовки майбутніх учителів технологій.

Ключові слова: *електронні навчально-методичні комплекси, педагогічна взаємодія, представлення змісту фахових дисциплін, навчання фахових дисциплін.*

Постановка проблеми. Сьогодні освітній процес педагогічних вишів великою мірою орієнтується на застосування та поєднання сучасних педагогічних і комп'ютерних технологій навчання. Завдання з розробки та застосування в освітньому процесі сучасних методів, способів фахової підготовки вчителя, пошук шляхів підвищення ефективності викладу нового

матеріалу, формування позитивної мотивації студентів, зацікавленості у майбутній професійній діяльності постійно знаходяться в зоні уваги дослідників педагогічної галузі. Викладачі вищих педагогічних закладів освіти приділяють достатньо велику увагу використанню засобів навчання нового покоління для реалізації завдань фахової підготовки студентів [Будкевич, 2007; Коваленко, 2008].

Багатьма дослідниками освітньої галузі встановлено, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій при вивченні фахових дисциплін підвищує пізнавальний інтерес у студентів, орієнтує на самостійне здобування нових знань [Гуревич, 2004; Широкова, 2001; Ширшов, 2006]. Загалом, сьогодні, використання комп'ютерів для реалізації навчальних завдань, як правило, не викликає складнощів у студентів при виконанні робіт різної складності, тому постійне використання комп'ютера та інформаційних технологій зберігання, оброблення і передавання інформаційних ресурсів мають значне поширення у інформаційно-навчальному середовищі закладу освіти.

Широке впровадження і використання у освітньому процесі студентів вишу електронних навчально-методичних комплексів (ЕНМК), на думку багатьох дослідників, сприяє розвитку індивідуальних здібностей студентів, формуванню у них пізнавального інтересу до майбутньої професійної діяльності, динамічному оновленню змісту, методів і організаційних форм навчання і виховання [Васюкевич, 2008; Гуревич, 2004; Захарова, 2008; Downes, 2005; Ghyam, 2007].

Мета статті – дослідження галузі використання електронних навчально-методичних комплексів з фахових дисциплін для здійснення інформаційної діяльності та інформаційної взаємодії учасників освітнього процесу у розподіленому доступі та розробці науково-методичної бази, що забезпечує інформаційну підтримку викладачів і студентів вишу, автоматизацію процесів контролю навчальних досягнень.

Виклад основного матеріалу. Електронний навчально-методичний комплекс являє собою сукупність структурних елементів (інструктивний, концептуальний, змістовий, методичний, контрольнo-оцінювальний) і засобів комплексного впливу на студентів, спрямованих на здійснення інформаційної взаємодії, автоматизацію навчально-методичних матеріалів та контролю навчальних досягнень студентів, реалізовану у вигляді інформаційного ресурсу освітнього призначення, що використовується у розподіленому доступі для

формування знань, умінь і навичок студентів з навчальної дисципліни [Васюкевич, 2008].

Актуальним є використання ЕНМК при фаховій підготовці майбутніх учителів технології. В першу чергу, це пов'язано з тим, що професійна підготовка учителя технології має інтегративний характер, оскільки освітня галузь «Технологія» у школі включає в себе знання з математики, фізики, технології, біології, графіки, інформаційних технологій і багатьох інших дисциплін. Згідно Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти, випускник, який отримав кваліфікацію учитель технології повинен бути готовим здійснювати навчання і виховання учнів, сприяти формуванню загальної культури особистості, використовувати різноманітні прийоми, методи і засоби навчання, систематично підвищувати свою професійну кваліфікацію [Коваленко, 2008]. А тому розробка і застосування комплексу навчально-методичних матеріалів, електронних підручників, систем тестування при фаховій підготовці майбутніх учителів технології є органічним поєднанням педагогічних і комп'ютерних систем навчання нового покоління, ланкою функціонування інформаційно-освітнього середовища вишу.

Інформаційно-освітнє середовище професійної підготовки фахівців на сьогодні являє собою апаратно-програмний комплекс, що покликаний реалізувати зміни підходів до навчання і розвитку особистості кожного студента в процесі фахової підготовки в освітніх установах на основі використання сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій. У структуру інформаційно-освітнього середовища освітньої установи, як правило, входять:

- бази даних для зберігання інформаційних ресурсів освітньої установи;
- Інтернет-центр, інформаційно-аналітичний центр;
- навчально-методичні комплекси та розробки з фахових дисциплін;
- електронні підручники, словники, енциклопедії, тестові програми, віртуальні лабораторії;
- програмне середовище забезпечення управління навчанням і т.ін [Васюкевич, 2008].

У цьому сенсі, використання інформаційно-освітнього середовища освітньої установи для завдань фахової підготовки, безумовно сприяє більш швидкій адаптації студентів до майбутньої професійної діяльності за рахунок використання потужної ресурсної навчальної бази, орієнтованої на сучасні методи та засоби вивчення фахових дисциплін [Polen, 2009]. Висока пізнавальна активність студентів у процесі роботи з інформаційно-освітнім

середовищем освітньої установи передбачає їх самореалізацію, прискорене формування професійних знань і умінь, навичок самоосвіти та ін.

Використання інформаційно-освітнього середовища освітньої установи у фаховій підготовці студентів дозволяє:

- постійно удосконалювати зміст навчальних дисциплін, вносити зміни в традиційну методику навчання дисциплін, чому сприяє використання ІКТ;
- підвищувати швидкість оволодіння студентами навчальними повідомленнями, за рахунок особливого структурування навчальної інформації;
- реалізовувати позитивну мотивацію навчання, що сприяє особистісному розвитку студентів за рахунок збільшення частки самостійної, дослідницької роботи;
- формувати пізнавальну та професійну мотивацію студентів за рахунок оволодіння ними новими засобами, прийомами роботи з ІКТ, тим самим, створюючи умови для якісної професійної підготовки студентів;
- розширювати доступ до додаткових інформаційних матеріалів за допомогою роботи в освітніх мережах, мережі Інтернет та ін.

Педагогічна взаємодія під час фахової підготовки студентів вишів на основі ЕНМК реалізується у спеціально створених інформаційно-комп'ютерних середовищах навчання. Але для досягнення ефективності фахової підготовки потрібно організувати таку педагогічну взаємодію суб'єктів освітньо-виховного процесу (викладач-студент), у результаті якої відбудеться зміна змісту і характеру діяльності суб'єктів освітнього процесу [Ghyam, 2007]. Традиційно центральну роль у педагогічній взаємодії займає студент, як замовник і споживач освітніх послуг, суб'єкт процесу навчання, що безпосередньо впливає на його організаційні форми, зміст, темп навчання, індивідуальну траєкторію і ін. Специфіка використання інформаційно-освітнього середовища освітньої установи для завдань фахової підготовки студентів вишу вимагає перебудови педагога і логіки його взаємодії із студентами.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу [Широкова, 2001; Ширшов, 2006], можна визначити «педагогічну взаємодію» як особливу форму організації спільних дій між суб'єктами освітньо-виховного процесу, що дозволяє їм реалізувати якусь загальну для них роботу, в результаті якої відбувається взаємне збагачення інтелектуальної, емоційної сфер учасників цього процесу. Для того щоб реалізувати таку педагогічну взаємодію потрібно визначити послідовність фаз основного циклу проходження навчальних повідомлень, що з високою долею успіху передбачає оволодіння знаннями студентом.

Вона складається з п'яти стадій:

- отримання і осмислення студентами нових навчальних повідомлень;
- виконання студентами тренувальних завдань і самостійних робіт;
- перевірка викладачем якості засвоєння студентами знань і правильності виконання практичних робіт;
- роз'яснення викладачем помилок, допущених студентами у практичних завданнях і робота щодо їх попередження в подальшій діяльності;
- розгляд можливостей практичного застосування студентами знань, отриманих в ході вивчення конкретної теми (розділу).

У повному обсязі реалізація даної послідовності з використанням традиційних методів навчання практично неможлива, а реально здійсненна тільки в умовах індивідуального навчання або при класно-груповому навчанні з широким використанням ЕНМК.

Застосування ЕНМК у навчанні фахових дисциплін призводить до необхідності перерозподілу функцій між учасниками освітнього процесу.

У навчанні фахових дисциплін ЕНМК виконує різні функції і виступає у якості [Downes, 2005]:

- засобу презентації навчального матеріалу студентам з метою передачі знань;
- способу інформаційної підтримки навчальних процесів;
- джерела визначення рівня знань та контролю за засвоєнням навчального матеріалу;
- універсального тренажеру для набуття навичок практичного застосування знань;
- майданчика для проведення навчальних експериментів і ділових ігор.

Педагогічна взаємодія у фаховій підготовці студентів вишу організовується виходячи з мети навчання. При цьому змінюється сутність і зміст традиційних елементів педагогічної системи (цілі навчання, його зміст, дидактичні процеси, організаційні форми), а отже, і функції педагога. Функції педагога у освітньо-виховному процесі на основі використання ЕНМК полягають у опосередкованому управлінні самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студентів, тобто педагог виступає в ролі координатора, приймаючи на себе функції супроводу професійного самовдосконалення студента [Широкова, 2001; Ширшов, 2006].

При такому способі взаємодії на основі застосування ЕНМК, відкриваються нові перспективи розвитку навичок технологічного мислення майбутніх фахівців та уміння самостійно вирішувати складні проблеми. Надаються

принципово нові можливості для активізації навчання. Аудиторні і самостійні заняття стають більш цікавими, динамічними і переконливими, а потік інформаційних навчальних повідомлень, що вивчаються - легкодоступним.

Головними перевагами ЕНМК є гнучкість, можливість налаштування на різні методи і алгоритми навчання, а також індивідуальної реакції на дії кожного окремого студента. На відміну від підручників, телебачення і відеофільмів, ЕНМК забезпечує можливість негайного відгуку на дії студента, повторення, роз'яснення матеріалу «слабким» студентам, негайного переходу до вивчення більш складного матеріалу «сильним» студентам. При цьому легко і природно реалізується навчання в індивідуальному темпі. З використанням ЕНМК студенти отримують можливість працювати у своєму власному ритмі у відповідності зі своїм рівнем підготовки. Це робить позитивний вплив на процес фахової підготовки в цілому бо студент отримує більшу свободу у виборі рішень, в ході вивчення дисципліни присутній елемент змагання, гри і т. ін.

На етапі застосування отриманих знань на практиці викладачеві відводиться роль спостерігача і консультанта. Викладач зі свого комп'ютера спостерігає за перебігом навчальної роботи студентів. Він переглядає і, при необхідності, оперативно втручається зі свого персонального комп'ютера в управління перебігом навчально-пізнавальної діяльності кожного студента. Під час роботи обидві сторони можуть обмінюватися один з одним повідомленнями, мультимедіа-файлами, вести живий діалог.

Використання ЕНМК у фаховій підготовці студентів дозволяє не тільки наочно пояснювати теорію, а й показати практичне її втілення у вигляді навчальної комп'ютеризованої програми, що тягне за собою збільшення швидкості інформаційного потоку в системі «викладач - студент» та суттєве підвищення міцності засвоєння навчального матеріалу.

Таким чином, організація педагогічної взаємодії на основі ЕНМК дозволяє перейти на якісно інший рівень презентації навчальної інформації та максимально полегшити студентам сам процес засвоєння знань і формування умінь. Такий тип навчання повною мірою відповідає принципу індивідуалізації, сприяє набуттю навичок самостійного здобування знань.

Індивідуалізація навчання є першим, але не єдиним кроком на шляху вдосконалення процесу навчання фаховим дисциплінам. Дуже важливим моментом є також реалізація диференційованого підходу у вивченні дисциплін фахового спрямування.

Використання у процесі навчання ЕНМК дозволяє істотно диференціювати діалоги викладачів зі студентами залежно від рівня їх підготовленості, швидкості і якості виконання завдань. Стає можливою диференціація не тільки по часових параметрах, але і за обсягом досліджуваного матеріалу.

При диференціації за часом студенти, що повністю виконали завдання по поточному розділу, отримують дозвіл на перехід до наступного розділу курсу, а допустивши помилки проходять через процедуру повторення матеріалу. Залежно від характеру зроблених помилок ця процедура може бути індивідуалізована. На початковій стадії цієї процедури студентам надається можливість самостійного пошуку і виправлення помилок. Ті з них, для яких ця робота виявляється посилюючою, отримують дозвіл на перехід до вивчення наступного розділу. Для найбільш слабких студентів реалізується «додаткова допомога», найкваліфікованішим варіантом якої є допомога викладача. Запропонований алгоритм дозволяє гарантувати оволодіння змістом навчальної дисципліни кожному студенту, але в різні проміжки часу.

При диференціації за обсягом матеріалу студенти, що заощадили час при проходженні змісту основного навчального матеріалу, отримують можливість опанувати істотно більший обсяг знань без додаткових часових витрат. Природно, що при цьому їм надається можливість ознайомлення з матеріалом більш високого рівня складності. Таким чином, використання у професійній підготовці студентів ЕНМК створює умови індивідуального просування вперед по навчальному матеріалу у звичайній аудиторії, не порушуючи традиційної групової структури занять в цілому.

Висновки. Використання методів навчання фахових дисциплін у професійній підготовці студентів на основі електронних навчально-методичних комплексів стає все більш актуальним за рахунок: зміни змісту і характеру діяльності суб'єктів освітнього процесу; відкритості інформаційних систем в освіті, що вимагає застосування у професійній підготовці студентів різноманітних методів моделювання навчального процесу; впровадження практико-орієнтованого підходу до навчання, який може бути реалізований тільки за допомогою активних форм навчання; використання методів навчання із застосуванням електронних навчально-методичних комплексів формує у студентів практичні навички аналізу ситуацій, оперативного знаходження професійних рішень, розвиває здібності аргументації і чіткого викладу своїх думок.

Джерела:

Будкевич Т. П. Використання інформаційних технологій як засобу підвищення ефективності традиційних форм навчання // Рідна школа. – 2007. – № 10 (934).

Васюкевич В. В., Романова В. А. Электронный учебно-методический комплекс. Методика, технология, инструментальные средства. – Мурманск : МГПУ, 2008.

Гуревич Р. С., Жиліна Л. А. Навчально-методичний комплекс на основі інформаційних телекомунікаційних технологій // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. — 2004. — Вип. 3.

Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008.

Коваленко О. Е. Інженерно-педагогічні кадри: нові вимоги сьогодення // Пробл. інж.-пед. освіти: зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – Харків, 2008. – № 21.

Широкова Е. Ф., Шептенко П. А. Теоретико-психологические основы личностно - ориентированного педагогического взаимодействия // Педагог. – 2001. – № 2.

Ширшов Е. В., Ефимова Е. В. Организация учебной деятельности в вузе на основе электронных информационно-образовательных технологий : монография. – Архангельск : АГТУ, 2006.

Downes S. E-learning 2.0. – ELearn Magazine. – October, 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968>

Ghyam Ed.D. Learning effectiveness: A comparative study to measure effectiveness of webcasting in success of students in an introductory computer science class / Dissertation by Ghyam, Ed.D. – University of Southern California, 2007.

Polen Lloyd L. Perceptions of electronic technology impacts upon human resource professionals / Dissertation by Polen, Lloyd L., III, Ph.D. – University of Phoenix, 2009.

I. Galagan. Realization of Pedagogical Cooperation in the Environment of Electronic Education Methodical Complexes at the Study of Professional Disciplines.

In the article research of directions of drawing on electronic education methodical complexes is conducted from professional disciplines for realization of informative activity and informative co-operation of participants of educational process. The modern problems of organization of pedagogical co-operation are considered during the study of professional disciplines, determination of electronic education methodical complexes, actuality of his application, is given. Facilities over and methods of studies of professional disciplines of future teachers of technologies which are base on drawing on electronic education methodical complexes are brought. A value and didactics descriptions of electronic education methodical complexes are exposed in the system of professional preparation of future teachers of technologies.

Keywords: *electronic education methodical complexes, pedagogical co-operation, presentation of maintenance of professional disciplines, studies of professional disciplines.*

УДК 378.011.3-051:62/68]:004

А. А. Братанич

НАВЧАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНОГО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

У статті розглянено теоретичні підходи до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання інформатичних дисциплін у фаховій підготовці майбутніх учителів технологій. Проаналізовано сучасні тенденції та напрямки розвитку особистісно орієнтованої технології навчання в умовах інформаційного суспільства. Визначено компоненти особистісно орієнтованої технології навчання, що впливають на якість навчання інформатичних дисциплін майбутніх учителів технологій.

Ключові слова: особистісно орієнтована технологія навчання інформатичних дисциплін, інформатична підготовка, інформаційно-комунікаційні технології, педагогічна освіта.

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування і розвитку освіти в Україні дедалі все помітніше усвідомлюється необхідність у створенні та реалізації особистісного підходу до студентів як одного з принципів організації навчально-виховної роботи. Такий підхід має сприяти цілеспрямованому, гармонійному розвитку та становленню особистості студента [Євдокимов, 2007; Шкабура, 2006]. Серед основних завдань, які постають перед викладачем на цьому етапі можна виділити наступні:

- виявлення та розвиток індивідуальних здібностей кожного студента;
- використання в процесі навчання індивідуального досвіду студента;
- допомога студенту у самовизначенні та самореалізації.

Отже, головним в особистісно орієнтованому навчанні інформатичних дисциплін є особистість з її здібностями, обдаруваннями, талантами і невичерпними можливостями до саморозвитку, самоосвіти й самореалізації.

Це досягається за рахунок впровадження в навчально-виховний процес різноманітних (альтернативних) систем навчання та методик, використання різних шляхів і методів, засобів навчання, які направлені не тільки на засвоєння знань (вмінь, навичок), але і на інтенсивний всебічний розвиток особистості студента, оволодіння ним способами здобування знань, розвиток його творчої активності [Вербовиков, 2008; Яшанов, 2010].

Мета статті - дослідження теоретичних підходів, тенденцій, напрямків розвитку та застосування особистісно орієнтованих технологій у навчанні інформатичних дисциплін майбутніх учителів технології в умовах інформаційного суспільства.

Виклад основного матеріалу. Проведений ретроспективний аналіз науково-педагогічної літератури з проблем комп'ютеризації навчально-виховного процесу В. Ю. Бикова, Б. С. Гершунського, М. І. Жалдака, Ю. О. Жука, І. Г. Захарової, Ю. І. Машбиця, Л. Л. Макаренко, Н. В. Морзе, В. М. Монахова, Ю. С. Рамського, О. М. Спіріна, Н. Ф. Тализіної, С. М. Яшанова та ін., дав змогу визначити деякі напрямки впровадження особистісно орієнтованих підходів до навчання інформатичних дисциплін учителів технологій.

Відомо, що одними з найважливіших складників особистісно орієнтованого навчання є його індивідуалізація та диференціація, під час здійснення якої саме і враховуються якісні характеристики індивідуальності [Лежнина, 2008; Шкабура, 2006]. Під індивідуалізацією слід розуміти організацію процесу навчання на основі врахування індивідуальних особливостей студентів, введення індивідуальних навчальних планів. На відміну від індивідуалізації, яка передбачає врахування особливостей окремо взятого студента, під диференціацією розуміють організацію процесу навчання за декількома різними навчальними планами, програмами, завданнями в формі окремих груп, створених на основі врахування будь-яких узагальнених індивідуальних особливостей студентів.

Наприклад, студентів за їх пізнавальними інтересами і практичними потребами можна розділити на такі умовні групи. До першої групи можна віднести студентів, потреба яких в поглибленому вивченні інформатичних дисциплін обумовлена власною зацікавленістю та подальша діяльність яких передбачається пов'язаною з серйозним вивчення інформатики (наприклад, на інформатичних спеціалізаціях)

До другої групи доцільно включити студентів, основні пізнавальні інтереси яких знаходяться в галузі фізики, техніки, у природничо-науковій сфері, а поглиблене вивчення інформатичних дисциплін викликане потребами подальшого розвитку інформатичних компетентностей.

Третю групу можуть становити студенти, пізнавальні інтереси яких знаходяться в галузях, що не потребують поглиблених інформатичних знань.

Предметна диференціація забезпечується шляхом добору навчального матеріалу різного обсягу і рівня складності (використання завдань підвищеної

складності). Також диференціація спирається на використання факультативних курсів, поглиблених навчальних програм.

Слід відзначити, що диференціація може здійснюватись на різних рівнях. Деякі педагоги виділяють три рівні, а саме [Євдокимов, 2007; Яшанов, 2010]:

- перший рівень, коли різний підхід здійснюється до окремих груп студентів всередині однієї групи. Цей рівень диференціації називають внутрішньою;

- другий рівень – рівень інституту, коли диференціація здійснюється всередині інституту між окремими групами, профілями, напрямками;

- третій рівень, коли диференціація здійснюється між інститутами. Другий і третій рівні називають зовнішньою диференціацією.

Відповідно до особливостей організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, що пропонуються Болонською декларацією, значна частина часу, запланованого на засвоєння навчальних дисциплін відводиться на індивідуальну роботу студентів.

Такий підхід до навчання в університеті ставить у свою чергу обов'язкову вимогу переходу викладачів до концентрованих форм подання навчального матеріалу у поєднанні з активною самостійною роботою студентів та забезпечення регулярних консультацій студентів із викладачами. За таких умов неодмінно повинні змінитися функції студента і функції викладача. Студенти разом із засвоєнням відповідних знань мають розвивати у собі здатність, навички і вміння самостійно їх шукати і знаходити, тобто оволодівати науковим методом пізнання. Завдання викладачів – допомогти студентам навчитися ефективно учитися.

При такому підході вибудовується така система відносин студента із викладачем, у якій розвиваються індивідуальні можливості кожного студента. Тобто, в процесі навчання для студента на основі індивідуальної роботи створюються усі умови для розвитку і формування таких необхідних якостей, як самостійність, ініціативність, творчість, упевненість, захоплення, дослідницький стиль діяльності, культура пошуку і праці. Зазначені якості допоможуть визначитися та адаптуватися майбутньому фахівцеві, який буде діяти в умовах інформаційного суспільства. Крім того, важко уявити сучасного фахівця, майстра своєї справи без творчих здібностей, ерудиції та ділової активності, повсюдного використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [Яшанов, 2010]. А вони, як показує досвід, розвиваються саме в умовах індивідуального навчання, в умовах самостійного пошуку, дослідницької діяльності.

Основними результатами наукових досліджень студентів у рамках університету є наукові реферати, наукові доповіді на семінарах, конференціях, наукові публікації, а також написання курсових, дипломних та магістерських робіт тощо. Залучення студентів до науково-дослідницької діяльності сприяє виробленню навичок та вміння пошуку, відбору, аналізу і узагальнення цінної інформації, ознайомленню з методикою та технологією виконання науково-методичної роботи [Вербовиков, 2008].

Науково-дослідницька робота студентів, що навчаються за спеціальністю “Інформатика” переважно полягає у дослідженні проблем, що стосуються питань чистої та прикладної інформатики, методології та історії інформатики, а також методики навчання інформатики. Дослідження з історії інформатики доступні студентам вже починаючи з першого курсу. Це можуть бути роботи присвячені вивченню життєвого і творчого шляху видатних учених чи еволюції однієї з інформатичних теорій. Виконуючи дослідження з інших напрямів, бажано для повноти роботи рекомендувати студентам розкрити історичні аспекти обраної теми. Це сприятиме кращому розумінню проблеми дослідження та допоможе оцінити рівень розвитку і актуальність досліджуваного питання у різні історичні періоди, а також з’ясувати роль і місце у становленні інформатики як науки.

Виконання будь-якого виду науково-дослідницької діяльності є самостійною роботою студентів, яку ми водночас відносимо і до індивідуальної роботи, оскільки її здійснення неможливе без тісної співпраці студента із викладачем. Викладач у даному випадку виступає у ролі керівника-консультанта, який допомагає у виборі проблеми дослідження, формулюванні теми, складанні плану та завдань дослідження, рекомендує необхідну основну літературу, проводить систематичні консультації та контролює результат роботи тощо.

Наші дослідження з проблеми індивідуалізації інформатичної підготовки майбутніх учителів технологій показали, що для підвищення ефективності навчання інформатичних дисциплін необхідні спеціальні методи та засоби. Одним із таких засобів може стати метод інформаційного ресурсу зорієнтований на розширення і закріплення теоретичних знань шляхом орієнтації викладачем студента у величезній кількості найрізноманітнішої інформації, яка йому потрібна при вивченні інформатичних дисциплін і задовольняє його пізнавальні потреби.

Сучасні гіпертекстові технології, реалізовані в мережі Інтернет, дозволяють зв'язувати між собою розрізнену інформацію, що знаходиться на різних

серверах, робити її структурування, створюючи тим самим цілісний інформаційний ресурс, розміри якого можуть бути в принципі не обмежені. Діяльністю студента при використанні методу інформаційного ресурсу управляє викладач, який здійснює добір і систематизацію посилань на конкретні інформаційні ресурси з метою закріплення і розширення знань. Застосування цього методу у навчанні інформатичних дисциплін майбутніх учителів технологій дозволяє студентові знаходити власну траєкторію проходження навчального матеріалу, поглиблювати і розширювати знання за своїм бажанням і можливостями, а викладачеві – вбудовувати в навчальний матеріал потрібні ілюстрації, анімацію, відеоролики, озвучувати навчальні повідомлення, робити посилання на інформаційні ресурси, що знаходяться на різних серверах.

Зважаючи на те, що перед сучасною освітою стоїть завдання – підготувати не тільки розумного члена суспільства, але й людину ініціативну, міркуючи таку, що може творчо підійти до розв'язання будь-якої проблеми, актуальною є проблема організації самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання. Тому при навчанні інформатичних дисциплін самостійна робота студентів повинна бути органічною складовою частиною їх навчальної роботи на занятті [Шкабура, 2006].

З точки зору діяльнісного підходу самостійна робота – це сукупність дій студента у певних умовах, що передбачають відсутність безпосереднього керівництва та допомоги з боку викладача, з використанням наявних індивідуальних рис особистості, спрямованих на отримання продукту, відповідного заданій меті, внаслідок чого має бути сформована самостійність як риса особистості та засвоєна певна сукупність знань, умінь та навичок.

Потреба у формах організації навчального процесу під час навчання інформатичних дисциплін, які б викликали інтерес до процесу пізнання, спонукали до активної творчості, сприяли активізації розумової діяльності, створювали можливості для реалізації індивідуальних здібностей та розвивали їх, що, в свою чергу, потребує проектування нових стратегій та конкретних тактик. Особливої уваги в цьому контексті потребує реалізація одного з головних принципів особистісно орієнтованого навчання інформатичних дисциплін „від монологу викладача” – до діалогу „студент – викладач – студент”, що набуває особливої актуальності при розгляді проблемних ситуацій, які виступають як каталізатори творчого мислення особистості.

Розглянемо особливості організації самостійної роботи з студентами при навчанні інформатичних дисциплін. В організації самостійної роботи студентів

можна виділити чотири основні етапи: стимулюючо-мотиваційний, навчаючий, діагностико-коректуючий, контрольньо-оціночний.

Перший етап в організації самостійної роботи – стимулюючо-мотиваційний. Даний етап включає цільову настанову студентів, орієнтування їх на виконання самостійної роботи, її мотиваційне забезпечення.

Дійовими способами, що спонукають студентів до самостійної роботи є: аргументація ближніх (безпосередніх) та кінцевих (перспективних) цілей навчання інформатичних дисциплін, показ теоретичної та практичної значущості засвоєних знань. На цьому етапі викладач допомагає студентам спланувати індивідуальну навчальну діяльність по відношенню до “власних” та загальних освітніх об’єктів. Важливу роль відіграє на цьому етапі мотивація доцільності включення того чи іншого освітнього об’єкту в індивідуальний концепт студента, цьому сприяють ілюстрація взаємозв’язків між поняттями і методами діяльності в середині теми та інших тем інформатичних дисциплін. Студент за допомогою викладача формулює ціль, підбирає тематику освітнього продукту, складає план роботи і вибирає способи діяльності.

Навчаючий (другий) етап організації самостійної роботи включає розробку вимог до змісту завдань для самостійного виконання з різним рівнем педагогічної підтримки, добір змісту роботи, створення системи завдань з урахуванням специфіки навчального матеріалу; встановлення системи прийомів, спрямованих на навчання раціональним способом розумової діяльності; визначення об’єму і специфіки змісту роботи, яка буде виконуватися, необхідного для неї часу, чіткі вказівки про об’єм і зміст самостійної роботи.

Діагностико-коригуючий (третій) етап організації самостійної роботи пов’язаний із спостереженням за ходом виконання студентами самостійної роботи, корекцією вибору методів досягнення мети, своєчасного надання допомоги у подоланні труднощів.

Контрольно-оцінювальний (четвертий) етап організації роботи включає здійснення контролю процесу самостійної роботи студентів, яка б забезпечила перехід студентів на більш високий рівень самостійної діяльності. Зовнішній контроль за самостійною роботою з боку викладача поєднується з самоконтролем студентів. Кожен студент усвідомлює та оцінює ступінь досягнення індивідуальних та загальних цілей. З’ясовується як з колективним продуктом навчання інформатичних дисциплін співвідносяться досягнення кожного студента, що дає йому можливість не тільки зрозуміти колективні

результати, але й оцінити степінь свого власного просування в засвоєнні даних способів діяльності та реалізації особистих якостей.

Таким чином, організація самостійної роботи студентів при навчанні інформатичних дисциплін в умовах особистісно орієнтованого навчання інформатичних дисциплін передбачає управління цим процесом з боку викладача і включає: цілепокладання, усвідомлення мотиваційної основи діяльності студентами, надання педагогічної підтримки у випадку утруднень у ході самостійної роботи, забезпечення дієвого оберненого зв'язку.

Висновки. Особистісно орієнтоване навчання інформатичних дисциплін з використанням ІКТ дозволяє підтримувати та розвивати природні якості студента, його індивідуальні здібності, допомагати в становленні його як особистості. При діалоговій взаємодії викладача і студента у процесі інформатичної підготовки на основі засобів ІКТ забезпечується можливість індивідуального вибору нової стратегії поведінки кожним індивідом. Реалізація цього процесу починається з проведення лекцій й органічно поєднується з самостійною роботою студентів як в аудиторії, так і поза нею. Під час роботи з засобами ІКТ студенти працюють на різних рівнях інтелектуальної діяльності, а саме: сприйняття тексту (звук; друкована основа; запис додаткової інформації, конспектування), алгоритми дій (доведення теорем, способи виконання завдань), практичні завдання, що в кінцевому підсумку підвищує ефективність інформатичної підготовки.

Джерела:

Вербовиков О. В. Информационная революция не оставляет альтернативы личностно-ориентированной парадигме в образовательной системе // Дистанцион. и виртуал. обучение : дайджест рос. и зарубеж. прессы. – 2008. – № 8.

Євдокимов В. І. Технологія особистісно орієнтованого навчання як іноваційне педагогічне явище // Новий колегіум. – 2007. – № 5.

Лежнина Г. В. Личностно ориентированный подход как современная основа профессиональной компетентности // Сред. проф. образование. – 2008. – № 11.

Овсянкіна Л. Інноваційні процеси особистісно орієнтованого навчання у системі вищої освіти // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2005. – № 5.

Шкабура Е. А. Методические предпосылки совершенствования образовательного процесса в вузе на основе личностно-ориентированного обучения // Инновации в образовании. – 2006. – № 6.

Яшанов С. М. Система інформатичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання : монографія / за наук. ред. акад. М. І. Жалдака. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010.

A. Bratanich. Studies of Disciplines of Informatics of Future Teachers of Technologies Are in the Conditions of the Personality Oriented Approach.

In the article the theoretical going is considered near application of the personality oriented technologies of studies of disciplines of informatics in professional preparation of future teachers of technology. Modern tendencies and directions of development of the personality oriented technology of studies are analysed in the conditions of informative society. Компоненти of the personality oriented technology is certain studies which influence on quality of studies of disciplines of informatics of майбу-тніх teachers of technologies.

Keywords: *personality oriented technology of studies of disciplines of informatics, preparation of informatics, of informatively-communication technologies, pedagogical education.*

УДК 378.011.3 – 051:62/67]:004

С. Б. Дзус

**ІНТЕГРАЦІЯ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ
КОМП'ЮТЕРНОГО ІМІТАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ
В СИСТЕМУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ**

У статті розглянута актуальність застосування комп'ютерного імітаційного моделювання в інформатичній підготовці вчителя технологій. Розглянуто програмні засоби імітаційного моделювання що мають широке застосування в освіті та дидактичні можливості засобів імітаційного комп'ютерного моделювання в системі інформатичної підготовки.

Ключові слова: *комп'ютерне імітаційне моделювання, інформатична підготовка, навчання інформатичних дисциплін, інформаційно-комунікаційні технології, педагогічна освіта.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток високих технологій в усіх галузях життєдіяльності людини диктує нові вимоги до якості інформатичної підготовки, майбутніх учителів технологій. Все більш агресивно новітні комп'ютерні технології, проникають у наше життя, стають незамінними та звичними атрибутами інженера-педагога, розробника, а отже і вчителя технологій [Алексеев, 2000]. Наявність у майбутнього вчителя технологій необхідних знань та досвіду роботи з сучасними програмними засобами є

запорукою становлення його як компетентного та успішного професіонала здатного бути провідником у світ сучасних виробничих технологій для учнів.

Розробка або дослідження будь-якого радіоелектронного цифрового пристрою потребує, як правило, побудови експериментальної моделі. Фізичне моделювання пов'язане з великими матеріальними витратами, оскільки потребує виготовлення макетів, яке може бути досить трудомістким [Карлашук, 2000]. У цьому випадку виправданим є застосування імітаційного комп'ютерного моделювання з використанням засобів і методів обчислювальної техніки. Однією з перших таких програм є електронна система моделювання Electronics Workbench (EWB), що відрізняється простим і легко засвоюваним інтерфейсом користувача [Кучумов, 2002].

Мета статті – розгляд можливостей застосування електронних систем моделювання у інформатичній підготовці майбутніх учителів технології.

Виклад основного матеріалу. Велике поширення електронна система моделювання EWB отримала в середніх і вищих навчальних закладах, де вона використовується в навчальних цілях в якості лабораторного практикуму з цілого ряду предметів (фізика, основи електротехніки та електроніки, основи обчислювальної техніки та автоматики та ін.). Дана система схемотехнічного моделювання показала досить високу гнучкість і точність обчислень, знайшовши широке застосування більш ніж в 50 країнах світу, як на підприємствах, так і у вищих навчальних закладах [Шеннон, 1978; Хоменко, 2007]. Electronics Workbench включає інструменти для моделювання, редагування, аналізу та тестування електричних схем.

Програма має простий інтерфейс і ідеально підходить для початкового навчання електроніці, основам обчислювальної техніки. Бібліотеки пропонують величезний набір моделей радіоелектронних пристроїв від найвідоміших іноземних виробників з широким діапазоном значень параметрів. Крім цього, є можливість створення власних компонентів. Активні елементи можуть бути показані як ідеальними, так і реальними моделями [Панфілов, 1999]. Різноманітні прилади (мультиметри, осцилографи, вольтметри, амперметри, частотні графопобудовувачі, динаміки, світлодіоди, лампи розжарювання, логічні аналізатори, сегментні індикатори) дозволяють робити вимірювання будь-яких величин, будувати графіки.

Дуже важливим для майбутнього вчителя є те, що електронна система моделювання EWB імітує реальне робоче місце дослідника - лабораторію, обладнану вимірювальними приладами, що працюють в реальному масштабі часу [Гультьяев, 1999]. З її допомогою можна створювати, моделювати як прості,

так і складні аналогові і цифрові радіофізичні пристрої. Зокрема для досліджень з основ обчислювальної техніки - логічні елементи, тригери, арифметико-логічні пристрої, тощо.

Для ефективного навчання інформатичних дисциплін із застосуванням електронної системи моделювання Electronics Workbench необхідно [Хоменко, 2007]:

- знання основних принципів роботи операційної системи Windows;
- розуміння принципів роботи основних вимірювальних приладів (осцилограф, мультиметр, тощо);
- знання окремих елементів радіоелектронних пристроїв.

Методика роботи з електронною системою моделювання EWB включає в себе три основних етапи: створення схеми, вибір і підключення вимірювальних приладів, і, нарешті, активація схеми - розрахунок процесів, що протікають в досліджуваному пристрої.

Звичайно процес створення схеми починається з розміщення на робочому полі EWB компонентів з бібліотеки програми. Чотирнадцять розділів бібліотеки програми EWB по черзі можуть бути викликані за допомогою іконок, розташованих на панелі інструментів (рис. 1).



Рис. 1. Каталоги бібліотеки компонентів EWB.

Каталог вибраного розділу бібліотеки розташовується у вертикальному вікні праворуч або ліворуч від робочого поля (встановлюється в будь-яке місце перетягуванням стандартним способом – за шапку заголовка). Для відкриття каталогу потрібного розділу бібліотеки необхідно підвести курсор миші до відповідної іконки і натиснути один раз її ліву кнопку, після чого сірий фон іконки міняється на світло-сірий. Необхідний для створення схеми значок (символ) компонента переноситься з каталогу на робоче поле програми рухом миші при натиснутій лівій кнопці, після чого кнопка відпускається (для фіксування символу). При розміщенні компонентів схеми на робочому полі програми можна також скористатися контекстним меню, що виникають при натисканні на праву кнопку миші на вільному місці робочого поля. На цьому етапі необхідно передбачити місце для розміщення контрольних точок і іконок контрольно-вимірювальних приладів.

З методичної точки зору важливим є те, що виділений компонент схеми (відображається червоним кольором) можна повернути (з допомогою клавіш Ctrl + R, контекстного меню, кнопок на панелі інструментів або пункту меню Circuit> Rotate) або дзеркально відобразити відносно вертикальної (горизонтальної) осі (команда меню Circuit>Flip Vertical (Horizontal), контекстне меню, кнопки на панелі інструментів). При повороті більшість компонентів повертаються на 90° проти годинникової стрілки при кожному виконанні команди, для вимірювальних приладів (амперметр, вольтметр і ін.). Міняються місцями клеми підключення. Ці дії дають можливість викладачеві перевірити розуміння процесів, які імітує студент у середовищі EWB.

У готовій схемі користуватися поворотом і відображенням елементів недоцільно, оскільки це найчастіше призводить до плутанини сполучних проводів – в цьому випадку компонент потрібно відключити від ланцюга, і тільки потім обертати (відображати).

За допомогою подвійного клацання по значку компонента можна змінити його властивості. У випадяючому діалоговому вікні встановлюються необхідні параметри (колір провідника, опір резистора, тип транзистора і т.д.) і вибір підтверджується натисканням кнопки «Ок» або клавіші «Enter» на клавіатурі. Для великого числа компонентів можна вибрати параметри, що відповідають реальним елементам (діодів, транзисторів і т.п.) різних виробників.

Якщо в схемі використовуються компоненти однакового номіналу (наприклад, резистори з однаковим опором), то номінал такого компонента рекомендується задати безпосередньо в каталозі бібліотеки, і потім переносити компоненти в потрібній кількості на робоче поле. Для зміни номіналу компонента необхідно два рази клацнути мишею по символу його графічного зображення і в спадному після цього вікні внести зміни. При створенні схем зручно також користуватися динамічним меню, яке викликається натисканням правої кнопки миші. Меню містить команди Help (допомога), Paste (вставити), Zoom In (збільшити), Zoom Out (зменшити), Schematic Options (параметри схеми), а також команди Add <Назва компонента>. Ця команда дозволяє додати на робоче поле компоненти, не звертаючись до каталогів бібліотеки. Кількість команд Add <Назва компонента> в списку меню визначається кількістю типів компонент (резисторів, знака заземлення і т.д.), вже наявних на робочому полі.

Після розміщення компонентів здійснюється з'єднання їхніх виводів провідниками. При цьому необхідно враховувати, що до виводу компонента можна підключити тільки один провідник. Для виконання підключення курсор миші підводиться до виводу компонента і після появи поля натискається ліва

кнопка і з'являється при цьому провідник простягається до виводу іншого компонента до появи на ньому такого ж поля, після чого кнопка миші відпускається, і з'єднання готове. При необхідності підключення до цих виводів інших провідників у бібліотеці Basic вибирається точка (символ з'єднання) і переноситься на раніше встановлений провідник. Щоб точка почорніла (спочатку вона має червоний колір), необхідно натиснути мишею по вільному місцю робочого поля. Якщо ця точка дійсно має електричне з'єднання з провідником, то вона повністю забарвлюється чорним кольором. Якщо на ній видно слід від перетинає провідника, то електричного з'єднання немає і точку необхідно встановити заново. Після вдалої установки до точки з'єднання можна підключити ще два провідника. Якщо з'єднання потрібно розірвати, курсор підводиться до одного з виводів компонентів або точці з'єднання і при появі поля натискається ліва кнопка, провідник відводиться на вільне місце робочого поля, після чого кнопка відпускається.

Якщо при відключенні провідника від точки з'єднання до неї залишаються приєднаними тільки два провідника, то вона автоматично видаляється зі схеми, що іноді буває незручним. Відключити даний тип поведінки можна, скинувши прапорець з опції «Auto-delete connectors» (Circuit> Schematic Options ...> Wiring).

Якщо необхідно підключити вивід до наявного на схемі провідника, то провідник від виводу компонента курсором підводиться до зазначеного провідника і після появи точки з'єднання кнопка миші відпускається. Слід зазначити, що перетин сполучених провідників проводиться автоматично, причому перешкоди – компоненти та інші провідники – обгинаються по ортогональних напрямках (але горизонталі або вертикалі). Точка з'єднання може бути використана не тільки для підключення провідників, але і для введення написів (наприклад, вказівки величини струму в провіднику, його функціонального призначення тощо). Для цього необхідно двічі клацнути по точці і в розкритому вікні ввести необхідну напис.

При позначенні компонентів необхідно дотримуватися рекомендацій і правил, передбачених ЄСКД (єдиною системою конструкторської документації). Підключення до схеми контрольно-вимірювальних приладів проводиться аналогічно.

Для таких приладів, як осцилограф або логічний аналізатор, з'єднання доцільно проводити кольоровими провідниками, оскільки їх колір визначає колір відповідної осцилограми.

Кожен елемент може бути пересунутий на нове місце. Для цього він повинен бути виділений і перетягнути за допомогою мишки. При цьому розташування сполучних проводів зміниться автоматично. Можна також перемістити цілу групу елементів: для цього їх потрібно послідовно виділяти мишкою, утримуючи клавішу Ctrl, а потім перетягнути їх у нове місце. Якщо необхідно перемістити окремий сегмент провідника, до нього підводиться курсор, натискається ліва кнопка і, після появи у вертикальній або горизонтальній площині подвійного курсору, виробляються потрібні переміщення.

Після підготовки схеми рекомендується скласти її опис (відповідне вікно викликається з меню Window> Description або за допомогою комбінації клавіш Ctrl + D).

В електронній системі Electronic Workbench є чотирнадцять розділів бібліотеки компонентів, які можуть бути використані при моделюванні. Зокрема бібліотека містить велику базу цифрових логічних елементів необхідних при створенні лабораторних практикумів з основ обчислювальної техніки.

Концепція електронної лабораторії з віртуальними вимірювальними приладами, закладена в систему моделювання EWB, істотно полегшує проведення найскладнішого етапу – розрахунку процесів, що протікають в радіоелектронному пристрої. Після складання схеми і підключення до схеми вимірювальних приладів для початку аналізу ланцюга досить натиснути кнопку Activate / Stop, що знаходиться в лівому куті панелі інструментів. Розраховані значення струмів, напруг або опорів показуються на екранах вимірювальних приладів. Аналогічний порядок роботи має місце в реальній лабораторії з реальними вимірювальними приладами. Процес моделювання можна тимчасово призупинити, натиснувши кнопку Pause. Для запуску, припинення або тимчасового призупинення процесу моделювання можна також скористатися відповідними командами пункту меню Analysis> (Activate, Stop, Pause) або «гарячими» клавішами Ctrl + G, F9, Ctrl + T, відповідно.

На другому етапі моделювання можна змінити параметри елементів, видалити або додати радіоелементи, підключити прилади до інших контрольних точках схеми і т.п. Після таких змін, як правило, потрібно знову активізувати ланцюг, натискаючи кнопку Activate / Stop. При використанні змінних резисторів, конденсаторів або котушок зміна процесів в ланцюзі можна спостерігати, як правило, не припиняючи моделювання. Однак при цьому

збільшується похибка отриманих результатів. Тому для отримання надійних результатів розрахунок рекомендується повторити при фіксованих параметрах.

Висновки. Пакет Electronic Workbench є одним з найпоширеніших пакетів імітаційного моделювання доступних на сьогодні для використання у навчальному процесі при підготовці майбутніх фахівців інформаційної галузі. та має багато методичних напрацювань. Розгляд дидактичних можливостей використання засобів імітаційного комп'ютерного моделювання в системі інформатичної підготовки показав, що на їх основі можна ефективно здійснити проектування цілей, змісту і засобів навчання студентів.

Зважаючи на те, що системне застосування технологій імітаційного комп'ютерного моделювання, віртуальних лабораторій перетворює навчальні завдання на дослідницькі, навчально-творчі і тим самим спонукає студентів розвивати професійно-значущі якості, така інтеграція дозволяє істотно інтенсифікувати процеси самореалізації особистості студента в системі інформатичної підготовки.

У цьому сенсі, ефективне навчання інформатичних дисциплін майбутніх вчителів технологій з використанням технологій імітаційного комп'ютерного моделювання (у тому числі і з Electronic Workbench) вбачається нам педагогічно виваженим та доцільним для повсюдного застосування в системі інформатичної підготовки.

Джерела:

Автоматизація проектування радіоелектронних засобів / Під ред. О. В. Алексеєва. – Москва : Вища школа, 2000.

Гультяев А. В. Імітаційне моделювання в середовищі Windows. – Санкт-Петербург : КОРОНА принт, 1999.

Карлащук В. І. Електронна лабораторія на IBM PC. Програма Electronics Workbench і її застосування. – Москва : Солон-Р, 2000.

Кучумов А. І. Електроніка та схемотехніка. – Москва : Геліос АРВ, 2002.

Панфілов Д. І. Практикум на Electronics Workbench. Т. 1, 2. – Москва : Додека, 1999.

Хоменко В. Г., Коржова К. М. Теоретичне обґрунтування підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерного імітаційного моделювання як засобу навчання з програмування // Проблеми інж.-пед. освіти : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – Харків, 2007. – Вип. 17.

Шеннон Р. Имитационное моделирование - искусство и наука. – Москва : Мир, 1978.

S. Dzus. Integration of Programmatic Facilities of Computer Imitation Design is in the System of Preparation of Informatics of Future Teachers of Technologies.

In the article the considered actuality of application of computer imitation design is in preparation of informatics of teacher of technologies. Programmatic facilities of imitation design are considered that have wide application in education and didactics possibilities of facilities of imitation computer design in the system of preparation of informatics.

Keywords: *computer imitation design, preparation of informatics, studies of disciplines of informatics, of informatively-communication technologies, pedagogical education.*

УДК 159.9-022.257

В. А. Касьянов

ЭКСТРЕМАЛЬНЫЙ ПРИНЦИП ДЛЯ ПСИХОЛОГИИ

Пропонується модель формування переваг над безліччю альтернатив, заснована на використанні «Принципу максимуму суб'єктивної ентропії», який вважається апріорно вбудованим в свідомість суб'єкта, що приймає рішення. Результати – розподілу предметних і рейтингових уподобань, володіють великою прогностичною силою, дозволяють вирішувати завдання опосередкованого управління активними системами через управління вподобаннями. Основний акцент направлено на опис «Принципу максимуму суб'єктивної ентропії уподобань» та відповідного математичного формалізму.

Ключові слова: *психологія, переваги, суб'єктивна ентропія, принцип максимуму, альтернатива, прийняття рішень, ризик, «еластичність психології».*

1. Экстремальный принцип для психологии – предпосылки.

Рассматриваются системы, в дальнейшем – активные системы, находящиеся в проблемной ситуации и располагающие возможностями (ресурсами) для разрешения проблем. Описание проблемной ситуации включает множество альтернатив, располагаемых и потребных ресурсов, а также ожидаемых новых ресурсов, получаемых в результате разрешения той или иной проблемы. В качестве множества альтернатив выступают возможные и желаемые состояния

σ_i , либо стратегии перехода системы из начального состояния σ_0 в конечное σ_s . Будем различать множество возможных состояний S_σ , совместимых с фактом существования системы, множество достижимых состояний $S_{att}|\sigma_0$ из начального состояния σ_0 , согласованных с величиной располагаемых ресурсов $R^{av}(\sigma_i)$ и множество альтернативных состояний $S_a|\sigma_0$, рассматриваемых субъектом системы в качестве предмета выбора.

Главным элементом активной системы является индивидум – субъект. Решения, принимаемые им, его вмешательство, невзирая на высокую степень автоматизации и интеллектуализации систем управления, являются неизбежным и во многих случаях определяющим.

Это целиком относится к области безопасности активных систем и, в частности на транспорте, например к безопасности полетов.

Поведение активного элемента системы – субъекта определяется законами функционирования его психики, которые в настоящий момент являются интенсивно изучаемой областью, в рамках этой комплексной проблемы [Петров, 1999, с. 62-70; Петров, 1980; Голицын, 2005; Касьянов, 2014, с. 36-42].

Множество $S_{att}|\sigma_0$ включает все состояния σ_i «прибытия», которые могут быть достигнуты из состояния «отправления» σ_0 при условии $R^{req}(\sigma_i) \leq R^{av}(\sigma_i)$, причем граничное состояние $\sigma_i \in S_{att}|\sigma_0$ соответствуют оптимальным стратегиям использования ресурсов. Выполняется условие

$$S_{att}|\sigma_0 \subseteq S_\sigma$$

Отношение ρ выделяет из $S_{att}|\sigma_0$ подмножество $S_a|\sigma_0$. ρ отождествляется с множеством $S_a|\sigma_0 * S_a|\sigma_0$, где «*» – декартово произведение множеств, т.е. ρ есть подмножество упорядоченных пар $(\sigma_i, \sigma_j) = \sigma_i \rho \sigma_j$. Состояния (стратегии) $\sigma_i \in S_{att}|\sigma_0$ различимы и сравнимы. Это означает, что на $S_{att}|\sigma_0$ может быть установлено бинарное отношение. Однако, в каждом конкретном случае субъект устанавливает бинарное отношение между частью элементов $S_{att}|\sigma_0$. Те элементы, между которыми такое отношение установлено называются «множеством альтернатив» и, соответственно

$$S_a|\sigma_0 \subseteq S_{att}|\sigma_0$$

Мы в дальнейшем под отношением ρ будем подразумевать отношение предпочтения.

Существует две возможности:

1. $\sigma_i \in S_a | \sigma_0$;
2. $\sigma_i \bar{\in} S_a | \sigma_0$.

В первом случае $\sigma_i \in S_a | \sigma_0$ изучаются «изнутри», во втором – «извне».

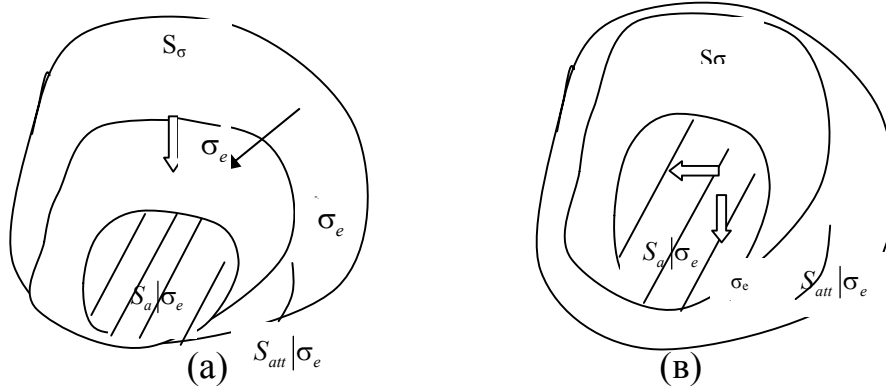


Рис. 1

«Абсолютный» или объективный инвариант системы, представляет собой кардинальное число

$$I_{S_\sigma} = \text{Card}H(S_\sigma, S_\sigma)$$

где $H(S_\sigma, S_\sigma)$ – множество биморфизмов в $S_\sigma : S_\sigma \rightarrow S_\sigma$.

«Относительный» или субъективный инвариант

$$I_{S_a} = \text{Card}H(S_a | \sigma_0, S_a | \sigma_0)$$

Очевидно, что $I_{S_\sigma} \geq I_{S_a}$.

Проблема определяется, как пара упорядоченных элементов

$$(\sigma_i, \sigma_j) : \sigma_i \in S_a | \sigma_0 : \sigma_j \in S_a | \sigma_0.$$

Если множество $S_a | \sigma_0$ пусто, $S_a | \sigma_0 = \emptyset$, то условно можно говорить об интеллектуальной катастрофе. Дополнительное условие: $\sigma_0 \bar{\in} S_a | \sigma_0$.

«Ресурсная катастрофа» возникает, если для $\forall \sigma_i \in S_a | \sigma_0$ имеет место условие

$$R^{req}(\sigma_i) \geq R^{av}(\sigma_i)$$

где R^{req} – потребные ресурсы, R^{av} – располагаемые ресурсы.

На множестве $S_a | \sigma_0$ устанавливается бинарное отношение предпочтений

$$\rho : \prec \text{ или } \preceq.$$

Обозначая проблему, описанную количественным образом $P(\sigma_i | \sigma_0) \equiv P(\sigma_0 \rightarrow \sigma_i)$, будем говорить, что существует гомоморфизм

$$\sigma_i \preceq \sigma_j \Leftrightarrow P(\sigma_0 \rightarrow \sigma_i) \leq P(\sigma_0 \rightarrow \sigma_j).$$

В работах [Kasyanov, 2013; Касьянов, 2007; Левич, 1981] описаны основные положения алгебры альтернатив, дана классификация проблем.

В настоящей работе вводятся функции распределения предпочтений $\pi(\sigma_i)$ на множестве S_a (далее мы опускаем в обозначении S_a , ссылку на начальное состояние σ_0). Это распределение может быть нормировано, например, на единицу:

$$\sum_{i=1}^N \pi(\sigma_i) = 1; \quad i \in \overline{1, N}$$

Возможны и другие нормировки. Предпочтения $\pi(\sigma_i)$ непрерывно распределены на отрезке $[0, 1]$, т.е. принимается «кардинальный» подход. Распределение предпочтений будет зависеть от полезностей альтернатив или, в более общем случае, от когнитивной функции, которая вводится в связи с формулировкой экстремальных задач.

Сравнивая полезности и предпочтения, можно сказать, что полезности имеют объективный смысл (количество калорий в данном продукте, вероятность выздоровления при использовании данного метода лечения, любая вероятность успеха...). Множество S_a , снабженное распределением полезностей напоминает «меню блюд».

Распределение полезностей может не совпадать с распределением предпочтений.

Например, для некоторого субъекта могут иметь место следующие отношения

| | | |
|---------------------|-----------------------|------------------------|
| σ_1 спорт | σ_2 курение | σ_3 алкоголь |
| $U(\sigma_1)$ | $> U(\sigma_2)$ | $> U(\sigma_3)$ |
| $\pi(\sigma_1)$ | $< \pi(\sigma_2)$ | $< \pi(\sigma_3)$ |

Здесь упорядочение по полезностям противоположно упорядочению по предпочтениям.

Если отношение \prec на S_a есть слабое упорядочение, то должна существовать вещественная функция $\pi(\sigma)$ такая, что

$$\sigma \prec \eta \Leftrightarrow \pi(\sigma) < \pi(\eta); \quad \forall \sigma, \eta \in S_a.$$

Если отношение \prec есть строгое частичное упорядочение на S_a , тогда существует вещественная функция $\pi(\sigma)$ такая, что для $\forall \sigma, \eta \in S_a$ справедливы соотношения:

$$\sigma \prec \eta \Rightarrow \pi(\sigma) < \pi(\eta)$$

$$\sigma \approx \eta \Rightarrow \pi(\sigma) = \pi(\eta)$$

где \approx означает эквивалентность. В рамках предложенной схемы отличие полезности от когнитивной функции $F(\sigma)$ состоит в том, что из условия $U(\sigma) < U(\eta)$ не следует в общем случае $\pi(\sigma) < \pi(\eta)$. Для когнитивной функции $F(\sigma)$ должно обязательно выполняться следование:

$$\pi(\sigma) < \pi(\eta) \Leftarrow F(\sigma) < F(\eta)$$

Пусть условная функция предпочтений есть $\pi(i|j)$, где $\sigma_i \in S_a$ – состояние «прибытия», σ_j – актуальное состояние, в котором в данный момент находится система $\sigma_j \in S_a$ – состояние «отправления». Это означает, что результатом выбора предпочтительного состояния может быть σ_j , т.е. «переход» $\sigma_j \rightarrow \sigma_j$. Тогда, когда для $\sigma_0 \in S_a$ выбор σ_0 , или переход $\sigma_j \rightarrow \sigma_0$, невозможен (должна быть выбрана одна из альтернатив из S_a).

Для $\pi(\sigma_i|\sigma_j)$ условие нормировки имеет вид:

$$\sum_{i=1}^N \pi(\sigma_i|\sigma_j) = 1; \quad \forall (\sigma_j \in S_a)$$

$$\pi(\sigma_i|\sigma_j) \leq 1$$

2. Расстояния между альтернативами.

С целью метризации множества S_a можно ввести расстояние между альтернативами «объективные» и «субъективные».

Обозначая через $F(\sigma_i)$ когнитивную функцию, соответствующую альтернативе σ_i и через $\rho_{obj}(\sigma_i, \sigma_j)$ – объективное расстояние между σ_i и σ_j , определим его формулой:

$$\rho_{obj}(\sigma_i, \sigma_j) = |F(\sigma_i) - F(\sigma_j)|.$$

Определим субъективное расстояние в виде:

$$\rho_{subj}(\sigma_i, \sigma_j) = |\pi(\sigma_i) - \pi(\sigma_j)|.$$

Введенные таким образом расстояния удовлетворяют трём необходимым требованиям для ρ_{obj} и ρ_{subj} , обозначим для упрощения через $\rho(\sigma_i, \sigma_j)$. Имеем:

$$\rho(\sigma_i, \sigma_i) = 0;$$

$$\rho(\sigma_i, \sigma_j) = \rho(\sigma_j, \sigma_i);$$

$$\rho(\sigma_i, \sigma_k) \leq \rho(\sigma_i, \sigma_j) + \rho(\sigma_j, \sigma_k).$$

3. Нормировка предпочтений сложных альтернатив.

В [Kasyanov, 2013; Касьянов, 2007] рассматриваются сложные альтернативы: композиции, пути (траектории) в S_a , стратегии. Для всех этих конструкций определены условия нормировки.

Так, условия нормировки p -точечной функции предпочтения $\pi(\sigma_i, \sigma_j, \dots, \sigma_t)$ имеет вид:

$$\underbrace{\sum_{i=1}^N \sum_{j=1}^N \dots \sum_{t=1}^N}_{p} (\sigma_i, \sigma_j, \dots, \sigma_t) = 1$$

Можно изначально принять другие условия нормировки, если исключить повторение состояний «вдоль пути». Тогда после каждого шага число альтернативных элементов (мощность множества S_a) будет уменьшаться на единицу. «Странствие» будет происходить по множествам уменьшающейся размерности.

$$S_a^N \rightarrow S_a^{N-1} \rightarrow S_a^{N-2} \dots \rightarrow S_a^{N-p}$$

Соответственно полагаем

$$\sum_{i=1}^N \sum_{j=1}^{N-1} \dots \sum_{t=1}^{N-(p-1)} \underbrace{\pi(\sigma_i, \sigma_j, \dots, \sigma_t)}_p = 1$$

4. Гипотеза факторизации.

Положим, что функцию предпочтений одношагового пути $p = 2$ $Tr_2(\sigma_i \rightarrow \sigma_j)$ можно представить в виде:

$$\pi(\sigma_i, \sigma_j) = \pi(\sigma_i) \pi(\sigma_j | \sigma_i)$$

для $p = 3$

$$\pi(\sigma_i, \sigma_j, \sigma_k) = \pi(\sigma_i) \pi(\sigma_j | \sigma_i) \pi(\sigma_k | \sigma_i, \sigma_j).$$

Вообще, для пути длиной p (с посещением $p-1$ промежуточных состояний) будем считать справедливой формулу:

$$\begin{aligned} \pi(\sigma_{s_1}, \sigma_{s_2}, \sigma_{s_3}, \dots, \sigma_{s_{(p-1)}}, \sigma_{s_p}) &= \\ &= \pi(\sigma_{s_1}) \pi(\sigma_{s_2} | \sigma_{s_1}) \pi(\sigma_{s_3} | \sigma_{s_1}, \sigma_{s_2}) \dots \pi(\sigma_{s_p} | \sigma_{s_1}, \sigma_{s_2}, \dots, \sigma_{s_{(p-1)}}) \end{aligned} \quad (1)$$

В теории вероятностей приведенные формулы выводятся из принимаемых аксиом – являются их следствием. В данном случае они принимаются как гипотезы. Среди всех путей выделим класс «Марковских путей», а факторизацию назовем – «Марковской факторизацией».

$$\pi(\sigma_{s1}, \sigma_{s2}, \dots, \sigma_{sk-1}, \sigma_{sp}) = \pi(\sigma_{s1})\pi(\sigma_{s2}|\sigma_{s1})\pi(\sigma_{s3}|\sigma_{s2})\dots\pi(\sigma_{sp}|\sigma_{sp-1}) \quad (2)$$

Предположение, выраженное формулой (2) соответствует свойству психики субъекта проводить анализ «без оглядки назад». Образно говоря, такой субъект «смотрит только вперед»

В соответствии с определением понятия траектории в S_a , движение происходит только в одном направлении:

$$\sigma_{s1} \rightarrow \sigma_{s2} \rightarrow \sigma_{s3} \rightarrow \dots$$

Следовательно, в общем случае, например для 2-х точечной функции $\pi(\sigma_i, \sigma_j)$ в общем случае

$$\pi(\sigma_i, \sigma_j) \neq \pi(\sigma_j, \sigma_i) \quad (3)$$

то есть пути $\sigma_i \rightarrow \sigma_j$ и $\sigma_j \rightarrow \sigma_i$ не эквивалентны. В частном случае, однако, может быть $\pi(\sigma_i, \sigma_j) = \pi(\sigma_j, \sigma_i)$, тогда в условиях справедливости гипотезы факторизации имеет место равенство

$$\pi(\sigma_i)\pi(\sigma_j|\sigma_i) = \pi(\sigma_i)\pi(\sigma_i|\sigma_j) \quad (4)$$

и пути $\sigma_i \rightarrow \sigma_j$ и $\sigma_j \rightarrow \sigma_i$ эквивалентны. Видим, что в этом случае состояния σ_i и σ_j абсолютно одинаково предпочтительны, если

$$\pi(\sigma_i|\sigma_j) = \pi(\sigma_j|\sigma_i) \quad (5)$$

и условно эквивалентны относительно третьего состояния σ_k , если

$$\pi(\sigma_i|\sigma_k) = \pi(\sigma_j|\sigma_k) \quad (6)$$

Для каждого набора пар $(\sigma_i, \sigma_j) \in S_a * S_a$ выполнено условие нормировки:

$$\sum_{i=1}^N \sum_{j=1}^N \pi(\sigma_i, \sigma_j) = 1$$

Если верна гипотеза факторизации, то

$$\sum_{j=1}^N \pi(\sigma_i)\pi(\sigma_j|\sigma_i) = \pi(\sigma_i),$$

поскольку $\sum_{j=1}^N \pi(\sigma_j|\sigma_i) = 1.$

Условные функции предпочтения более общего вида:

$$\underbrace{\pi(\sigma_i, \sigma_j, \dots, \sigma_k)}_{p_2} \mid \underbrace{\sigma_1, \sigma_2, \dots, \sigma_{k-1}}_{p_1} = \pi(Tr_{p_2} \mid Tr_{p_1})$$

определяют предпочтительность будущего отрезка пути Tr_{p_2} в зависимости от уже пройденного отрезка Tr_{p_1} .

Количеством информации I_A , сопоставляемое данному состоянию системы согласно [Левич, 1981], называется логарифм инварианта структуры этого состояния, то есть логарифм количества морфизмов данного объекта в себя (автоморфизмов), сохраняющих структуру системы:

$$I_A = \log \text{Card}H_s(A, A),$$

где $\text{Card}H_s$ – кардинальное число. Если $\text{Card}H_s(A, A) = (\text{Card}A)^{\text{Card}A}$, то

$$I_A = \sum_{a=1}^K n_a^{n_a},$$

где K – количество классов эквивалентности, а n_a – численность i -го класса.

При условиях $\sum_{a=1}^K n_a = N$ – общая численность субъектов и $\sum_{a=1}^K R_a n_a = R^{\text{req}}$, где

R_a – ресурсы, потребляемые одним субъектом из класса a .

Составим функционал

$$\Phi = -\log I_A - \alpha \sum_{a=1}^K R_a n_a + \beta \sum_{a=1}^K n_a \quad (7)$$

Принцип оптимальности, постулируемый в теории категорий, является более общим и «первичным» по отношению к принципу Джейнса [Jaynes, 1957, № 2, p. 171-190; Jaynes, 1957, № 4, p. 620-630].

1.2. Группа субъектов, рейтинговые предпочтения.

Говоря о рейтинговых распределениях, мы должны придерживаться важного правила, которое будет сформулировано позже – правило об «индивидуальном носителе». Мы имеем в виду, что все основные объекты теории должны быть привязаны к вполне определенной психике, индивидуальному сознанию, а именно – альтернативы, функции предпочтения, функционалы, о которых речь будет ниже. Другими словами, мы должны каждый раз найти индивидуальное вместилище, «конкретную голову» и считать её единственным и полномочным носителем, суверенным владельцем всех перечисленных выше объектов. Особенно это важно, когда рассматривается группа взаимодействующих субъектов. Говоря о группе, мы имеем в виду, что существует определенная связность между членами группы как объективная, так и субъективная.

Факторами связности являются общие корпоративные альтернативы и проблемы, общие (консолидированные) ресурсы, совпадающие или близкие

механизмы формирования распределений индивидуальных предпочтений. Группа имеет структуру, исповедует определенный принцип благополучия (например – утилитаризм или эгалитаризм), принцип «справедливости» (например, принцип Пигу-Дальтона). Кроме того каждый субъект осуществляет агрегирование мнений других субъектов по определенному правилу. Группу могут связывать общие этические, политические, культурные императивы [Виноградская, 1982; Виноградская, 1980; Ильичев, 2002, с. 72-84; Козер, 2000; Кузьмин, 1979; Моисеев, 1972; Месарович, 1973; Мулен, 1991; Майер, 1999; Миркин, 1974; Фишберн, 1978; Jaynes, 1957, № 2, p. 171-190; Jaynes, 1957, № 4, p. 620-630; Гроот, 1974; Иваненко, 1990 ...].

Пусть субъект j принадлежит к группе S_ξ , а S_{aj} – его проблемное множество (множество альтернатив). Если для $\forall k, j$ $S_{ak} \cap S_{aj} = \emptyset$, то субъекты группы S_ξ проблемно не связаны, наоборот, если для $\forall k, j$ $S_{ak} \cap S_{aj} \neq \emptyset$, то имеется проблемная связность субъектов. Может быть так, что субъекты связаны опосредованно и предыдущее условие выполняется не для всех k и j .

Теория «коллективного благосостояния» (термин Амартим Сена [Мулен, 1991]) направлена на разрешение извечной проблемы – «стремление людей к равенству является страстным, ненасытным, вечным и непобедимым» (Токвиль 1860 г.) и, добавим от себя, абсолютно нереализуемым. В противоречии с этой тенденцией, в индивидуальном плане находится стремление «к превосходству над другими». Т.е. с одной стороны: «не сотвори себе кумира», с другой – поиск «лидера», того самого «кумира».

Обобщающим понятием является «социальная справедливость». Равенство понимаемое в обобщенном смысле. В иерархических системах «социальная справедливость» подвергается декомпозиции «по вертикали» и «по горизонтали». У государства нет иной задачи, кроме реализации определенной концепции социальной справедливости. Если «государство» не имеет концепции социальной справедливости и не реализует никакой концепции, то это не государство.

Вводятся понятия функции коллективной полезности (ФКП) и порядок коллективного благосостояния (ПКБ) [Мулен, 1991].

Однако, подобные понятия часто оказывается в противоречии с гипотезой «индивидуального носителя». Другими словами, в этих построениях не задаются вопросом: чьи «мозги», чья психика является вместилищем этих категорий, кто ими пользуется и в чьих интересах?

Так же, как это было сделано для предметных предпочтений (I рода), это же можно проделать для рейтинговых предпочтений (II рода). Если ввести отношение рейтингового предпочтения $\rho_\xi : \succ_\xi : (\rho_\xi : \succ)$. Если ρ_ξ строгое предпочтение, оно транзитивно, симметрично и непрерывно, отношение эквивалентно $\rho_\xi : \sim$ транзитивно, рефлексивно и симметрично. Отношение ρ_ξ генерирует в группе определенный порядок.

Можно ввести определенную типологию групп: группа слабо упорядочена, если ρ_ξ асимметрично и отрицательно транзитивно, группа строго упорядочена, если дополнительно для ρ_ξ имеет место слабая связность, группа строго частично упорядочена, если отношение ρ_ξ не рефлексивно и транзитивно. Возникает вопрос: можно ли это спроецировать на организацию учебного процесса в группах студентов, на организацию военных подразделений?

Рассмотрим два частных случая: ρ_ξ – отношение конкуренции, ρ_c – отношение антагонизма, отношение «продавец-покупатель». Отношение между двумя продавцами, которые хотят продать товар одному покупателю – отношение конкуренции. Если $\rho_\xi = \rho_c$ – отношение конкуренции и A, B, C... – конкуренты, то отношение ρ_c

- не рефлексивно (я не конкурент самому себе);
- симметрично: $A\rho_c B \Leftrightarrow B\rho_c A$;
- транзитивно: $(A\rho_c B; B\rho_c C) \Rightarrow A\rho_c C$.

Отношение $\rho_\xi = \rho_a$ антагонизма можно считать

- нерефлексивным $A\bar{\rho}_a A$;
- симметричным: $A\rho_a B \Leftrightarrow B\rho_a A$;
- отрицательно-транзитивным: $(A\bar{\rho}_a B; A\rho_a C) \Rightarrow B\rho_a C$.

Образное определение антагонизма: «враг нашего врага – наш друг», «кто не с нами – тот против нас». Отношение между рабочими и работодателем есть антагонизм, между продавцом и покупателем тоже антагонизм.

Что следует понимать под властными полномочиями, кто «носитель» рейтингов? Естественным образом возникает задача о распределении властных полномочий. В случае порядковых рейтингов эта задача сталкивается с трудностями типа теоремы Эрроу «о невозможности» [Мулен, 1991].

Использование непрерывных рейтинговых распределений, во-первых, снимает значительную часть подобных трудностей, во-вторых, дает

возможность постулирования определенных вариационных принципов, приписываемых человеческой психике. Абсолютные рейтинговые коэффициенты обозначим через $\xi(i); (i \in \overline{1, N})$, понимаемые как «признаваемые» всеми членами группы, или «супервайзером», стоящим над группой, или «лидером», входящим в состав группы. Через $\xi(j|i)$ обозначим коэффициенты условных рейтингов членов группы $j \in \overline{1, N}$ «в глазах» i . Условия нормировки

$$\sum_{j=1}^M \xi(j) = 1;$$

$$\sum_{j=1}^M \xi(j|i) = 1.$$

Для предметных предпочтений (I рода) $\pi(\sigma_i), \pi(\sigma_i|\sigma_k), \dots$ и рейтинговых предпочтений (II рода) $\xi(i); \xi(i|j) \dots$ вводятся энтропии шенонского типа.

$$H_{\pi_i} = -\sum_{i=1}^N \pi(\sigma_i) \ln \pi(\sigma_i);$$

$$H_{\pi(i|j)} = -\sum_{i=1}^N \pi(\sigma_i|j) \ln \pi(\sigma_i|j);$$

$$H_{\xi_j} = -\sum_{i=1}^M \xi(j) \ln \xi(j);$$

$$H_{\xi(i|j)} = -\sum_{j=1}^M \xi(j|i) \ln \xi(j|i).$$

Энтропия шенонского типа обладает свойством иерархической аддитивности.

Эти функции обладают следующими важными свойствами:

$$H_{\pi_i \max} = \ln N; H_{\pi_i|j \max} = \ln N_j; (\forall j \in \overline{1, N});$$

$$H_{\xi_i \max} = \ln M; H_{\xi_i|j \max} = \ln M_j; (\forall j \in \overline{1, M});$$

$$H_{\pi_i \min} = H_{\pi_i|j \min} = H_{\xi_j \min} = H_{\xi_j|i \min} = H_{\xi_j|i \min} = 0.$$

Вообще, если событие A изменяет распределение предпочтений, то условная энтропия по отношению к событию A есть

$$H_{\pi}(|A) = -\sum_{i=1}^N \pi(\sigma_i|A) \ln \pi(\sigma_i|A)$$

или

$$H_{\xi(j|i,A)} = - \sum_{j=1}^M \xi(j|i, A) \ln \xi(j|i, A)$$

Субъективную информацию определим следующим образом

$$I_{subj}^{\pi}(A) = H_{\pi} - H_{\pi}(A) \quad (8)$$

$$I_{subj}^{\xi}(A) = H_{\xi} - H_{\xi}(A) \quad (9)$$

Формулы (8) и (9) недостаточно универсальны. В некоторых случаях они не улавливают происходящих изменений. Такие случаи показаны на рис. 2 а, в.

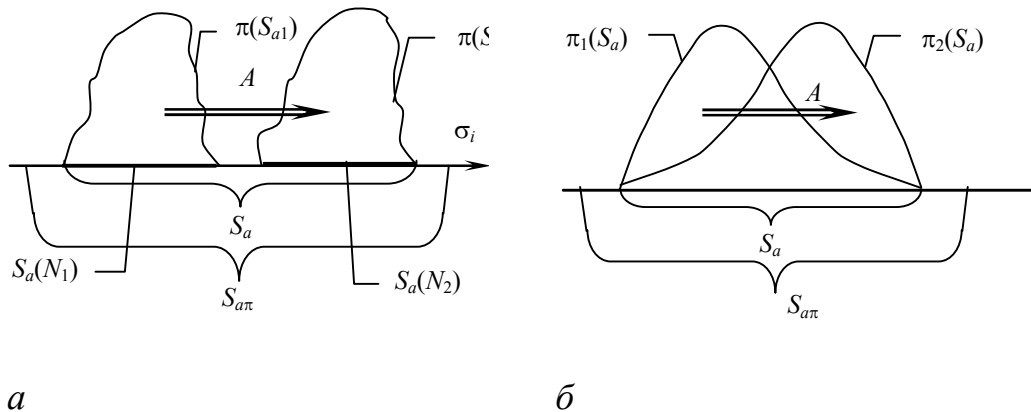


Рис. 2

В первом случае имеет место эквидистантный сдвиг распределения по оси , во втором – деформация распределения , сохраняющая площадь. Вычисление по приведенным формулам дает нулевую информацию. Если $\pi(\sigma_i, \sigma_j)$ – распределение предпочтений «одношаговых» путей на декартовом произведении $S_{a1} * S_{a2}$, то энтропия $\pi(\sigma_i, \sigma_j)$ задается формулой:

$$H(\pi, S_{a1} \rightarrow S_{a2}) = - \sum_{i=1}^N \sum_{j=1}^N \pi(\sigma_i, \sigma_j) \ln \pi(\sigma_i, \sigma_j)$$

Можно показать, что

$$H(\pi, S_{a1} \rightarrow S_{a2} | A) = H(\pi, S_{a1} | A) + \bar{H}(\pi, S_{a1} \rightarrow S_{a2} | A)$$

где

$$\bar{H}(\pi, S_{a1} \rightarrow S_{a2} | A) = \sum_{i=1}^N \pi(\sigma_i) \tilde{H}(\pi | A)$$

и

$$\tilde{H}(\pi | A) = - \sum_{i=1}^N \pi(\sigma_j | \sigma_i) \ln \pi(\sigma_j | \sigma_i) \text{ для } \forall i \in \overline{1, N}$$

Информацию, обусловленную событием A , определим по формуле:

$$I_{subj} = H(\pi) - H(\pi, S_{a1} \rightarrow S_{a2} | A) \quad (10)$$

Даже в случае, когда $H(\pi) = H(\pi|A)$, информация, вычисляемая по формуле (10) оказывается отличной от нуля, в том числе, в случаях (а) и (в), изображенных на (рис. 2 а, в).

Частным случаем является сообщение о том, что система находится в состоянии $\sigma_i \in S_a|\sigma_i$.

$$H(\pi|i) = -\sum_{j=1}^K \pi(\sigma_j|\sigma_i) \ln \pi(\sigma_j|\sigma_i)$$

Это выражение совпадает с $\tilde{H}(\pi|A)$.

Соответствующее количество информации определяется формулой:

$$I_{subj|i} = -\sum_{j=1}^N \pi(\sigma_j) \ln \pi(\sigma_j) + \sum_{j=1}^K \pi(\sigma_j|\sigma_i) \ln \pi(\sigma_j|\sigma_i)$$

Будем считать, что эта величина есть субъективная информация, связанная с переходом системы из одного состояния в другое – «информация связи состояний». Можем говорить об «энтропийной эквивалентности» состояний. Если $I_{subj|s,n} = 0$, то переход $\sigma_s \rightarrow \sigma_n$ не изменяет степени неопределенности предпочтений субъекта.

Несколько обобщая, можем записать:

$$I_{subj|s,r} = -\sum_{j=1}^N \pi_1(\sigma_j|\sigma_s) \ln \pi_1(\sigma_j|\sigma_s) + \sum_{j=1}^K \pi_2(\sigma_j|\sigma_r) \ln \pi_2(\sigma_j|\sigma_r)$$

Здесь π_1 и π_2 заданы над различными множествами альтернатив: $S_{a1}(N) \cdot S_{a2}(K)$.

В частном случае, если распределения π_1 и π_2 , совпадают и заданы на одном и том же множестве альтернатив,

$$I_{subj|s,r} = -\sum_{j=1}^N (\pi(\sigma_j|\sigma_s) \ln \pi(\sigma_j|\sigma_s) - \pi(\sigma_j|\sigma_r) \ln \pi(\sigma_j|\sigma_r))$$

Будем считать, что эта величина есть субъективная информация, связанная с переходом системы из состояния σ_s в состояние σ_r – «информация связи состояний». Можно говорить об «энтропийной эквивалентности» состояний, если $I_{subj|s,r} = 0$. В этом случае переход $\sigma_s \rightarrow \sigma_n$ не изменяет степени неопределенности предпочтений субъекта.

Вариационный принцип. Канонические распределения.

Центральным положением теории является вариационный принцип. Суть его состоит в следующем: функционирование психики осуществляется в соответствие с неким экстремальным принципом, причем свойство психики

осуществлять экстремизацию является априорным, врожденным, заранее «встроенным» в психику. Носитель этого принципа «обречен» принимать «оптимальные» решения, в условиях неопределенности складывающейся ситуации. Показателем субъективной неопределенности является субъективная *энтропия предпочтений*. Заметим, что энтропия одновременно является показателем степени порядка.

Формально структура «встроенного критерия оптимальности» повторяет структуру функционала в принципе Джейнса [Jaynes, 1957, № 2, p. 171-190; Jaynes, 1957, № 4, p. 620-630]. В данном случае она играет роль «упаковки» для задачи отличного содержания.

Функционал строится как сумма субъективной энтропии предпочтений, функции эффективности $E_{\pi} = \sum_{i=1}^N \pi_i F_i(x_i, \dot{x}_i, \dots)$, где функция $F_i(\cdot)$ названа когнитивной функцией, и члена, отвечающего за нормировку. Функция F_i выбирается таким образом, чтобы она по возможности отражала хорошо известные, экспериментально подтвержденные законы психологии (Бугера – Вебера, Вебера – Фехнера, Йеркса – Додсона, Стивенса, Забродина и др.). Например, F_i может быть выбрана в виде:

$$F_i = x_i^{\delta} + \ln x_i^{\alpha} \quad (11)$$

где x_i – экзогенная переменная, а α и δ – эндогенные факторы состояния психики. В качестве x_i может фигурировать объективная вероятность наступления некоторого события или ее субъективная оценка (определенная, например, в соответствии с М. де Гроот [Гроот, 1974]). Третьей компонентой функционала является изопериметрическое условие нормировки функций распределения предпочтений. Для предпочтений I рода критерий выбирается в виде

$$\Phi_{\pi} = -\sum_{i=1}^N \pi(\sigma_i) \ln \pi(\sigma_i) + \beta \sum_{i=1}^{N-1} \pi(\sigma_i) F_i(x, \dots) + \gamma \sum_{i=1}^N \pi(\sigma_i)$$

Условие экстремума есть

$$\frac{\partial \Phi_{\pi}}{\partial \pi(\sigma_i)} = -\ln \pi(\sigma_i) + \beta F_i(x, \dots) + \gamma = 0.$$

Отсюда

$$\pi(\sigma_i) = -e^{-1+\gamma} e^{\beta F_i(x, \dots)}$$

Используя условие нормировки, найдем каноническое распределение

$$\pi(\sigma_i) = \frac{e^{\beta F_i(x...)}}{\sum_{j=1}^N e^{\beta F_j(x...)}} \quad (12)$$

Это распределение совпадает по форме с распределением Гиббса в кинетике. В данном случае $\pi(\sigma_i)$ не является вероятностью, что составляет важное отличие рассматриваемого принципа от принципа Джейнса. Здесь в соответствие с постулатом «*индивидуального носителя*», нет генеральной совокупности и статистической выборки. Однако по аналогии с распределением Гиббса, где $\beta^{-1} = \tau$ – абсолютная температура, в данном случае используя термодинамическую аналогию удобно ввести «*психическую температуру*», которая является эндогенной характеристикой состояния индивидуальной психики. В этом смысле можно говорить об «*эмоциональном перегреве*» или «*эмоциональном переохлаждении*». Для когнитивной функции (11) вместо (12) получаем:

$$\pi(\sigma_i) = \frac{x_i^\alpha \cdot e^{\beta x_i^\delta}}{\sum_{j=1}^N x_j^\alpha \cdot e^{\beta x_j^\delta}} \quad (13)$$

Функционал для получения канонических рейтинговых распределений (II рода), формируемый субъектом «*i*» в группе из M субъектов, в простейшем случае может быть представлен в форме:

$$\Phi_{\xi_i} = -\sum_{j=1}^M \xi(j|i) \ln \xi(j|i) + \beta \sum_{j=1}^M \xi(j|i) G(j|i) + \gamma_\xi \sum_{j=1}^M \xi(j|i) \quad (14)$$

Здесь $\xi(j|i)$ – рейтинг «*j* в глазах *i*».

Условие нормировки для $\xi(j|i)$:

$$\sum_{j=1}^M \xi(j|i) = 1; \quad \forall j \in \overline{1, M}$$

$G(j|i)$ – когнитивная рейтинговая функция. Эта функция может быть выражена через «*взаимные полезности*» индивидуумов внутри группы. В связи с этим разработан вариант теории «*взаимной полезности*», который включает модификацию некоторых понятий теории предельной полезности (аналоги I и II законов Госсена и др.).

Субъективный риск.

Эффективным методом построения когнитивных функций является использование в структуре функций эффективности субъективного

байесовского риска [Касьянов, 2014, № 14 (70), с. 36-42]. Рассмотрим частный случай.

Пусть имеется две альтернативы (стратегии) и если C – множество ситуаций, подмножества A_1 и A_2 таковы, что $A_1 \subset C; A_2 \subset C; A_1 \cap A_2 = \emptyset, A_1 \cup A_2 = C$. Определим субъективный байесовский риск формулой:

$$R_{SB}^\pi = c_{11}\pi(\sigma_1)\hat{p}(a \in A_1|\sigma_1) + c_{12}\pi(\sigma_2)\hat{p}(a \in A_1|\sigma_2) + c_{21}\pi(\sigma_1)\hat{p}(a \in A_2|\sigma_1) + c_{22}\pi(\sigma_2)\hat{p}(a \in A_2|\sigma_2)$$

Здесь произведена «насиловственная» замена априорных вероятностей $p(\sigma_1), p(\sigma_2)$ функциями предпочтений $\pi(\sigma_1), \pi(\sigma_2), c_{ij} (i, j \in \overline{1,2})$ – «потери», связаны с выбором стратегии σ_1 и σ_2 и попаданием параметра a в области A_1 или A_2 .

Выбирая функционал вариационной задачи в виде:

$$\Phi_\pi = -(\pi(\sigma_1) \ln \pi(\sigma_1) + \pi(\sigma_2) \ln \pi(\sigma_2)) \pm \beta R_{SB} + \gamma(\pi(\sigma_1) + \pi(\sigma_2)),$$

находим, что в качестве когнитивных функций в данном случае выступают функции:

$$\begin{aligned} F_1(\sigma_1) &= c_{11}\hat{p}(a \in A_1|\sigma_1) + c_{21}\hat{p}(a \in A_2|\sigma_1); \\ F_2(\sigma_2) &= c_{12}\hat{p}(a \in A_1|\sigma_1) + c_{22}\hat{p}(a \in A_2|\sigma_2). \end{aligned} \quad (15)$$

Субъективные вероятности [21] нормируются условиями:

$$\begin{aligned} \hat{p}(a \in A_1|\sigma_1) + \hat{p}(a \in A_2|\sigma_1) &= 1; \\ \hat{p}(a \in A_1|\sigma_2) + \hat{p}(a \in A_2|\sigma_2) &= 1. \end{aligned} \quad (16)$$

Функция $\pi(\sigma_1)$ имеет вид:

$$\pi(\sigma_1) = \frac{e^{\pm\beta(c_{11}\hat{p}(a \in A_1|\sigma_1) + c_{21}\hat{p}(a \in A_2|\sigma_1))}}{e^{\pm\beta(c_{11}\hat{p}(a \in A_1|\sigma_1) + c_{21}\hat{p}(a \in A_2|\sigma_1))} + e^{\pm\beta(c_{12}\hat{p}(a \in A_1|\sigma_2) + c_{22}\hat{p}(a \in A_2|\sigma_2))}}$$

Рассмотрим канонические рейтинговые предпочтения $\xi(m|j)$. Пусть «носителем» является субъект i , количество субъектов в группе M . Возьмем функционал в виде:

$$\Phi_{\xi,j} = -\sum_{m=1}^M \xi(m|i) \ln \xi(m|i) + \beta_{\xi_j} \sum_{m=1}^M \sum_{s=1}^L c_{sm} \xi(m|i) \hat{p}(a \in A_s|m,i) + \gamma_{\xi_j} \sum_{m=1}^M \xi(m|i) \quad (17)$$

Здесь c_{sm} – «потери», связанные с выбором в качестве «исполнителя» субъекта m и попаданием параметра a , в подмножестве A_s , β_{ξ_j} и γ_{ξ_j} – эндогенные параметры субъекта $j \in \overline{1, M}$.

Функционал (17) записан для случая, когда в качестве субъективного риска взята величина

$$R_{SB\xi}^{(i)} = \sum_{m=1}^M \sum_{s=1}^L c_{sm} \xi(m|i) \hat{p}(a \in A_s | m, i)$$

Здесь M – количество субъектов в группе, L – количество подмножеств A_s , соответствующих количеству альтернативных состояний, $\hat{p}(a \in A_s | m)$ – условная субъективная вероятность попадания параметра a в подмножество A_s при условии, что в качестве «исполнителя» будет выбран субъект с номером m . Модель распределения $\xi(m|i)$ найдем из условия:

$$\frac{\partial \Phi_{m,i}}{\partial \xi(m|i)} = -\ln \xi(m|i) - 1 - \beta_\xi \sum_{s=1}^L G_m \hat{p}(a \in A_s | m) + \gamma_\xi = 0$$

С учетом условия нормировки

$$\sum_{m=1}^M \xi(m|i) = 1; (\forall i \in \overline{1, M})$$

В качестве когнитивных функций здесь выступают:

$$\begin{aligned} G_{(1)} &= c_{11} \hat{p}(a \in A_1 | 1) + c_{21} \hat{p}(a \in A_2 | 1); \\ G_{(2)} &= c_{12} \hat{p}(a \in A_1 | 2) + c_{22} \hat{p}(a \in A_2 | 2). \end{aligned} \tag{18}$$

Соответствующее распределение имеет вид:

$$\xi(m|i) = \frac{e^{-\beta_{\xi j} \sum_{s=1}^L c_{sm} \hat{p}(a \in A_s | m, i)}}{\sum_{q=1}^M e^{-\beta_{\xi q} \sum_{s=1}^L c_{sq} \hat{p}(a \in A_s | q, i)}}; (m \in \overline{1, 2})$$

Когнитивная функция дается соотношением:

$$G(m) = \sum_{s=1}^L c_{sm} \hat{p}(a \in A_s | m) \tag{19}$$

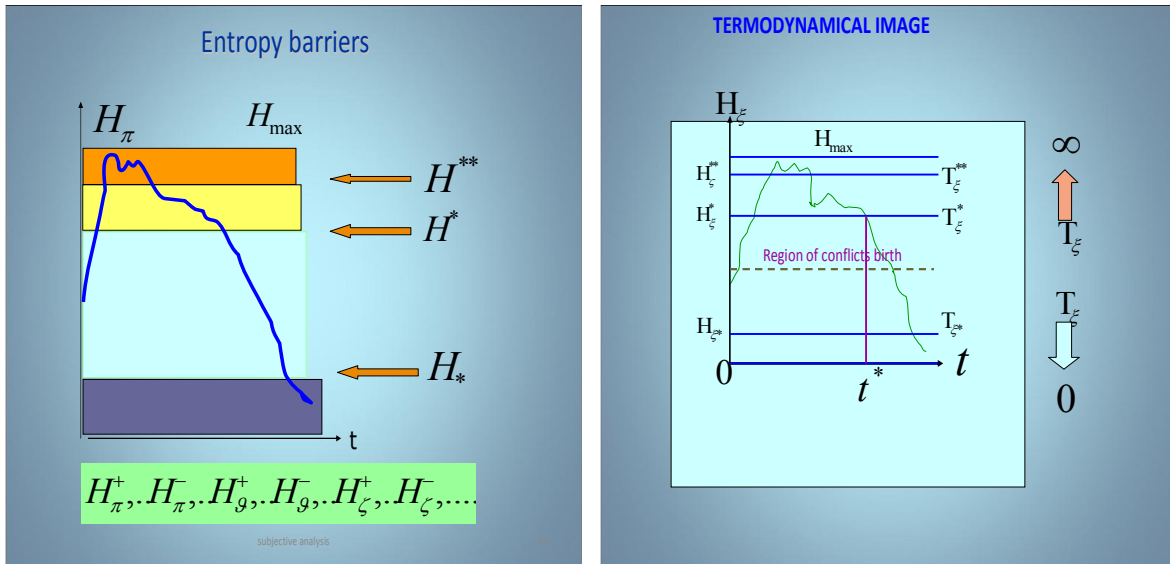
Пороги энтропий и рисков.

Выбор альтернативы практически всегда представляет собой дискретный акт, происходящий в определенный момент времени.

Предположим, что главными регулирующими факторами, определяющими как выбор, так и момент выбора, являются энтропия и субъективный риск.

Очевидно, что при высокой энтропии альтернативы «плохо различимы» и только если энтропия понижается, ниже определенного предела, выбор становится возможным.

С другой стороны, если риск невелик, нет достаточного стимула для изменения ситуации, т.е. принятия решения. Другими словами, субъект принимает решение, если риск становится недопустимо большим.



(a)

(b)

Рис. 3

На рис. 3. дана схема развития ситуации (для предметных предпочтений). При возникновении новой ситуации, которая контролируется когнитивной функцией, субъективная энтропия, может возрасти и достигнуть уровня H_{π}^{**} , выше которого невозможна никакая рассудочная деятельность. Это состояние долго продолжаться не может, ввиду больших затрат психологической энергии в условиях стресса. Предположительно энтропия будет постепенно падать. В этих условиях может произойти спонтанное движение (спонтанное решение) при критически полной неопределенности. Когда энтропия уменьшится до уровня H_{π}^{**} возникают условия для осмысленного анализа альтернатив, усвоения дополнительной информации. Наконец, энтропия достигает некоторого уровня H_{π}^* , ниже которого при ($H_{\pi} < H_{\pi}^*$), выполняются необходимые условия для принятия решения – выбора на S_a . Выше H_{π}^{**} в промежутке $H_{\pi} \in [H^{**}, H^*]$ альтернативы плохо различимы.

В число необходимых условий нужно включить условие, чтобы переход через барьер H_{π}^* происходил сверху вниз, т.е.

$$q_{\pi} = \frac{dH_{\pi}}{dt} = \dot{H}_{\pi} < 0;$$

где q_{π} – поток информации.

В диапазоне $[H_{\pi}^*, H_{\pi^*}]$ происходит реализация принятого решения. Существует «остаточная» энтропия, имеет место «когнитивный диссонанс» (Фестингер [27]), зарождаются внутриличностные и межличностные конфликты. Наконец, если энтропия продолжает уменьшаться и достигает границы $H_{\pi^*} (H_{\pi} < H_{\pi^*})$, сознание субъекта попадает «область зомби»: $H_{\pi} \in [0, H_{\pi^*}]$. По предположению это такая область, что в системе и в других «окружающих» системах отсутствуют достаточные ресурсы, чтобы вывести психику данного субъекта из этого состояния $[H_{\pi}^*, H_{\pi}^{**}]$ (рис.3). Заметим, что максимальное значение энтропии $H_{\pi \max}$, по-видимому, не может быть достигнуто.

Когнитивная функция – это

$$K_i = \frac{\partial E}{\partial \pi_i},$$

где E – функция эффективности. Если $E = R_{SB}$ – риск, то $K_i = \frac{\partial R_{SB}}{\partial \pi_i}$

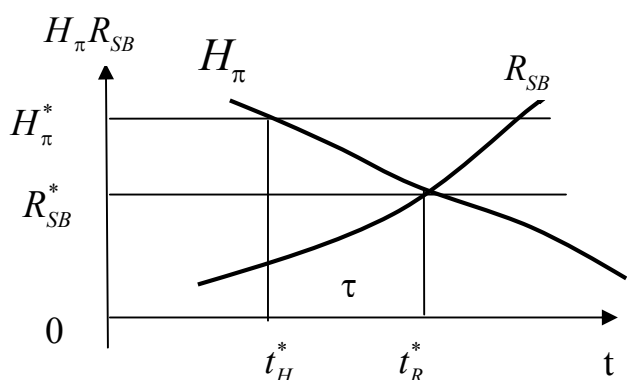


Рис. 4 а $\tau = t_R^* - t_H^* > 0$

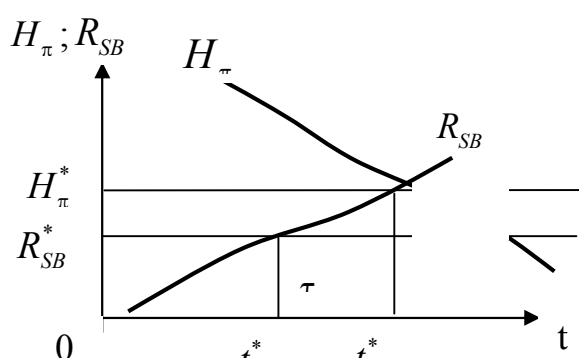


Рис. 4 б $\tau = t_R^* - t_H^* < 0$

Чем меньше τ , тем с большей неопределенностью принимается решение.

Нормальная ситуация: сначала выполняется необходимое условие $\tau = t_R^* - t_H^* \geq 0$, затем выполняется достаточное условие.

«Инверсная» или «катастрофическая ситуация»: сначала выполняется $\tau = t_R^* - t_H^* < 0$ достаточное условие – решение может быть принято, затем выполняется необходимое условие – решение должно быть принято.

Решение принимается в условиях полной неопределенности.

Следующим постулируемым свойством психики является способность данного субъекта «агрегировать предпочтения» других членов группы.

Простейшей моделью агрегирования является модель линейная относительно рейтинговых предпочтений:

$$\pi_m^\Sigma(\sigma_k) = \sum_{i=1}^M \pi_i(\sigma_k) \cdot \xi(m|i) \quad (20)$$

Здесь, как и ранее $\xi(m|i)$ «рейтинг» субъекта « i » в глазах « m ». Видим, что если $\xi(m|i)$ одинаковы, или мало отличаются друг от друга $\left(\xi(m|i) \approx \frac{1}{M}\right)$, то агрегированное предпочтение $\pi_m^\Sigma(\sigma_k) \approx \frac{1}{M} \sum_{i=1}^M \pi_i(\sigma_k)$, т.е. примерно равно арифметическому среднему индивидуальных предпочтений.

Аналогичные рассуждения можно провести в отношении рейтинговых коэффициентов. Здесь также предположительно существуют энтропийные пороги и пороги риска, однако в смысловом отношении имеют место отличия. На рис 5 а изображен участок развития ситуации, связанной с изменением рейтинговой энтропии и рейтингового риска.

Условно будем считать на оси t точку τ_A начальной. В этот момент в группе существует относительное единогласие относительно рейтингов – имеются субъекты с большими рейтингами на фоне малых рейтингов большинства членов группы. Этому соответствует низкая рейтинговая энтропия H_ξ .

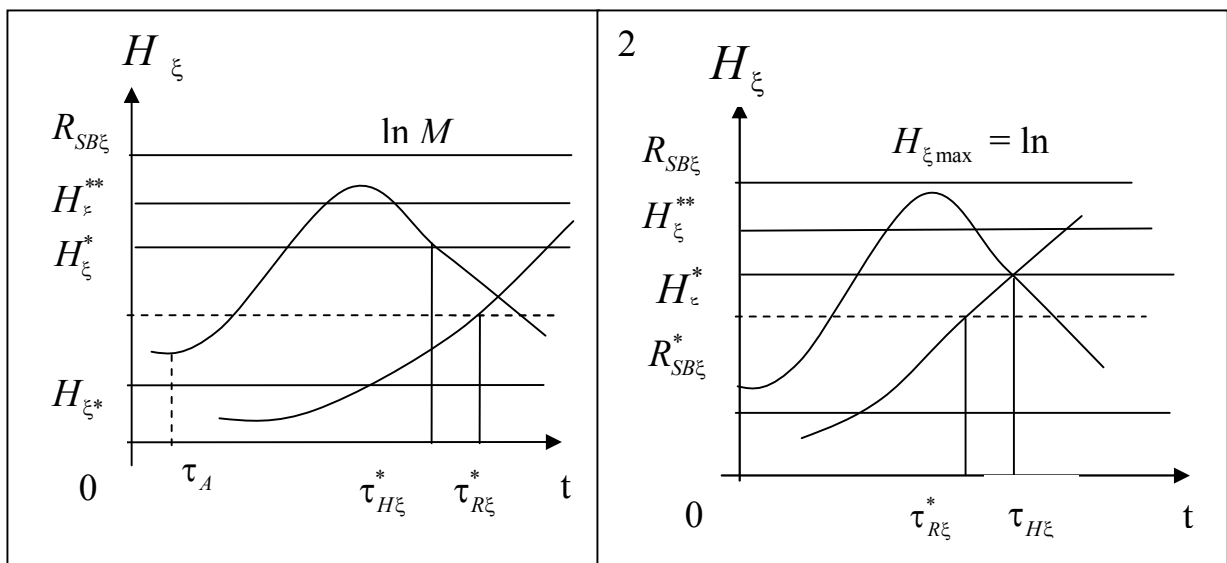


Рис. 5 а

Рис. 5 в

$\tau_{H\xi}^* > \tau_{R\xi}^*$

Начиная с момента τ_A преимущество лидера (или лидирующей группы) постепенно стирается, рейтинги выравниваются, энтропия H_ξ возрастает и в какой-то момент возникает условие $H_\xi > H_{\xi^{**}}$. Возникает «рейтинговый нигилизм», неуважение к власти. В группе возникает рейтинговая истерия – предреволюционное состояние. Появляются новые кандидаты на лидерство, но до точки $\tau_{H_\xi}^*$ их преимущество в психике остальных членов группы еще не достаточно выражено. Наконец, на уровне H_ξ^* два или небольшое число претендентов выделяется отчетливо и остается проблема рейтингового выбора. Необходимые условия выбора нового лидера появляются в момент, когда проявляется неравенство $H_\xi \leq H_\xi^*$, т.е. в момент $\tau_{H_\xi}^*$. В связи с рейтинговым кризисом развивается кризис в предметной области (в экономике, в области обороны, в области культуры, в области религиозных отношений), связанные с этими рисками возрастают и в случае (а) в момент $\tau_{R_\xi}^* > \tau_{H_\xi}^*$ некоторый риск становится недопустимо большим, что вынуждает группу принять решение.

Другой вариант развития событий показан на рис. 5 в.

Здесь достаточные («вынуждающие») условия выбора (лидера) возникают раньше, чем выделится лидер, приобретет достаточную «различимость» – преобладающее признание. Такое признание можно характеризовать, например, с помощью агрегированных рейтингов.

Одна из возможностей состоит в следующем:

Пусть $\xi(m|i)$ – рейтинг « i » в глазах « m ». Условие нормировки $\sum_{i=1}^M \xi(m|i) = 1; (\forall m \in \overline{1, M})$. Тогда интегральный агрегированный рейтинг « i »:

$$\xi(i) = \frac{1}{M} \sum_{m=1}^M \xi(m|i) \quad (21)$$

Однако, возникает вопрос: кто является носителем этого рейтинга. Вообще можно говорить об «общественном» признании, которое выражается каким-либо способом голосования, а «носителем» признается реализует этот «способ» «правило» подсчета ((Борда, Кондорсе,...)). Здесь возникают те же проблемы, что и в теории коллективного выбора [Мулен, 1991] в связи с теорией Севиджа о «невозможности».

Этих проблем можно избежать, если использовать другое правило агрегирования, учитывающие «взаимные полезности» («mutual utilities»).

$$U(i \rightarrow j | \sigma_k)$$

– полезность j для i (в отношении альтернативы σ_k – дифференциальная полезность).

Понятие взаимной полезности тесно связано с понятием передаваемой полезности (transferable utility) [Brethren, 2013; Chiappori, 2007; Festinger, p. 957], хотя и не тождественно последнему. Постулируется вариационный принцип для формирования условных рейтингов дифференциальных $\xi(i \rightarrow j | \sigma_k)$ и интегральных $\xi(i \rightarrow j)$, «накрывающих» все множество альтернатив, (при этом предполагается, что множество альтернатив S_a имплицируют все частные индивидуальные множества S_{ai} субъектов в группе.

Вычисление распределения рейтингов с использованием взаимных полезностей.

Для определения дифференциального рейтингового распределения используем функционал

$$\begin{aligned} \Phi_{\xi_{t-i}}(k, i) = & - \sum_{j=1}^M \xi_t(i \rightarrow j | \sigma_k) \ln \xi_t(i \rightarrow j | \sigma_k) + \beta_{\xi} \sum_{j=1}^M \xi_t(i \rightarrow j | \sigma_k) \cdot \\ & \cdot \left[U_{t-1}(j | \sigma_k) m_{t-1}(i \rightarrow j | \sigma_k) + \tilde{U}_{t-1}(i \rightarrow j | \sigma_k) - \hat{U}_{t-1}(i \rightarrow j | \sigma_k) \right] + \\ & + \gamma_{\xi} \sum_{j=1}^M \xi_t(i \rightarrow j | \sigma_k) \end{aligned} \quad (22)$$

где $\xi_t(i \rightarrow j | \sigma_k)$ – рейтинг « j в глазах i », относительно альтернативы σ_k . $U_{t-1}(j | \sigma_k)$ – полезность, накопленная j «самостоятельно» к моменту $t-1$, $m_{t-1}(i \rightarrow j | \sigma_k) = m_{t-1}(j | \sigma_k)$ – коэффициент, характеризующий «репродуктивную силу» j , т.е. его способность самостоятельно увеличивать уже накопленную полезность, не используя вновь полученной «извне» полезности. \tilde{U}_{t-1} – получаемая i полезность на шаге $t-1$, \hat{U}_{t-1} – отдаваемая i полезность на шаге $t-1$. Функционал (22) дает каноническое распределение

$$\xi_t(i \rightarrow j | \sigma_k) = \frac{e^{\beta_{\xi}(U_{t-1}(j | \sigma_k) m_{t-1}(j | \sigma_k) + \tilde{U}_{t-1}(j \rightarrow i | \sigma_k) - \hat{U}_{t-1}(i \rightarrow j | \sigma_k))}}{\sum_{q=1}^L e^{\beta_{\xi}(U_{t-1}(q | \sigma_k) m_{t-1}(i \rightarrow q | \sigma_k) + \tilde{U}_{t-1}(j \rightarrow i | \sigma_k) - \hat{U}_{t-1}(i \rightarrow j | \sigma_k))}} \quad (23)$$

Для определения интегральных рейтингов возьмем функционал вида:

$$\begin{aligned} \Phi_{\xi_{t-i}}(i) = & - \sum_{j=1}^M \xi_t(i \rightarrow j) \ln \xi_t(i \rightarrow j) + \beta_{\xi} \sum_{j=1}^M \xi_t(i \rightarrow j) \cdot \\ & \cdot \left[U_{t-1}(j) m_{t-1}(i \rightarrow j) + \tilde{U}_{t-1}(j \rightarrow i) - \hat{U}_{t-1}(i \rightarrow j) \right] + \gamma_{\xi} \sum_{j=1}^M \xi_t(i \rightarrow j) \end{aligned} \quad (24)$$

Суммарные полезности

$$\begin{aligned} \check{U}_t(j \rightarrow i) &= \sum_{k=1}^N \check{U}_t(j \rightarrow i | \sigma_k); \\ \hat{U}_t(i \rightarrow j) &= \sum_{k=1}^N \hat{U}_t(i \rightarrow j | \sigma_k). \end{aligned}$$

передаются «на встречных курсах» от «j» к «i» и от «i» к «j». В общем случае они не равны.

Если принять в качестве вариационного принципа принцип максимума взаимной информации (информации связи), определяемой в моменты $t - 1$ и t – принцип максимума «информации связи» Линскера [...], то функционал следует взять в виде:

$$\begin{aligned} \Phi_{\xi_{t-i}}(k, i) &= - \sum_{j=1}^M \xi_t(i \rightarrow j | \sigma_k) \ln \frac{\xi_t(i \rightarrow j | \sigma_k)}{\xi_{t-1}(i \rightarrow j | \sigma_k)} + \beta_\xi \sum_{j=1}^M \xi_t(i \rightarrow j | \sigma_k) \cdot \\ &\cdot [U_{t-1}(j | \sigma_k) m_{t-1}(j | \sigma_k) + \check{U}_{t-1}(j \rightarrow i | \sigma_k) + \hat{U}_{t-1}(i \rightarrow j | \sigma_k)] + \gamma_\xi \sum_{j=1}^M \xi_t(i \rightarrow j | \sigma_k) \end{aligned} \quad (25)$$

получаем распределение

$$\xi_t(i \rightarrow j | \sigma_k) = \frac{\xi_{t-1}(i \rightarrow j | \sigma_k) e^{\beta_\xi (U_{t-1}(i | \sigma_k) m_{t-1}(j | \sigma_k) + \check{U}_{t-1}(j \rightarrow i | \sigma_k) - \hat{U}_{t-1}(i \rightarrow j | \sigma_k))}}{\sum_{q=1}^M \xi_{t-1}(i \rightarrow q | \sigma_k) e^{\beta_\xi (U_{t-1}(q | \sigma_k) m_{t-1}(q | \sigma_k) + \check{U}_{t-1}(q \rightarrow i | \sigma_k) - \hat{U}_{t-1}(i \rightarrow q | \sigma_k))}}. \quad (26)$$

Недостатком распределения (26) является то обстоятельство, что если в некоторый момент времени $\xi_{t_0}(i \rightarrow j | \sigma_k) = 0$, то при любом $t > t_0$ также $\xi_t(i \rightarrow j | \sigma_k) = 0$.

Чтобы исключить этот недостаток, рассмотрим следующий модифицированный функционал:

$$\begin{aligned} \Phi_{\xi_{t,t-i}}(k, i) &= - \sum_{j=1}^M \xi_t(i \rightarrow j | \sigma_k) \ln \xi_t(i \rightarrow j | \sigma_k) + \sum_{j=1}^M \xi_t(i \rightarrow j | \sigma_k) \cdot \\ &\cdot \ln [\xi_{t-1}^\alpha(i \rightarrow j | \sigma_k) + \beta_\xi U_{t-1}(i \rightarrow j | \sigma_k)] + \gamma_\xi \sum_{j=1}^M \xi_t(i \rightarrow j | \sigma_k) \end{aligned} \quad (27)$$

Обозначим:

$$U_{t-1}(i, j, k) = U_{t-1}(i \rightarrow j | \sigma_k) m_{t-1}(j | \sigma_k) + \check{U}_{t-1}(j \rightarrow i | \sigma_k) - \hat{U}_{t-1}(i \rightarrow j | \sigma_k)$$

Рекурсивная модель для расчета рейтингов представлена соотношением:

$$\xi_t(i \rightarrow j | \sigma_k) = \frac{1}{1 + \beta_\xi \sum_{j=1}^M U_{t-1}(i, j, k)} \xi_{t-1}^\alpha(i \rightarrow j | \sigma_k) + \frac{\beta_\xi}{1 + \beta_\xi \sum_{q=1}^M U_{t-1}(i, q, k)} U_{t-1}(i, q, k) \quad (28)$$

Объективные и субъективные полезности.

Во всех соотношениях предыдущего раздела «субъективные» полезности, представляющие собой субъективные представления об «объективных» полезностях (количество калорий, полезные свойства лекарственного препарата, ...).

Объективная накопленная полезность к моменту t субъектом « i » определяется по формуле:

$$U_i^{obj}(i | \sigma_k) = U_{t-1}^{obj}(i | \sigma_k) m_{t-1}(j | \sigma_k) + \sum_{j=1}^M \check{U}_{t-1}^{obj}(j \rightarrow i | \sigma_k) - \sum_{j=1}^M \check{U}_{t-1}^{obj} \hat{U}_{t-1}^{obj}(i \rightarrow j | \sigma_k)$$

Субъективную полезность получим в результате трансформации I-й теоремы Госсекса применительно к взаимным полезностям.

Предлагаемая ниже простая модель субъективной полезности отражает следующее свойство (или закон Вебера-Фехнера):

Отдаваемая полезность переоценивается отдающим, получаемая полезность недооценивается получающим.

$$U_t^{subj}(j \rightarrow i | \sigma_k) = \check{U}_t^{obj}(j \rightarrow i | \sigma_k) \left(1 - \varphi \frac{\check{U}_t^{obj}(i \rightarrow j | \sigma_k)}{U_{t-1}^{obj}(i | \sigma_k)} \right) \quad (29)$$

$$\hat{U}_t^{subj}(i \rightarrow j | \sigma_k) = \hat{U}_t^{obj}(i \rightarrow j | \sigma_k) \left(1 + \varphi \frac{\hat{U}_t^{obj}(i \rightarrow j | \sigma_k)}{U_{t-1}^{obj}(i | \sigma_k)} \right) \quad (30)$$

где $0 < \varphi \leq 1$; $0 < \psi \leq 1$.

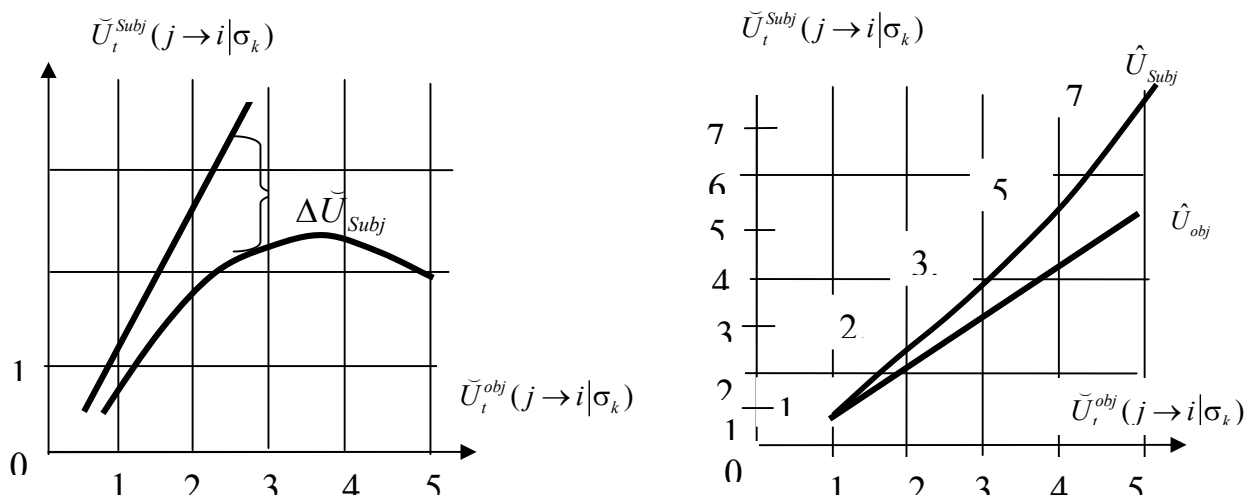


Рис. 6 а Объективная (1) и субъективная (2) полезности «получающего»

На рис. 6 а показана зависимость ψ при условии $\varphi = 1$.

Рис. 6 а иллюстрирует отличие.

$$\Delta \tilde{U}^{subj} = \tilde{U}_t^{subj} - \tilde{U}_t^{obj}$$

Видно, что субъективная полезность принимаемая «представляется» меньше объективной.

Рис. 6 в иллюстрирует отличие действительной отдаваемой полезности и ее субъективного восприятия (формула (30)).

Рис. 6 в. Объективная и субъективная полезности «отдающего»

$$\Delta \hat{U}_t^{subj} = U_t^{subj} < \hat{U}_t^{obj}$$

Более детальное изложение теории взаимных полезностей здесь не возможно ввиду ограниченности объема статьи.

Проблема выделения лидера и проблема иерархизации системы.

Рассматриваемый подход может служить основой для решения задачи о выделении лидера в группе и образования иерархических структур.

С течением времени в зависимости от величины взаимных полезностей и их изменения может происходить «расхождение» рейтингов и уменьшение рейтинговой энтропии. Видно, что передаваемые полезности в момент t зависят от условных рейтингов, сложившихся к моменту $t - 1$.

Существует «обратная связь» передаваемых полезностей с рейтингами, своеобразная «нелинейность» модели, которая, однако, развязывается путем использования рекурсивной схемы.

Предположительно в каждой ситуации существует определенный энтропийный порог H_ξ^* , когда при условии $H_\xi < H_\xi^*$ возникают условия для выделения лидера (лидирующей подгруппы субъектов). При определенных

условиях передача полезностей прекращается, например, $m_i(j|t)$ велико (рабочий), но рейтинг его с точки зрения « i » (хозяина) низкий и, наоборот, $m_i(i|t)$ невелико, но рейтинг «хозяина» в своих собственных глазах высок. Так как $m_i(j|t)$ и $m_i(i|t)$ трактуется также как накопленная полезность, (например – капитал), то можно говорить об имущественном расслоении, что в конечном результате ведет к расслоению группы, т.е., образованию иерархии.

Эластичность и жесткость предпочтений.

Эластичность и жесткость психики (Flexibility and rigidity).

Аналитические модели предпочтений, которые связывают экзогенные характеристики со сравнительной интенсивностью предметных $\pi_i (i \in \overline{1, N})$ и рейтинговых $\xi_j (j \in \overline{1, M})$ предпочтений, позволяют в количественной форме решить вопрос об эластичности и жесткости предпочтений. Последнее можно трактовать как показатели эластичности и жесткости психики. Принцип максимума субъективной энтропии открывает, таким образом, дополнительную возможность количественного анализа в задачах психологии.

Если $\sigma_i \in S_a$ имеет количественный смысл ($i \in \overline{1, N}$), то эластичность предметных предпочтений определяется формулой:

$$\varepsilon_{\pi}^{\sigma} = \frac{\frac{\partial \pi(\sigma_i)}{\partial \sigma_i}}{\xi(\sigma_i)} \cdot \sigma_i, \quad (31)$$

а эластичность рейтинговых предпочтений – формулой:

$$\varepsilon_{\xi}^{\sigma} = \frac{\frac{\partial \xi(\sigma_i)}{\partial \sigma_i}}{\xi(\sigma_i)} \cdot \sigma_i \quad (32)$$

Справедливы следующие соотношения:

$$\varepsilon_{y \cdot z}^x = \varepsilon_y^x + \varepsilon_z^x; \varepsilon_{\frac{y}{z}}^x = \varepsilon_y^x - \varepsilon_z^x; \varepsilon_{y(z)}^x = \varepsilon_y^x \times \varepsilon_z^x$$

Величине σ_i может быть приписан различный смысл полезности, ресурсов (потребных, располагаемых, ожидаемых, пассивных, активных).

Жесткость предпочтений определяется формулой:

$$R_{\pi}^{\sigma} = (\varepsilon_{\pi}^{\sigma})^{-1}; R_{\xi}^{\sigma} = (\varepsilon_{\xi}^{\sigma})^{-1} \quad (33)$$

Более подробно теория эластичности и жесткости (ригидности) предпочтений описана в [Касьянов, 2007]. Там же приведены некоторые результаты численного анализа.

Краткое изложение «принципа оптимальности в психологии».

Принцип включает следующие утверждения:

1. Распределение предметных предпочтений на множестве альтернатив $S_a : \sigma_i \in S_a$ является оптимальным в смысле некоторого априорно «встроенного критерия» – функционала Φ_a , распределение рейтинговых предпочтений – функционала Φ_ξ на множестве S_ξ .

Принцип оптимальности распространяется на формирование ощущений, восприятий, эмоций и предпочтений.

Предварительные допущения:

а). В каждый момент существует счетное (м.б. конечное) множество альтернатив. В объективном смысле они различимы и отделимы: «уход на второй круг – посадка», «набор лекарственных препаратов», «набор блюд в ресторане», «набор видов транспорта», «набор маршрутов» и т.д. В субъективном смысле их различимость определяется величиной предпочтения, которое «в недрах» психики субъекта существует как «кардинальная мера», тогда как в субъективном смысле они, как правило, оформляются как «ординальные предпочтения».

б). Можно допустить, что в недрах психики функционирует иерархическая система:

«ощущения» → «восприятия» → «эмоции» → «предпочтения» (предпочтения в некотором смысле есть нормированные желания) [Хайкин, 2006].

в). На каждом уровне иерархии действует свой вариационный принцип. Не исключено, что эти частные вариационные принципы можно связать в единый иерархический принцип.

В данной работе мы говорим об этом принципе в урезанном виде, а именно, о формировании предпочтений. При этом рассматриваются предпочтения двух видов: *предметные предпочтения*, определенные на множестве предметных альтернатив S_a и *рейтинговые предпочтения*, определенные на множестве субъектов S_ξ в группе.

Распределение первых обозначим через $\pi(\sigma_k), (k \in \overline{1, N})$, вторых – $\xi(j)$ или $\xi(j|\sigma_k)$ т.е. предпочтение субъекта « j » относительно предметной альтернативы $\sigma_k; (j \in \overline{1, N})$; обозначение $\xi_i(i \rightarrow j|\sigma_k)$ означает рейтинг « j в глазах i » относительно альтернативы σ_k .

Первое основное предположение принципа оптимальности состоит в том, что при формировании предпочтений психика функционирует оптимальным образом. Эта оптимальность является априорным заранее встроенным в сознание свойством, а выбор оптимальных предпочтений происходит независимо от воли субъекта (актора), хотя и зависит от экзогенных условий.

2. Критерий оптимальности аддитивным образом включает функцию, характеризующую степень неопределенности ситуации, функцию, характеризующую эффективность принимаемых решений и член, отражающий условие нормировки распределения предпочтений. Итак, критерий оптимальности выбирается в виде:

$$\Phi = H + \beta E + \gamma N \quad (34)$$

где β и γ – эндогенные параметры психики, H – характеризует неопределенность ситуации. В большинстве случаев – это энтропия распределения предпочтений. Для распределения $\pi(\sigma_i)$ – энтропия Шенноновского типа:

$$H_{\pi} = - \sum_{i=1}^N \pi(\sigma_i) \ln \pi(\sigma_i),$$

для распределения $\xi_i(i \rightarrow j | \sigma_k)$:

$$H_{\pi}^{(i,j)} = - \sum_{j=1}^M \xi_i(i \rightarrow j | \sigma_k) \ln \xi_i(i \rightarrow j | \sigma_k)$$

Мы имеем дело с большим числом различных распределений. Так в [3.6] введем распределения $\pi^+(\sigma_i), \pi^-(\sigma_i), \vartheta^+(\sigma_i), \vartheta^-(\sigma_i)$

где $\pi^+(\sigma_i)$ – распределение предпочтений «принять» σ_i на основе позитивной информации, $\pi^-(\sigma_i)$ – предпочтения «принять» σ_i на основе негативной информации. Если говорить, например, о лекарственных препаратах, то в первом случае учитываются «показания», во втором – «противопоказания». Распределения $\vartheta^+(\sigma_i)$ и $\vartheta^-(\sigma_i)$ характеризуют преимущественное «отбрасывание» альтернативы, т.е. исключение из множества S_a . Функция E может иметь смысл риска. С точки зрения авторов работы [Иваненко, 1990] между H и E существует связь и если известен смысл E , то вид H определяется однозначно. Однако, формальные условия, выдвигаемые в [Иваненко, 1990], являются с нашей точки зрения недостаточными для оправдания выбора функции неопределенности. Выбор в качестве H энтропии соответствующего распределения объясняется более

глубокими соображениями. Функция E полагается линейной относительно предпочтений:

$$E_{\pi} = \sum \pi(\sigma_i) F(\sigma_i)$$

или

$$E_{\xi}^{(i,k)} = \sum \xi(i \rightarrow j | \sigma_i) G(i, j, k)$$

Здесь $F(\sigma_i)$ и $G(i, j, k)$ удобно называть когнитивными функциями. Они обобщают понятие функции полезности.

Итак, предполагается, что распределения $\pi^+(\sigma_i)$ и $\xi(i \rightarrow j | \sigma_k)$ доставляют максимум критериями:

для $\pi^+(\sigma_i)$:

$$\Phi_{\pi^+} = - \sum_{i=1}^N \pi^+(\sigma_i) \ln \pi^+(\sigma_i) \pm \beta_{\pi} \sum_{i=1}^N \pi^+(\sigma_i) F(\sigma_i) + \gamma \sum_{i=1}^N \pi(\sigma_i)$$

для $\xi(i \rightarrow j | \sigma_k)$:

$$\Phi_{\xi}^{(i,k)} = - \sum_{j=1}^M \xi(i \rightarrow j | \sigma_k) \ln \xi(i \rightarrow j | \sigma_k) \pm \beta_{\xi} \sum_{j=1}^M \xi(i \rightarrow j | \sigma_k) G(i, j, k) + \gamma_{\xi} \sum_{j=1}^M \xi(i \rightarrow j | \sigma_k)$$

Таким образом, основная идея, которая обсуждается в настоящей статье, состоит в том, что существует определенный экстремальный принцип, априорно встроенный в сознание, который управляет генерацией распределения предпочтений. Исходными инструментами, необходимыми для формулировки упомянутого принципа, являются введенные в [Kasyanov, 2013; Касьянов, 2007; Касьянов, 2014, № 14 (70), с. 36-42] понятия «субъективной энтропии (предметных и рейтинговых) предпочтений», «субъективной информации», «субъективного риска», критериев оптимальности типа критерия Джейнса [Jaynes, 1957, № 2, p. 171-190; Jaynes, 1957, № 4, p. 620-630]. Были введены также «когнитивная функция», энтропийные пороги и пороги риска, модели так называемых взаимных полезностей.

В ряде работ была продемонстрирована практическая применимость разрабатываемого метода в экономике, социологии, теории безопасности активных, в том числе, транспортных систем, в теории образования.

Роль принципа максимума субъективной энтропии состоит в том, что он устанавливает соответствие между эндогенными и экзогенными факторами, характеризующими ситуацию, и распределениями предпочтений I-го и II-города. Он генерирует количественные образы предпочтений, которые можно использовать, чтобы управлять предпочтениями, как индивидуальных субъектов, так и социальных групп.

Источники:

- Виноградская Г.М., Макаров И.М., Рубчинский А.А., Соколов В.Б.* Теория выбора и принятия решений. — Москва : Наука, 1982.
- Виноградская Г.М., Рубчинский А.А.* Логические формы функций выбора. — Москва : НАН СССР, 1980, №6.
- Голицын Г.А., Петров В.М.* Социальная и культурная динамика: долговременные тенденции (информативный подход). — Москва : Ком. Книга, 2005.
- Гроот М.* Оптимальные статистические решения. — Москва : Мир, 1974.
- Иваненко В.И., Лабковский В.А.* Проблема неопределенности в задачах принятия решений. — Киев : Наукова думка, 1990.
- Ильичев В.Г., Задорожный А.Л.* К моделированию динамики групп. Математическое моделирование. Т.14, № 12. — Москва : 2002.
- Касьянов В.А.* Субъективный риск для предметных и рейтинговых предпочтений // Восточно-Европейский журнал передовых технологий, № 14 (70), 2014.
- Касьянов В.А.* Субъективный анализ: монография. — Киев : НАУ, 2007.
- Козер Л.* Функции социального конфликта. — Москва : Идея Пресс, 2000.
- Кузьмин В.Б.* Социальная психология. — Ленинград : ЛГУ, 1979.
- Левич А.П.* Теория множеств, язык теории категорий и их применение в теоретической биологии. — Москва : МГУ, 1981.
- Майер Д.* Социальная психология. — Санкт – Петербург : Питер, 1999.
- Месарович М. и др.* Теория иерархических многоуровневых систем. — Москва : Мир, 1973.
- Миркин Б.Г.* Проблема группового выбора. — Москва : Наука, 1974.
- Моисеев Н.Н.* Информационная теория иерархических систем // I Всесоюзная конференция по исследованию операций. — Минск : 1972.
- Мулен Э.* Кооперативное принятие решений. Аксиомы и модели. — Москва : Мир, 1991.
- Петров В.М.* Научное мировоззрение XXI века // Вестник. РФФИ, 1999. — № 2 (16)
- Петров В.М., Яблонский А.И.* Математика и социальные процессы: Гиперболические распределения и их применение. — Москва : Знание, 1980.
- Фишберн П.* Теория полезности для принятия решений. — Москва : Наука, 1978.
- Хайкин С.* Нейронные сети. Полный курс. 2-е издание. Ун-т. Мс. Master Гамильтон, Онтарио, Канада. Москва – Санкт – Петербург. Киев. 2006. Издательский Дом «Вильямс» : 2006.
- Brethren M.* The continuation of Shapley L. to the Theory of Cooperative Game and transferable utility. — Princeton on Press 11, 2013.
- Cherdiyte L. Mamas D.* Bram de Rook is utility transferable // Areneled preference analysis. — Tilburg on 2, 2011.
- Chiappori P.* Testable implication of transferable utility. Ian. 2007.

Festinger L. A theory of cognitive dissonance strated University Press.

Jaynes E.T. Information Theory and Statistics mechanics I. // Phys. Rev. — 1957, № 2.

Jaynes E.T. Information Theory and Statistics mechanics II. // Phys. Rev. — 1957, № 4.

Kasianov V.A. , Szafran K. , Goncharenko A.V., Shipitiak T.V. Entropy paradigm in the theory of hierarchical active systems. Elements of conflict theory. Prace Instytutu Lotnictwa Transactions of the institute of aviation. Selected problems of air transport. – Warszawa, Poland : Institute of Aviation Scientific Publications, 2013. – № 233.

Kasjanov V., Goncharenko A. Quantitative models of influence of subjective factors on flight safety // Proceedings of The Second World Congress “Aviation in the XXI st Century”. – Kyiv : NAU, 2005.

Kasyanov V.O. Subjective entropy of preferences Subjective analysis. – Warszawa : Institute of Aviation, 2013.

Kasyanov V.O., Goncharenko A.V. Approach to flight safety in terms of the subjective analysis. Proceedings of The Fourth World Congress “Aviation in the XXI-st Century”. – Kyiv : NAU, 2010.

Kasyanov V.O., Goncharenko A.V. Connection of subjective entropy maximum principle to the main hams of psych // Research in Psychology and Behavioral sciences, 2014. – Vol. 2, № 3.

НАШІ АВТОРИ

- Аббасова Кизилгюль Ясин кизи*, доктор філософських наук, професор кафедри соціології Бакинського державного університету (Баку, Азербайджан).
- Акбар Ельмір*, докторант Відділу соціології і соціальної психології Інституту філософії та права Національної Академії Наук Азербайджану (Баку, Азербайджан).
- Акініна Наталія Леонідівна*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна).
- Байрамов Імдад Мустафа оглу*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Бакинського державного університету (Баку, Азербайджан).
- Братанич Андрій Анатолійович*, аспірант кафедри інформаційних систем і технологій Інженерно-педагогічного інституту Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна).
- Бугадінова Раміна Абусалатовна*, докторантка кафедри соціології Бакинського державного університету (Баку, Азербайджан).
- Галаган Ігор Михайлович*, аспірант кафедри теорії і методики навчання технології, креслення і комп'ютерної графіки Інженерно-педагогічного інституту Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна).
- Гальцева Тетяна Олексіївна*, кандидат психологічних наук, доцент, докторантка факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Київ, Україна).
- Гасанова Гюльнара Анатоллу кизи*, доктор філософії з психології, доцент Бакинського Слов'янського університету (Баку, Азербайджан).
- Горбов Владислав Володимирович*, аспірант кафедри соціальних структур та соціальних відносин факультету соціології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Київ, Україна).
- Джаббаров Рашид Векіл огл*, доктор філософії з психології, старший науковий співробітник науково-дослідницької лабораторії “Експериментальна психологія” Бакинського державного університету (Баку, Азербайджан).
- Дзус Сергій Борисович*, аспірант кафедри інформаційних систем і технологій Інженерно-педагогічного інституту Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна).
- Етенко Максим Павлович*, аспірант кафедри соціальних структур та соціальних відносин факультету соціології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Київ, Україна).

- Зайченко Дарина Сергіївна*, студентка спеціальності «Соціологія» Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна).
- Касьянов Володимир Олександрович*, доктор технічних наук, професор кафедри механіки Механіко-енергетичного факультету Аерокосмічного інституту Національного авіаційного університету (НАУ), заслужений професор НАУ (Київ, Україна).
- Крячко Володимир Іванович*, кандидат соціологічних наук, доцент кафедри соціології Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна).
- Кулієв Балоглан*, доктор філософії з педагогіки, доцент Азербайджанського державного педагогічного університету (Баку, Азербайджан).
- Кулієва Джаміля Аріфгизи*, докторантка кафедри психології Бакинського державного університету (Баку, Азербайджан).
- Мамедова Гюнай*, докторантка Азербайджанського інституту мов (Баку, Азербайджан).
- Насирова Нігяр Руслан кизи*, дисертантка кафедри психології Бакинського державного університету (Баку, Азербайджан).
- Петько Людмила Василівна*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Інституту іноземної філології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна).
- Степико Михайло Тимофійович*, доктор філософських наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, головний науковий співробітник Національного інституту стратегічних досліджень (Київ, Україна).
- Хижняк Лариса Михайлівна*, доктор соціологічних наук, професор кафедри прикладної соціології і соціальних комунікацій Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (Харків, Україна).
- Хижняк Олександр Володимирович*, кандидат соціологічних наук, доцент кафедри прикладної соціології і соціальних комунікацій Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (Харків, Україна).
- Щілінська Ганна Валентинівна*, викладачка кафедри соціології Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна).

AUTHORS

- Abbasova Kyzylgyul*, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Department for Sociology, Baku State University (Baku, Azerbaijan).
- Akbar Elmir*, Doctoral Candidate, Department for Sociology and Social Psychology, Institute for Philosophy, Sociology and Law, Azerbaijan National Academy of Sciences (Baku, Azerbaijan).
- Akinina Nataliya*, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, Department for Pedagogy and Psychology of Higher Education, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine).
- Bayramov Imdad*, Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Department for Psychology, Baku State University (Baku, Azerbaijan).
- Bratanych Andriy*, Postgraduate Student, Department for Information Systems and Technologies, Engineer-Pedagogical Institute, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine).
- Bugadinova Ramina*, Doctoral Candidate, Department for Sociology, Baku State University (Baku, Azerbaijan).
- Dzus Sergiy*, Postgraduate Student, Department for Information Systems and Technologies, Engineer-Pedagogical Institute, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine).
- Etenko Maksym*, Postgraduate Student, Department for Social Structures and Social Relations, Faculty for Sociology, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Kyiv, Ukraine).
- Galagan Igor*, Postgraduate Student, Department for Theory and Methods of Studies of Technology, Draft and Computer Graphics, Engineer-Pedagogical Institute, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine).
- Galtseva Tetyana*, Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Doctoral Candidate, Faculty for Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Kyiv, Ukraine).
- Gorbov Vladislav*, Postgraduate Student, Department for Social Structures and Social Relations, Faculty for Sociology, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Kyiv, Ukraine).
- Guliyev Baloglan*, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Azerbaijan State Pedagogical University (Baku, Azerbaijan).
- Guliyeva Jamila*, Doctoral Candidate, Department for Psychology, Baku State University (Baku, Azerbaijan).
- Hasanova Gulnara*, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Baku Slavic University (Baku, Azerbaijan).

Jabbarov Rashid, Ph.D. in Psychology, Senior Fellow, Scientific Research Laboratory «Experimental Psychology», Baku State University (Baku, Azerbaijan).

Kasyanov Volodymyr, Doctor of Sciences (Technical), Professor, Department for Mechanics, Faculty of Mechanical and Energy, Aerospace Institute, National Aviation University, Honored Professor of National Aviation University (Kyiv, Ukraine).

Khyzhniak Larysa, Doctor of Sciences (Sociology), Professor, Department for Applied Sociology and Social Communication, V. N. Karazin Kharkiv National University (Kharkiv, Ukraine).

Khyzhniak Oleksandr, Ph.D. (Sociology), Associate Professor, Department of Applied Sociology and Social Communications, V. N. Karazin Kharkiv National University (Kharkiv, Ukraine).

Kryachko Volodymyr, Ph.D. (Sociology), Associate Professor, Department for Sociology, Institute for Sociology, Psychology and Social Communications, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine).

Mammadova Gunay, Doctoral Candidate, Azerbaijan Institute of Languages (Baku, Azerbaijan).

Nasirova Nigar, Doctoral Candidate, Department for Psychology, Baku State University (Baku, Azerbaijan).

Pet'ko Lyudmyla, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, Department for Foreign Languages, Institute for Foreign Philology, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine).

Shchilinska Ganna, Lecturer, Department for Sociology, Institute for Sociology, Psychology and Social Communications, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine).

Stepyko Mykhaylo, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Honored Worker of Science and Technology, Chief Researcher, National Institute for Strategic Studies (Kyiv, Ukraine).

Zaichenko Daryna, Student of in Sociology, Institute for Sociology, Psychology and Social Communications, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine).

ЗМІСТ

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Хижняк Л. М.</i> Еволюція соціальної відповідальності університету..... | 5 |
| <i>Горбов В. В.</i> Освітній аудит як дієва складова управління та соціального контролю якості вищої освіти..... | 13 |
| <i>Хижняк О. В.</i> Локальний соціальний контроль як колективна дія (на прикладі колективно-договірної практики)..... | 21 |
| <i>Степико М. Т.</i> Проблеми ідентифікації громадян України в умовах іноземної агресії..... | 31 |
| <i>Етенко М. П.</i> Основні форми нестандартної зайнятості та їх класифікація..... | 42 |
| <i>Щілінська Г. В.</i> Комунікативні бар'єри у процесі міжкультурної взаємодії студентів та шляхи їх вирішення..... | 50 |
| <i>Крячко В. І.</i> Експлікація множини відповідностей між результатами наукових досліджень щастя і текстом Біблії..... | 58 |
| <i>Аббасова К. Я., Бугадинова Р. А.</i> Проблемы организации совместного досуга детей и родителей..... | 78 |
| <i>Мамедова Г.</i> Этнопсихологические особенности азербайджанской семьи..... | 86 |
| <i>Насирова Н. Р.</i> Об экспериментально-психологическом исследовании национального самопознания у молодежи..... | 95 |
| <i>Байрамов И. М.</i> Антропогенные установки в психологических основах этнического сепаратизма в условиях модернизации..... | 105 |
| <i>Акбар Э.</i> Природа девиантного поведения..... | 113 |
| <i>Кулиева Д. А.</i> Метасистемная оптимизация гендерных исследований социально-анормального поведения в психологии..... | 119 |
| <i>Гасанова Г. А.</i> Использование восточной мудрости в практике работы психолога с агрессивными детьми..... | 130 |
| <i>Кулиев Б.</i> Интерактивность на уроках физического воспитания в начальной школе..... | 135 |
| <i>Джаббаров Р. В.</i> Экспериментально-психологическое исследование степени самоактуализации студентов разных специальностей..... | 140 |
| <i>Зайченко Д. С.</i> Адаптація студентів-випускників до нових соціальних умов та майбутньої професійної діяльності..... | 149 |
| <i>Гальцева Т. О.</i> Соціально-психологічне навчання у державній службі зайнятості..... | 158 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Акініна Н. Л.</i> Основні теоретичні та методичні засади створення підручників для вищої школи..... | 168 |
| <i>Петько Л. В.</i> Професійно орієнтовані технології навчання як засіб формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету..... | 179 |
| <i>Галаган І. М.</i> Реалізація педагогічної взаємодії у середовищі електронних навчально-методичних комплексів при вивченні фахових дисциплін..... | 188 |
| <i>Братанич А. А.</i> Навчання інформатичних дисциплін майбутніх учителів технологій в умовах особистісно орієнтованого підходу..... | 196 |
| <i>Дзус С. Б.</i> Інтеграція програмних засобів комп'ютерного імітаційного моделювання в систему інформатичної підготовки майбутніх учителів технологій..... | 203 |
| <i>Касьянов В. А.</i> Экстремальный принцип для психологии..... | 210 |

CONTENTS

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Khyzhniak L.</i> Evolution of Social Responsibility of University..... | 5 |
| <i>Gorbov V.</i> Education Audit as an Effective Management Systems and Social Control Quality Assurance..... | 13 |
| <i>Khyzhniak O.</i> Local Social Control as Collective Action (On the Example of Collective Contract Practices)..... | 21 |
| <i>Stepyko M.</i> The Problem of Identification of Ukrainian Citizens in the Face of Foreign Aggression..... | 31 |
| <i>Etenko M.</i> The Main Forms of Non-standard Employment and Their Classification..... | 42 |
| <i>Shchilinska G.</i> Communication Barriers in the Process of Intercultural Students' Interaction and Ways of Their Overcoming..... | 50 |
| <i>Kryachko V.</i> Explication of the Set of Accordances Between the Results of the Happiness Researches and the Bible Text..... | 58 |
| <i>Abbasova K., Bugadinova R.</i> Problems of Joint Leisure Children and Parents..... | 78 |
| <i>Mammadova G.</i> Ethnopsychological Features Azerbaijani Family..... | 86 |
| <i>Nasirova N.</i> About Experimental-Psychological Exploration of National Consciousness..... | 95 |
| <i>Bayramov I.</i> Installation in Human Psychological Foundations of Ethnic Separatism in the Modernization..... | 105 |
| <i>Akbar E.</i> Nature of Deviant Behavior..... | 113 |
| <i>Guliyeva J.</i> Metasystem Optimization Gender Studirs Social Abnormally Behavior in Psychology..... | 119 |
| <i>Hasanova G.</i> Using Eastern Wisdom in the Practice of a Psychologist With Aggressive Children..... | 130 |
| <i>Guliyev B.</i> Interactivity on Physical Education in Primary Schools..... | 135 |
| <i>Jabbarov R.</i> Experimental Psychological Research Degree of Self-Actualization of Students Receiving Education in Various Specialties..... | 140 |
| <i>Zaichenko D.</i> Graduates Adaptation of Students to the New Social Conditions and Professinal Activity..... | 149 |
| <i>Galtseva T.</i> Social–Psychological Education in the State Employment Service..... | 158 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Akinina N.</i> Basic Theoretical and Methodical Principles of Creation of Textbooks Are for Higher School..... | 168 |
| <i>Pet'ko L.</i> Professionally Oriented Learning Techniques as Means of Professionally Oriented Foreign Language Teaching Environment Formation in the Conditions of University..... | 179 |
| <i>Galagan I.</i> Realization of Pedagogical Cooperation in the Environment of Electronic Education Metodix Complexes at the Study of Professional Disciplines..... | 188 |
| <i>Bratanich A.</i> Studies of Disciplines of Informatics of Future Teachers of Technologies Are in the Conditions of the Personality Oriented Approach..... | 196 |
| <i>Dzus S.</i> Integration of Programmatic Facilities of Computer Imitation Design is in the System of Preparation of Informatics of Future Teachers of Technologies..... | 203 |
| <i>Kasyanov V.</i> The Extremal Principle for Psychology..... | 210 |

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ НАУКОВИХ СТАТЕЙ У ЗБІРНИК «МІЖНАРОДНИЙ НАУКОВИЙ ФОРУМ: СОЦІОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, МЕНЕДЖМЕНТ»

1. Рукописи статей повинні відповідати вимогам ВАК України до фахових публікацій і профілю видання. Наукові статті повинні містити такі необхідні елементи:

- постановка наукової проблеми та визначення актуальності дослідження;
- аналіз останніх досліджень і публікацій та виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;
- формулювання цілей статті (постановка завдання);
- теоретичні засади дослідження, методологія та характеристика емпіричної бази;
- викладення основних результатів дослідження відповідно до поставлених завдань;
- висновки та перспективи використання результатів дослідження;
- обов'язковим є показ місця проблеми у міжнародному науковому дискурсі.

2. Рукопис статті подається **українською мовою**. Електронний варіант статті подається на диску чи електронною поштою.

3. Вимоги до статті:

- основний текст статті має супроводжуватись **шифром УДК** (у лівому верхньому куті першої сторінки);
- прізвище та ініціали автора/авторів (у правому верхньому куті першої сторінки, *українською та англійською мовами*);
- назва статті (по центру, *українською та англійською мовами*);
- анотації (*українською та англійською мовами*), обсяг кожної **до 150 слів**;
- ключові слова до статті (*українською та англійською мовами*), **не менше 5 слів**;
- обсяг статті – **2000-6000 слів**.

Перелік використаних джерел розташовується за алфавітом без нумерації після тексту статті з підзаголовком *Джерела* і виконується мовою оригіналу. Спочатку подають джерела набрані кирилицею, а потім – латиницею. Наприклад:

Євтух В.Б. Етнічність: енциклопедичний довідник ; Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, Центр етноглобалістики. – Київ : Фенікс, 2012.

Korporowicz L. Interactive Personality as a Challenge in a World of Interacting Cultures // Florian Znaniecki's Sociological Theory and the challenges of 21th Century. – New York : Peter Lang, 2000.

Посилання на джерела слід наводити в тексті у квадратних дужках за міжнародними стандартами: [Євтух, 2012, с. 170], а коментарі – посторінково із послідовною нумерацією. Наявність посилань на іноземні джерела є обов'язковим.

4. При наборі тексту треба дотримуватися таких вимог: всі поля 2 см; абзац 1,25 см; шрифт Times New Roman, кегель 14; інтервал – 1,5. Ілюстративний матеріал має бути поданий із відповідним підписом в електронному вигляді.

5. Стаття обов'язково супроводжується **авторською довідкою** (*українською та англійською мовами*) із зазначенням прізвища, ім'я, по-батькові (повністю); наукового ступеня, звання, посади, місця роботи; домашньої адреси і телефонів, адреси електронної пошти.

6. Відповідальність за достовірність наведених у статті фактів і даних, обґрунтованість зроблених висновків і науковий рівень статті несуть автори і рецензенти. У статтю можуть бути внесені зміни редакційного характеру без згоди автора.

7. Надання матеріалів редакції збірника **передбачає згоду** на публікацію в друкованому вигляді у збірнику та в електронній версії у виданнях, з якими редакція укладає відповідні угоди.

Статті надсилати на електронну адресу редакції збірника:
forumnpu@ukr.net

Поштова адреса: 04111 Київ, вул. Саратівська, 20.

Телефони: (044) 422-25-44; (044) 400-99-37.

Архів номерів на офіційному сайті Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова: <http://www.ispu.npu.edu.ua/>.

ДЛЯ НОТАТОК

НАУКОВЕ ВИДАННЯ
Збірник наукових праць

МІЖНАРОДНИЙ НАУКОВИЙ ФОРУМ:
соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент

Випуск 18

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів

Головний редактор
Відповідальний секретар
Технічний редактор
Дизайн обкладинки

В. Б. Євтух
Ю. В. Сюсель
К. В. Бобровська
О. М. Коротич

SCIENTIFIC PUBLICATIONS
Scientific papers

INTERNATIONAL SCIENTIFIC FORUM:
Sociology, Psychology, Pedagogy, Management

Issue 18

Printed in the author's version of the original models of the authors

Editor-in-chief
Executive secretary
Technical editor
Cover design

V. Yevtukh
J. Syusel
K. Bobrovska
O. Korotych

Видавець: ТОВ «НВП «Інтерсервіс»,
м. Київ, вул. Бориспільська, 9.
Свідоцтво: серія ДК № 3534 від 24.07.2009 р.

Виготовлювач: СПД Андрієвська Л.В.
м. Київ, вул. Бориспільська, 9.
Свідоцтво: серія ВОЗ № 919546 від 19.09.2004 р.