

Методологічні засоби для досліджень в гуманітарних науках

У другій половині ХХ-го століття гуманітарні науки стали розвиватися більш інтенсивно – психологія, педагогіка; соціальні, політичні та управлінські науки. Маючи загальний об'єкт, кожна з них має свій ексклюзивний предмет і відповідні методи. Однак все різноманіття інструментальних засобів може бути впорядковане, представляючи в результаті досить струнку систему. За цей час у цій сфері з'явилися й гідні знахідки; деякі з них незаслужено перебувають на периферії традицій і не використовуються, через що якість результатів досліджень недосягає до тих висот, які були б цілком досяжні.

Тут йтиметься якраз про ті методологічні засоби, які могли б підвищити результативність і глибину гуманітарних досліджень; ключові з них будуть поміщені у рамочки для зручності сприйняття.

У гуманітарних науках методологія постає як вчення про інструменти дослідження. Вона розглядається як системне утворення з чотирьох рівнів: світоглядні засади → загальнонаукова методологія → окремонаукова методологія → одиничні дослідницькі засоби (про що йдеться, зокрема, в [2] і [8]).

Форма для такої картини постає у певному сенсі як модель, отримана шляхом найбільш загальних міркувань [7]. Її зображення надано на рис. 1, а суть її полягає в наступному. Відстань між бічними ребрами трикутників символізує рівень спільності, що міститься у «континуумі» *всезагальне → загальне → окремішнє → одиничне*.

Виходячи з такої графічної форми запропоновано і назву цієї моделі – «**контрапунктивний подвійний тетрон**» [там же]. Вона досить універсальна і може бути застосованою до різних гуманітарних об'єктів. Лівий трикутник позначено як **формальний** – «рівень загальності» (рівні позначені римськими цифрами), а правий передбачає змістовне наповнення під час розгляду конкретних явищ (позначено буквами).

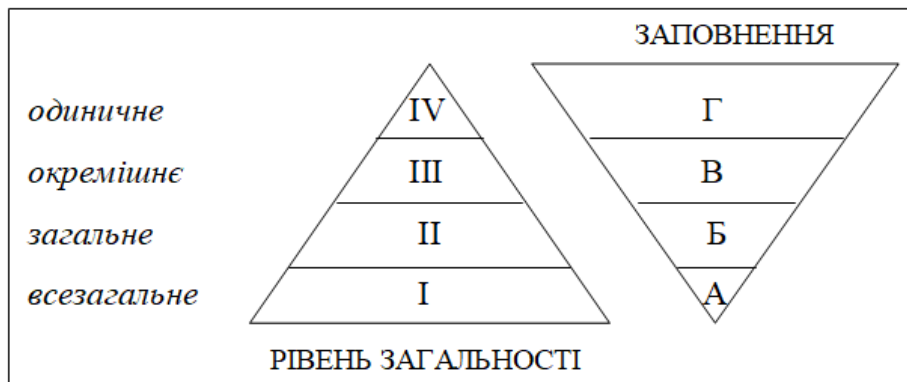


Рисунок 1 – Контрапунктивний подвійний тетрон

Відомо, що світоглядними засадами в сучасній позитивістській науці вважається діалектичний матеріалізм, а його застосування в якості дослідницького інструментарію позначається як «**діалектичний метод**». Він орієнтує дослідника використовувати поняття у формі біполярних категорій з урахування їхньої єдності та виразного контексту протиставлення [8].

При переході на наступний, загальнонауковий методологічний рівень необхідно мати на увазі твердження, що **системний підхід** «є конкретним проявом діалектичного методу» [4].

Вживаючи одне з визначень системного підходу в педагогічній об'єктно-предметній сфері, будемо розуміти його як напрям методології, застосування якого призводить до розробки методів дослідження і конструювання складних за організацією суб'єктів як систем. «Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину» [3, с. 305].

Базові положення системного підходу постають як комплекс принципів. Три з них можна вважати достатніми для того, щоб системний підхід виглядав як метод, готовий до використання. Про це говориться у спеціальному матеріалі про методологію для гуманітарних досліджень [8].

- Система складається з **компонентів**, які перебувають між собою в певних **відношеннях**. Таке бачення системи надає підстави для т.зв. «компонентно-структурного аналізу».

- Специфіка відношень між компонентами системи призводить до того, що система постає як **ціле** – з такими властивостями, котрі «не зводяться до простої суми властивостей компонентів». Це положення є підставою для поняття «**нова системна якість**», котре виникає при поєднанні компонентів у систему.

- Відношення постають як «горизонтальні» і «вертикальні», при цьому особливу роль отримують саме вертикальні, що стає основою для ідеї про «**ієрархічні системні рівні**». Вони можуть розглядатися як дендритна розгалужена схема, або як модель з наявністю **вкладеності** рівнів. Власне, вкладеність системних рівнів дає основу для термінів **надсистема/підсистема**. При цьому підсистеми виглядають як компоненти системи, а ті, що вже не мають підсистем, позначаються як *елементи*.

Також у матеріалі [8] зазначається, що завдяки теорії інформаційного метаболізму існує можливість конкретизувати змістовно системний підхід через аспектне структурування:

- ІА ● : система як ціле;
- ІА ▲ і □ : компонентно-структурний склад системи;
- ІА ■ : функціонування системи;
- ІА ■ : внутрішні процеси в системі, її енергійність;
- ІА ○ : чутливість системи;
- ІА □ : прагнення системи, цілепокладання;
- ІА △ : зміни відношень системи з іншими системами; її походження і розвиток.

Можна вважати, що подальша конкретизація – зокрема, й того, що входить до «функціонального аналізу», – призводить до окремонаукової методології, відомої як «**діяльнісний підхід**». Він застосовується в гуманітарних науках і може вважатись окремонауковим методологічним засобом в царині предметних сфер педагогіки, психології, соціології тощо.

За визначенням у психологічному словнику **діяльнісний підхід** – «теорія, яка розглядає психологію як науку про породження, функціонування і структуру психічного відображення в процесах діяльності індивідів (за О.М. Леонтьєвим). При цьому вихідним методом вивчення психіки виступає аналіз перетворень психічного відображення в процесі діяльності, досліджуваної у її філогенетичному, історичному, онтогенетичному та функціональному розвитку».

Основні принципи діяльнісного підходу: принципи розвитку та історизму; предметності; активності; інтеріоризації-екстеріоризації як механізмів засвоєння суспільно-історичного досвіду; єдності будови зовнішньої і внутрішньої діяльності; системного аналізу психіки; залежності психічного відображення від місця відображуваного об'єкта в структурі діяльності. У контексті діяльнісного підходу ... розроблені уявлення про структуру діяльності (діяльність, дія, операція), про ієрархію мотивів і особистісних смислів як одиниць будови особистості. Діяльнісний підхід виступає як конкретно-наукова методологія для спеціальних галузей психології та педагогіки» [12, с. 101].

Структурними складниками в системі діяльності автором було такі підсистеми [9, с. 221]:

- 1) діючий **суб'єкт**;
- 2) **об'єкт**, на який спрямована діяльність (або у випадку суб'єкт-суб'єктної взаємодії – **другий суб'єкт**);
- 3) сам **процес** діяльності, спрямований від суб'єкта, котрий іноді трактується у вузькому розумінні як власне **діяльність**.

Крім того, що процесуальність діяльності міститься в структурному складові цього останнього компоненту, вона (процесуальність) притаманна також першим двом і певним чином відображує факт існування усього в просторі і часі, отож три означені компоненти містяться у:

4) просторово-часовому континуумі, що виступає як рівноправний компонент в структурі діяльності і трактується іноді як оточуюче **середовище** – природне чи соціальне.

Така структура була запропонована дещо раніше (хоча й опублікована у згадуваній статті) – з урахуванням ідеї М. Кагана щодо системних компонентів діяльності (СКД) [4]. На схемі, що ілюструє таку структуру, вони присутні як складники процесу (рис.2).

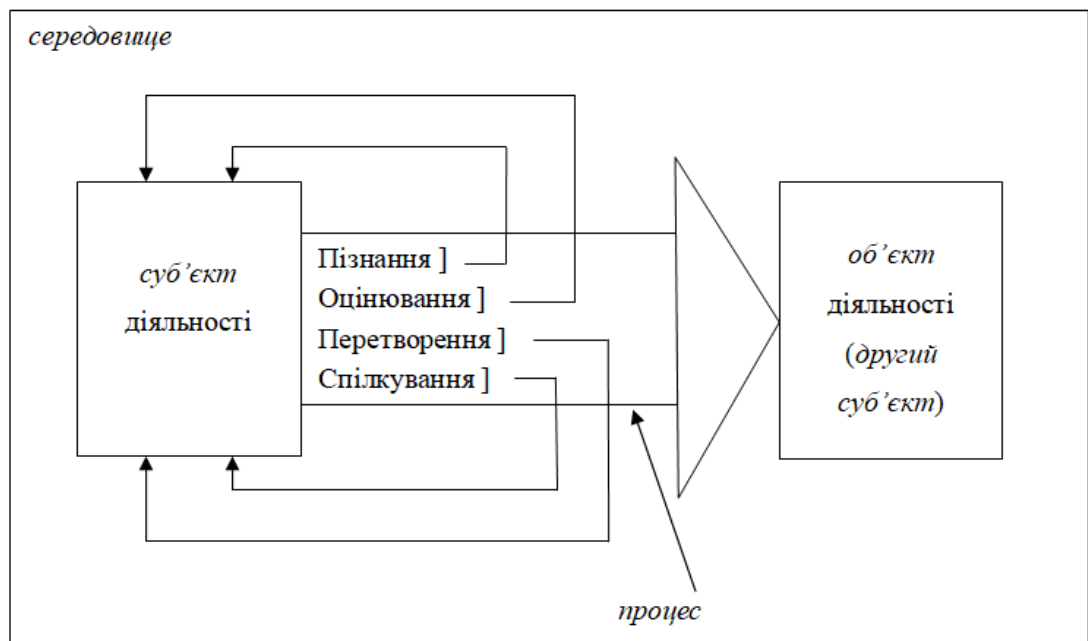


Рисунок 2 – Структура діяльності

Системні компоненти діяльності отримані М. Каганом шляхом співвідношення суб'єкта і об'єкта, і відповідають певній «діяльності» (табл.1) – назви за відповідним джерелом [4].

Таблиця 1 – Системні компоненти діяльності

Співвідношення суб'єкта і об'єкта	Назва відповідної «діяльності»
$C \rightarrow O$	Перетворювальна
$C \leftrightarrow C$	Комунікативна (Спілкування)
$O \leftrightarrow O$	Пізнавальна
$C \leftarrow O$	Оцінювальна (Ціннісно-орієнтаційна)

З такого співвіднесення М. Каган робить висновок про їхнє змістовне наповнення, котре виглядає наступним чином [4, с. 53-90]:

- *перетворювальна* діяльність (спрямована від суб'єкта на об'єкт): зміна існуючого та створення нового (насамперед – в матеріальному світі). Особливий випадок – спрямування перетворень якимось індивідом на нього самого, на його «Я», задля певного самовдосконалення;

- *пізнавальна* діяльність (встановлення відношень між об'єктами): полягає в пізнанні природи, суспільства, людини чи самого суб'єкта;

- *оцінювальна* або *ціннісно-орієнтаційна* діяльність (спрямована від об'єкта на суб'єкт): цінність об'єкта встановлюється безпосередньою реакцією суб'єкта у відповідності до життєвого досвіду цього суб'єкта; до того, яке ставлення до себе він викликає, як він емоційно переживається;

- *комунікативна* діяльність (або *спілкування*) встановлюється між суб'єктом та другим суб'єктом: має місце тоді, коли людина, що вступає в контакт з іншою людиною, вбачає в ній собі подібного й собі рівного, тобто суб'єкта ж, і розраховує тому на активний зворотній зв'язок (а не на одностороннє відправлення сигналу або зняття його, як це відбувалося б з об'єктом).

Завдяки досягненням теорії інформаційного метаболізму стало можливим співвіднести особливості кожного СКД з певним набором інформаційних аспектів (ІА), як це було здійснено, зокрема, у [8].

Наведемо інформаційно-аспектні комплекси для кожного з СКД та їх розтлумачення за матеріалами зазначеного джерела.

Отже, СКД **перетворення** має виглядати наступним чином.

1. Об'єкт, на котрий спрямоване перетворення – ІА ● (а також прояви, підтримка й дозування вольових зусиль для управлінського чи виробничого процесу).
2. Власне дії та рухи – ІА ■ (зокрема – надання форми будь-чому в матеріальному світі; застосування технологій, виконання виробничих операцій; здійснення управлінських актів; отримання результату).
3. Встановлені правила, інструкції, технології – ІА □ (а також параметри для виміру і контролю; системи управління та прописані функціональні обов'язки).
4. Чуттєвість управлінського процесу до умов здійснення – ІА ○ (зокрема – вдосконалення механізмів зворотнього зв'язку, підвищення чуттєвості контролюючих пристроїв, створення комфортних умов праці).

Аспектна структура **оцінювання** наступна.

1. Форма об'єкта оцінки, зовнішність – ІА ● (в більш узагальненому розумінні – будь-яка система як ціле, котра впливає на суб'єкт).
2. Момент впливу об'єкта на суб'єкт – ІА ○ (відчуття оцінюваних форм за допомогою органів відчуттів, піддання впливові).
3. Небайдужа реакція суб'єкта як безпосередня ситуативна емоція – ІА ■ (емоційний відгук на об'єкти та процеси, осередок естетичного почуття чи навпаки – відчуття відрази).
4. Результат оцінки відомих об'єктів і процесів як загалом привабливих чи відвертаючих – ІА □ (ставлення, що виражається у більш-менш розгорнутих оціночних судженнях (добре/погано і т.д.), ціннісні орієнтації, етика).

Комунікативний СКД (спілкування) має наступну аспектну структуру.

1. Стійкі якості другого суб'єкта – ІА ▲ (характер, здатності комуніканта).
2. Емоційні процеси – ІА ■ (емпатія як адекватне співвіднесення емоційного стану комуніканта з власним настроєм на основі пристрасного сприйняття; створення потрібного настрою; в більш загальному контексті та в комплексі з ІА ▲ – наділення об'єктів навколишнього світу реальною чи удавною суб'єктністю, «олюднення»).
3. Стійке небайдуже ставлення до знайомих суб'єктів – ІА □ (симпатії/антипатії як до всього другого суб'єкта, так і до його окремих якостей; творче формування людських стосунків у їх нюансах і тонкощах; виховання).
4. Зміна людських стосунків у часі, бачення їх перспектив – ІА △.

СКД **пізнання** виглядає наступним чином.

1. Об'єктивні відношення між предметами – ІА □ (закономірності, правила).
2. Будова та якості досліджуваних об'єктів – ІА ▲ (осягнення змісту й суті об'єктів, котрі визначають відношення між ними; знаходження й породження смислу в будь-чому).
3. Робота з дослідження функціонування складноорганізованих систем – ІА ■ (дослідницькі та впроваджувальні експерименти; породження нових алгоритмів пізнання).
4. Бачення процесів у часі, мінливість і суперечливість їх розгортання – ІА △ (побудова подумки перспектив розвитку процесів, новаторство й нетрадиційні підходи в дослідженнях).

Отже, стрілочки з кожного рядка таблиці (див. табл. 1) отримують свою інтерпретацію у вигляді певного ІА, з якими в комплексі йдуть ще по три ІА, відповідних до особливостей цього СКД.

Таким чином, для структурування діяльності доцільно стає користуватися як базисом чотирма СКД, що відповідає принципу четверичності в руслі діалектичного методу.

Вперше схема, наведена на рис. 2, викристалізувалась у процесі підготовки автором свого дисертаційного дослідження з мотивації педагогічної діяльності (у середині 90-х), хоча окремо була опублікована лише у 2010 році [9]. Додаткова цінність цієї схеми у тому, що у певному плані суб'єкт діяльності виявляється ключовим, зокрема – й у позначенні того, що колись іменувалося недостатньо коректно «особистістю». Це питання заслуговує на окремий розгляд. Зазначимо попередньо, що проблема структури суб'єкта активності вирішується за допомогою запропонованої вище моделі «контрапунктичний подвійний тетрон» (див. рис. 1).

Необхідно зазначити, що у відповідній хрестоматії [11] зібрано тексти науковців, котрі присвятили свою увагу питанню розуміння й визначення терміна «особистість». Найперше заслуговує наведення висловлювання Б.Г. Ананьєва щодо саме визначень цього терміну: «У цих визначеннях численні характеристики людини як психофізичної істоти – індивіда, особистості, індивідуальності – намов би перекривають одне одного. Із усього набору необхідних для повного

визначення властивостей людини не зазначалось спеціально поняття «суб'єкт», якому надавали важливого значення С.Л. Рубінштейн, Д.Н. Узнадзе та ін.» [11, с. 65]. Також Б.Г. Ананьєв говорить про «структуру людини як індивіда, особистості та суб'єкта діяльності» [11, с. 30].

У спеціальному дослідженні, присвяченому цьому питанню [5], зазначений Б.Г. Ананьєвим «перетин понять» постає у наочній формі. Для цього найпершим питанням, необхідним для вирішення, є визначення того, яким категоріям поставити у відповідність зазначені терміни – до загального, окремого чи одиничного. Ці світоглядні, філософські категорії застосовуються, таким чином, як інструментарій діалектичного методу.

У відповідності до нього необхідно окреслити протилежності всередині певних єдностей. Насамперед постає питання про **явище**, котре потрібно осягнути науково – *одиничне* воно чи *загальне*. Щодо сутності цього явища, яка має скласти розуміння відповідного **поняття**, можна стверджувати, що зазвичай протиставляється *загальна* біосоціальність і соціально-детермінована частина (*окреме*). Таким чином конструюються передумови для характеристики понять, які згадувались в Хрестоматії з психології особистості, і які можна змістовно розділити, для чого скористатись відповідною схематизацією, запропонованою вперше у [5] (рис. 3).

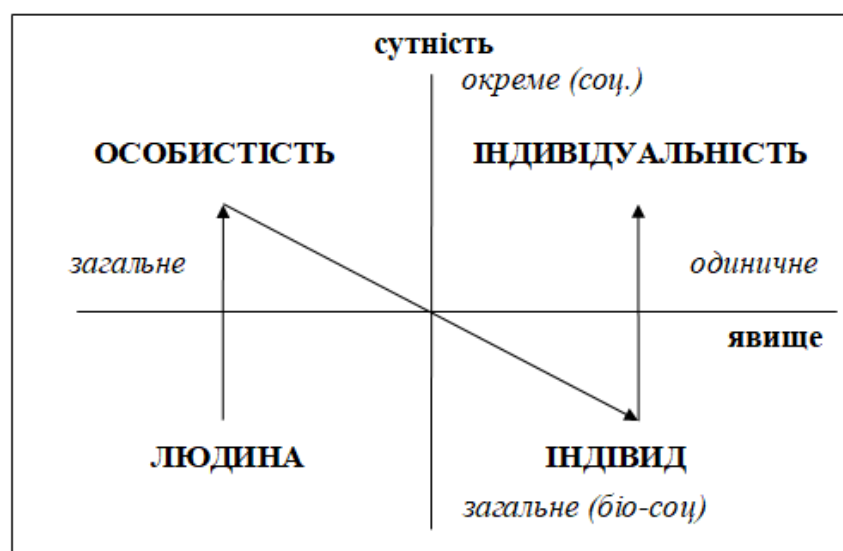


Рисунок 3 – Поняття і явища для розуміння суб'єкта діяльності

В отриманій схемі поняття рознесені по квадрантам, схожим на Декартову систему координат (ДСК); вони також виявились такими, котрі мають різний рівень загальності, що проілюстровано стрілками – саме в порядку зменшення загальності

Достатньо новітніми видаються положення, що витікають з такого погляду, окреслені у відповідному матеріалі [8]:

1) поняття *особистість* має означати у вузькому розумінні **загальне явище** (так само, як і *людина*, що раніше не викликало сумнівів). Тобто, особистість, говорячи загалом, має психічні явища, так само як і органи є взагалі у *людини*;

2) поняття *індивід* у вузькому розумінні має розглядатись поза контекстом соціалізації, натомість – як позначення для одиничного носія природжених психічних структур, котрі потрібно розглядати як тип («відбиток» по-давніогрецькому). Саме це питання природженості психологічних структур *індивіда* вдало вирішується через вчення про психологічні типи, котрі в недавні часи стали розглядатись як типи інформаційного метаболізму [1].

Стрілки, зображені на схемі, також відповідають як відображення низки конкретизацій, переходам з одної філософської категорії до іншої, більш часткової, а саме: *всезагальне* → *загальне* → *окреме* → *одиничне*. Тож у повній відповідності з діалектичним методом та принципами системного підходу ці переходи являють собою «стрибки» на все нові системні рівні. Їх можна проілюструвати як вкладені – так, наприклад, як це здійснено з Л. Шаповаловою у матеріалі з проблем психотерапії [10] (рис. 4).

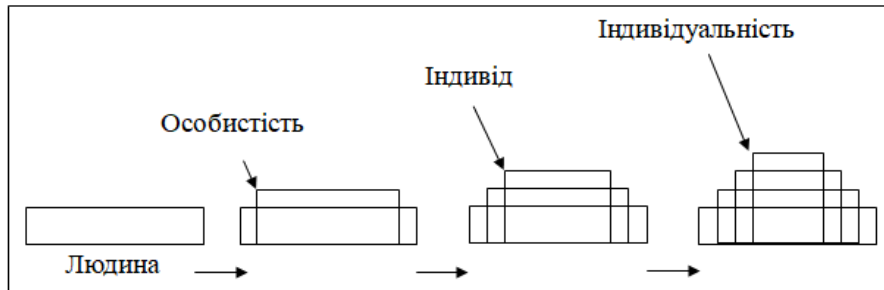


Рисунок 4 – Вкладений характер понять в структурі суб'єкта діяльності

Якщо тепер поглянути на фінальний малюнок, то видно певним чином отриманий перетин контекстів зазначених понять. Кожен з отриманих квадратів символізує смислові нюанси, тому їх було запропоновано називати «семантичними полями» [5]. Для зручності їх розгляду вони були пронумеровані (рис. 5). Також в наведеному джерелі стверджується, що горизонтальні шари символізують предметні сфери людинознавчих наук – біології, психології, соціоніки (теорії інформаційного метаболізму), соціальних наук. Тож потрактування кожного з семантичних полів спирається на своєрідний контекст смислового наповнення тих шарів, що «перетинаються».

Саме поля №№ 1 – 4 задають предмет відповідного горизонтального рівня. При цьому всі вони теоретичні (окрім поля №4 – теоретичного і практичного одночасно).

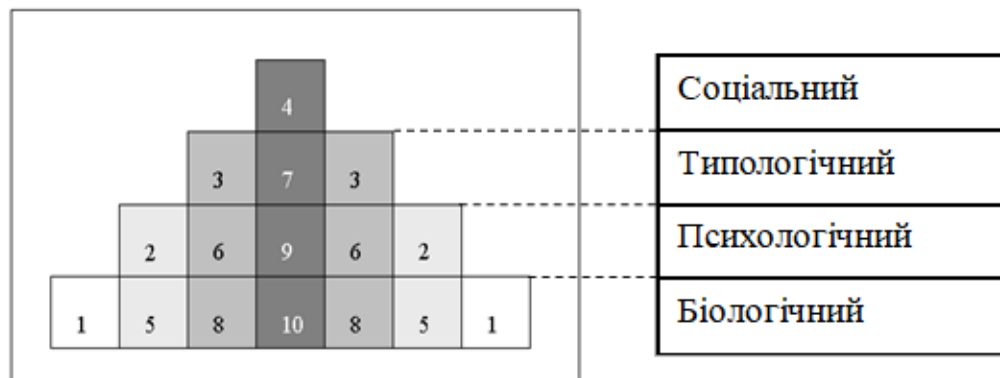


Рисунок 5 – Семантичні поля в структурі суб'єкта діяльності

Розглядаючи смислове наповнення отриманих перетинів, необхідно мати на увазі, що вони мають діалектичний характер і немов би містять в собі два зустрічні контексти – «знизу вгору» (як з фундаментального утворюється прикладне) і «згори вниз» (які фундаментальні передумови має прикладне). Окреслимо ці контексти для кожного з семантичних полів.

Смисл поля №5 – «перетин» біології та психології – в першому контексті має йтися про те, що в *людині* наявні біологічні передумови для психіки (нервова система, інстинкти і рефлексії); в другому контексті – про фізіологічні основи психічних явищ.

Поле №6 – «перетин» психології та соціоніки – в першому контексті має йтися про типологічну спеціалізацію психічних явищ; у другому – про те, в якій психологічній формі представлені типологічні особливості *індивіда*.

Поле №7 – «перетин» соціоніки й соціології – у першому контексті має йтися про індивідуальні розбіжності у реальних носіїв типа із-за особливостей соціалізації; в другому контексті – про ті типологічні якості, котрі притаманні суб'єктам соціальних взаємодій.

Поле №8 – «перетин» соціоніки і біології – в першому контексті має йтися про те, що *людина* взагалі має соціонну природу, а *індивід* є носієм типу; в другому – про тілесні особливості та прояви носія типу.

Поле №9 – «перетин» соціології і психології – в першому контексті має йтися про те, що психічні явища при соціалізації виявляються унікальними для суб'єкта; в другому – що суб'єкти соціального життя мають унікальний психічний склад.

Поле №10 – «перетин» соціології і біології в першому контексті має йтися про те, що результатом розвитку *людини* є соціалізована *індивідуальність*; в другому – що *індивідуальність* має серед своїх якостей також і організмовий компонент.

Також у [8] стверджується, що таке уявлення про суб'єкт діяльності є достатньо новітнім в плані введення в його структуру типологічного рівня, котрий розширює відому тріаду психолого-педагогічного принципу розвитку «психічне є результатом конвергенції двох чинників – біологічного та соціального». Цей загальний принцип тепер має додаватись тим, що така «конвергенція» постає як типологічно опосередкована.

Щодо окремонаукового методологічного рівня – у тому ж джерелі [8] йдеться, зокрема, й про педагогічну предметну сферу. Приділимо увагу методологічній традиції звернення до т.зв. «Педагогічних умов». Дисертаційні дослідження, а також деякі кваліфікаційні роботи в педагогіці присвячені переважно пошуку, обґрунтуванню та впровадженню умов, що сприяють вирішенню педагогічних завдань. Одиничні зразки таких умов досить різноманітні, але якщо зробити їх кластеризацію, скориставшись комплексом СКД, можна отримати відповідно 4 класи пед. умов:

- 1) організаційно-технологічні умови (*перетворення*);
- 2) змістовно-теоретичні (*пізнання*);
- 3) індивідуально-психологічні (*комунікація*);
- 4) позанавчально-дозвілєві (*оцінювання*).

Далі, як правило, у дослідженнях береться до розгляду якась пара умов у плані з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між ними. У запропонованих узагальнених термінах для пед. умов можна сформулювати 12 таких пар (табл. 2). Про це йшлося у спеціальному теоретичному дослідженні 2008 року [6], де всі варіанти такого порівняння можна побачити.

Таблиця 2 – Матриця для конструювання всіляких педагогічних умов

	1. перетворення	2. пізнання	3. оцінювання	4. комунікація
1. перетворення				
2. пізнання				
3. оцінювання				
4. комунікація				

Ключові слова були пронумеровані у зазначеному джерелі для зручності співставлення отримуваних пар, що виглядає наступним чином [6].

- 1) *перетворення* ↔ *пізнання*:
 - а) (1 → 2): у процесі практичних занять набуваються нові знання;
 - б) (1 ← 2): теоретичні знання закріплюються практично;
- 2) *перетворення* ↔ *оцінювання*:
 - а) (1 → 3): практичні успіхи призводять до задоволення в діяльності;
 - б) (1 ← 3): позитивна емоційна установка призводить до успішності практичної діяльності;
- 3) *перетворення* ↔ *комунікація*:
 - а) (1 → 4): практична діяльність призводить до розвитку особистості;
 - б) (1 ← 4): особистісні якості визначають характер переваг та успішності у практичній діяльності;
- 4) *пізнання* ↔ *оцінювання*:
 - а) (2 → 3): отримання необхідної інформації приносить задоволення;
 - б) (2 ← 3): позитивна емоційна установка на навчання підвищує його ефективність;
- 5) *пізнання* ↔ *комунікація*:
 - а) (2 → 4): отримання інформації призводить до розвитку особистості;
 - б) (2 ← 4): особистісні якості визначають характер і успішність навчання;
- 6) *оцінювання* ↔ *комунікація*:
 - а) (3 → 4): задоволення від процесу студентського життя, процесу навчання сприяє особистісному розвитку;
 - б) (3 ← 4): особистісні якості визначають особливості самопочуття, настрої та, зрештою, успішність соціалізації особистості.

Можуть бути присутніми деякі нюанси, але рамка з причинно-наслідкових зв'язків у педагогічних умовах має виглядати саме таким чином з використанням СКД.

Дослідження в предметному колі гуманітарних наук у формі кваліфікаційних дипломних робіт і дисертацій зазвичай містять і теоретичну, і емпіричну частини. При цьому емпірична частина має подвійну мету – констатувати наявність або вираженість феномену, дослідженого теоретично; а також пересвідчитись у тому, що засоби впливу на контингент випробовуваних насправді виявилися дієвими. У психологічних науках йдеться про формування й розвиток якостей або подолання розладів; у педагогічних – досягнення педагогічної мети в плані відповідних категорій цієї науки (знання, уміння, навички, а також педагогічно значущі особистісні якості в контексті їх цілеспрямованого розвитку, тобто – виховання).

Актуальність наших роздумів полягає в тому, що в науково-дослідному арсеналі емпіричних частин кваліфікаційних робіт застосовується низка теоретико-методологічних засобів і відповідних понять, розуміння яких натепер не набуло цілковитої ясності. Зокрема, в цьому комплексі з ознак, показників, рис, характеристик, критеріїв найбільшу і майже нездоланну невизначеність становлять саме *критерії*.

Верхівка айсберга цієї проблеми виглядає як ототожнення *критерію* в досліджуваному явищі з якоюсь його *ознакою*, компонентом чи будь-якою характеристикою, що насправді є неприпустимим. Задля прояснення цього питання та впорядкування наукових уявлень щодо теоретико-методологічних засобів емпіричних досліджень необхідно здійснити подумки нібито «рух» від найзагальнішого, фундаментального, до окремого й одиничного.

Отже, найзагальнішим є поняття, що являє собою філософську категорію – *властивість*, оскільки воно входить до комплексу так званих онтологічних категорій (що позначають взагалі існуюче у Світі) – *речі, властивості, відношення* [14]. Конкретизація полягає у тому, що *властивість* може стосуватись як усього цілісного явища, так і окремої його сторони, частини або компонента. Коли *властивість* обирається для того, щоб дослідити її наявність чи вираженість в одиничному явищі, її називають «*ознакою*». Тож коли необхідно констатувати її наявність, то йдеться про «ідентифікацію»; коли потрібно встановити кількісну вираженість – йдеться про «вимірювання». У вузькому сенсі *ознака*, яку необхідно ідентифікувати в цілісному явищі, позначається як *індикатор*; *ознака*, яка має кількісну міру і підлягає вимірюванню, позначається як *параметр*. Тоді кількісна сторона *ознаки* позначається як «*показник*».

Поняття «*характеристика*» виникає як результат прив'язки *властивості* до явища; «характеризувати» – значить перевести *властивість* в *ознаку*. Якщо *ознака* характеризує одиничне явище (або клас однорідних явищ) достатньо унікальним чином, то така *ознака* вважається *якістю*, і вона покликана позначати усе явище цілком. Іноді існують контексти, коли *якість* пов'язують з окремими *ознаками* явища, але й тоді ці *ознаки* мають розумітись як достатньо унікальні або принаймні «вирізняльні» для явища. *Ознака* явища, котра визнається *якістю*, певним чином характеризує це *явище* і в цілому. Наприклад, якщо *ознака* «уважність» виявляється окремою *якістю* індивіда, то він «увесь» вважається «уважним».

Такий ланцюжок міркувань доречно схематизувати графічно (рис.6).

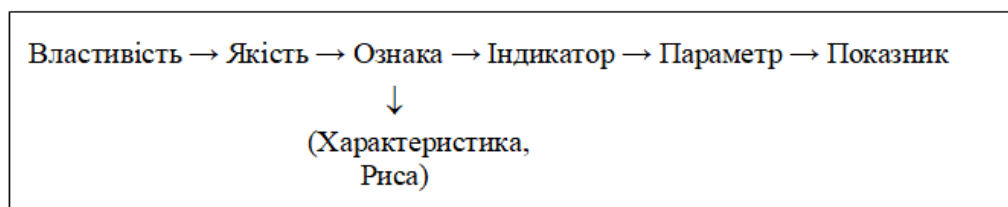


Рисунок 6 – Концептуальна схема конкретизації того, що досліджується емпірично

Таке переведення *ознаки* або навіть *параметра* в *якість* буває доволі складною процедурою і вимагає певних орієнтирів або навіть правил. І це дуже важливо в гуманітарних дослідженнях, оскільки в зазначеному методологічному плані задача полягає саме в тому, щоб констатувати *якість*. Саме для здійснення цієї процедури покликані стати у пригоді *критерії*, які дають змогу зробити висновок за певним «правилом переведення».

Щоб не вдатися до голосливих тверджень, наведемо визначення «критерію» з довідкового ресурсу мовою оригіналу: «**КРИТЕРІЙ** [тэ], -я; *м.* [от греч. kriterion – средство для суждения, решения] *Книжн.* Признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-л.; мерило. *Выработать критерии оценки знаний учащихся. К. ценности литературного произведения. К. истины*» [13].

Таке визначення є доволі вдалим і тому достатньо прийнятним, і стосовно його змісту можна зазначити таке.

По-перше, *критерій* вимагає додатково зазначити – «критерій **чого** саме?». По-друге, він не є *ознакою* явища, а **застосовується до неї** як оператор у математичному розумінні. По-третє, він є засобом оцінки *ознаки* або цілого явища, причому покликаний робити це однозначно – немов би зазначений вище «оператор» або функція, що **переводить індикатор** або **показник** у **якість** усього явища (рис. 7).

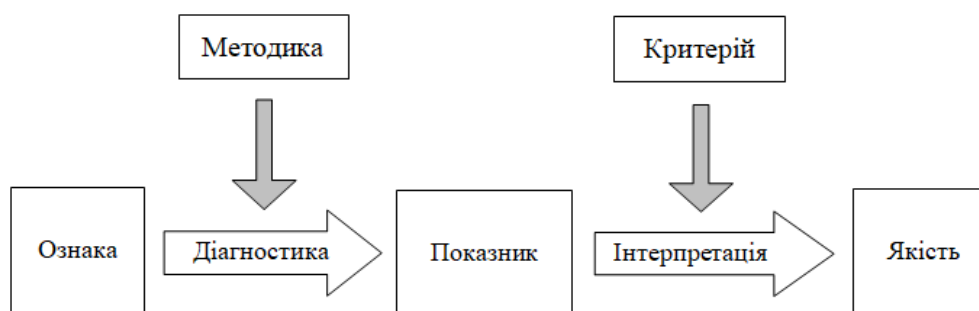


Рисунок 7 – Загальна концепція емпіричного дослідження і роль «критерію» як інструментального засобу

Далі, стосовно «вироблення критерію» слід зазначити, що воно є фіналом процедури, де використовується *критерій*. Видається, що ця процедура має принаймні два етапи – на першому *критерій обирається* з огляду на особливості предмету дослідження, на другому – власне «**випрацьовується**». Точніше, відбувається складання власне правила, яке й дає змогу «оцінити», «визначити» чи «класифікувати» досліджуване.

Навіть щодо статистичних засобів – так само: наприклад, «критерій Хі-квадрат» не є *ознакою* явища, а дозволяє оцінити особливість сукупності *показників*.

Для ілюстрування зазначеного треба, вочевидь, вдатися до прикладу, котрий був би достатньо самоочевидним, тож розглянемо його.

Наприклад, у Людини взагалі є **властивість** – зріст. Цю властивість можна взяти для дослідження як **ознаку**. Можна запровадити процедуру вимірювання і одиницю міри вираженості, кількість якої при вимірюванні дає **показник** кожного досліджуваного явища (індивіда).

Можна запровадити **критерій**, який переводить **показник** вираженості цієї окремої **ознаки** в **якість** усього явища (індивіда), надаючи йому адекватну назву:

- 1) 100 ± 20 см – «кордуплик»;
- 2) 150 ± 30 см – «середняк»;
- 3) 200 ± 20 см – «здоровило».

Оцінюючи кожного індивіда після дослідження сукупності, можна говорити, що, наприклад, індивід №1 **за критерієм «виростості»** – «середняк» і т.д.

Але часто для критеріїв, як у цьому випадку, немає адекватного слова, і тоді беруть те саме слово, що й ознака, тобто – «за критерієм зросту». З цієї причини легко сплутати **ознаку** і **критерій**, якщо не заглиблюватись у сутність поняття *критерію*. Може здатися, що ознака береться за сам критерій, але ж це не так. Повна коректна фраза має виглядати наступним чином: «**критерієм** того, наскільки виріс індивід, є визначені особливості **показника** його **ознаки** – зросту».

Тобто, *критерій* – не сама *ознака*, а немов би «ознака другого порядку», характеристика *ознаки* явища у зв'язку з її вираженістю, закріпленій у *показнику*.

Зазвичай те, чому ставиться у відповідність різна вираженість *ознаки*, оформлюється у розлогі описи *якості* на отриманих рівнях – низькому, середньому, високому. В нашому прикладі

зі зростом могло б йтися про особливості «кордулика», приміром, такі – «дістаючись на свій 9 поверх, він їде ліфтом до 6-го, оскільки може дотягтись лише до цієї кнопки, а потім йде пішки решту поверхів»; а про «здоровила» – такі: «заходячи в ліфт, він мусить пригинати голову». Примітним є те, що вказівки на особливості вираженості *ознаки* можуть міститись і в діагностичному інструментарії, наприклад – питання анкети «Чи доводиться Вам пригинати голову, входячи в ліфт?», що дає підстави адекватніше описувати прояви різних рівнів вираженості *ознаки*, тобто – *якості* всього явища.

Отже, в науковому продукті доцільно дотримуватись таких формулювань з використанням концепту «*критерій*»: «*критерій* для оцінки *якості* явища у зв'язку з отриманими *показниками* відповідної *ознаки*, полягає в тому, що...»; потім надавати варіанти *якості* явища для кожного з *показників*, зокрема – і у розлогій формі, наприклад, для кожного з виділених рівнів.

Якщо в дослідженні йдеться конкретно про розвиненість певних особистісних *властивостей* індивіда, то про це можна говорити так: «*критерій* для оцінки зрілості самооцінки старшокласника на основі результатів опитувальника самооцінки полягає в тому, що респондентів з високим балом вважатимемо «зрілими», з середнім – «майже зрілими», з низьким – «незрілими». Тут у висновку в лапках позначено різні *якості*, а позначення самого *критерію* – як це доречно для *ознак* – немає, замість того йдеться про «зрілість самооцінки», а власне «самооцінка» є *ознакою*. Тоді, говорячи в тексті про застосування *критерію*, доречно формулювати так: «за *критерієм* зрілості» або «розвиненості», «сформованості» тощо (для різних дослідницьких завдань).

Якщо йдеться про інтегральну *якість*, що складається з кількох *компонентів* (також *якостей*), то говорити про це доречно таким чином (наприклад): «*критерій* сформованості громадянськості за когнітивним компонентом полягає в тому, що високі *показники* за цим компонентом будемо вважати підставою для віднесення індивіда до групи респондентів з високорозвиненим когнітивним компонентом громадянськості, що виражається у ...»; далі має надаватися розлога характеристика носія з такою вираженістю *ознаки*; а потім також – і для решти рівнів, що, власне, і є складником його інтегральної *якості*. Так само слід вчиняти з кожним із виділених теоретично і виміряних емпірично компонентів.

Таким чином виглядає комплекс методологічних засобів для емпіричної частини гуманітарних досліджень. Показано, що *критерій*, як методологічний засіб, не є *ознакою* явища, а є інструментом її оцінки, тобто постає як «характеристика другого порядку», вимагаючи для свого змістовного позначення складних мовних словесних конструкцій.

Загалом надано огляд теоретико-методологічних засобів (серед яких і достатньо новітні) для досліджень в гуманітарних науках.

Л і т е р а т у р а :

1. Аугустинавичюте А. Соционика. Москва : Черная белка, 2008. 568с.
2. Баскаков А. Я., Туленков Н.В. Методология научного исследования: учеб. пособие. Київ : МАУП, 2004. 216с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник: довідкове видання. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
4. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). Москва : Политиздат, 1974. 328 с.
5. Литвиненко И. Ю. Субъект психического отражения и активности: «семантические поля» // Соционика, ментология и психология личности (СМиПЛ). 2001. № 6. С.30-34.
6. Литвиненко И. Ю. Проблема «педагогических условий» в кандидатских диссертациях // СМиПЛ. 2008. №5. С. 78-81.
7. Литвиненко И. Ю. Современная методология как метафорический результат западной рационализации восточной мудрости // СМиПЛ. 2015. №2. С. 46-51.
8. Литвиненко И. Ю. Что еще нужно знать о методологических средствах для гуманитарных исследований // СМиПЛ. 2019. № 6. С. 39–59.
9. Литвиненко І. Ю. Структура діяльності як підґрунтя діяльнісного підходу в соціології. *Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління*. 2010. № 178. С. 218-223.
10. Литвиненко И. Ю., Шаповалова Л. А. Материалы монографии «Клиент-центрированная терапия: теоретико-методологические проблемы и их решение» // СМиПЛ. 2020. № 1. С. 3–23.
11. Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. Самара : Издательский Дом «Бахрах», 1999. 544 с.

12. Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1990. 101 с.
13. Словари. [Электронный ресурс]. URL : <http://gramota.ru/slovari/dic/?word=критерий&all=x>
14. Уёмов А.И. Вещи, свойства и отношения. М.: Изд-во АН СССР, 1963. С. 5–33.

Про автора:

ЛИТВИНЕНКО Ігор Юрійович — доктор філософії в галузі соціоніки, фізик за базовою освітою, психолог; викладав психологію і соціоніку в Запорізьких вишах, керував Запорізьким клубом Символьної соціоніки; старший науковий співробітник Міжнародного інституту соціоніки, зав. відділом методології.