

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

На правах рукопису

БОРИСОВ РОМАН ІГОРОВИЧ

УДК 316.614:316.662:316.74

**АСКРИПТИВНІ СТАТУСИ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ
СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ**

22.00.04 – спеціальні та галузеві соціології

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата соціологічних наук

Науковий керівник:
Шеремет Ірина Іванівна,
кандидат філософських наук, доцент

Харків – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ	
1.1 Професійна соціалізація як соціологічне поняття	11
1.2 Професійні стратегії та освітні практики як рівні професійної соціалізації студентів	39
1.3 Студентство як соціально-демографічна група	54
Висновки до розділу 1	64
РОЗДІЛ 2. МІСЦЕ АСКРИПТИВНИХ СТАТУСІВ У КОНСТРУЮВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСТВА	69
2.1 Аскриптивний статус як соціологічне поняття	71
2.2 Економічний та культурний капітали сім'ї як аскриптивні статуси студентів	86
2.3 Місце проживання до вступу до ВНЗ як чинник професійної соціалізації студентів	93
Висновки до розділу 2	101
РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ СТРАТЕГІЙ ТА ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНИХ ПРАКТИК СТУДЕНТСТВА	
3.1 Загальна характеристика аскриптивних статусів учнівської молоді: емпіричний вимір	104
3.2 Роль аскриптивних статусів у реалізації освітніх практик та формуванні освітніх планів школярів	114
3.3 Детермінація стратегічного та практичного рівнів професійної соціалізації аскриптивними статусами студентів	138
Висновки до розділу 3	175
ВИСНОВКИ	179
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	186
ДОДАТКИ	

ВСТУП

Актуальність теми. В умовах становлення інформаційного суспільства суттєво змінюються вимоги до підготовки фахівців з вищою освітою, а саме до рівня таких професійних компетентностей, як вміння реалізовувати на практиці знання, здобуті в процесі навчання, постійно поповнювати їх, визначати пріоритетні задачі в галузі професійної діяльності, приймати рішення та брати на себе відповідальність за їхнє впровадження, працювати в команді тощо. В Україні відбувається становлення національної системи освіти, зокрема вищої, метою якої є посилення конкурентоспроможності ВНЗ. Якість підготовки фахівців визначається ефективністю професійної соціалізації, яка має здійснюватися шляхом оволодіння студентською молоддю не лише теоретичними знаннями, але й практичними вміннями та навичками. Проблемна ситуація, що актуалізує необхідність проведення цього дослідження, зумовлюється протиріччям між вимогами ринку праці (про що свідчать результати опитувань роботодавців) та спроможністю вищої школи їх задовольнити.

Професійна соціалізація студентів відбувається як суб'єкт-суб'єктний процес, усі учасники якого відповідають за формування професійних компетентностей майбутнього фахівця. Важливими чинниками професійної соціалізації є як зміст та спрямованість навчального процесу, так і освітні диспозиції (ціннісні орієнтації, навчальна мотивація, професійно-статусні плани тощо) студентів та їхні статусні позиції, зокрема аскриптивні. Студентство поповнюється вихідцями з соціальних груп, які мають різний доступ до економічного, культурного, соціального та інших капіталів, внаслідок чого актуальним стає вивчення того, яким чином аскриптивні статуси впливають на хід професійної соціалізації.

Окремі аспекти професійної соціалізації, зокрема формування професійних орієнтацій та освітніх планів особистості, досліджуються, починаючи з 1970-тих років, в роботах Д. Константиновського, Г. Чередніченко, В. Шубкіна, М. Тітми та ін. Серед українських дослідників, які зверталися до проблем вибору професії,

професійного інтересу та соціально-професійних орієнтацій, необхідно назвати В. Оссовського, В. Правоторова, В. Черноволенка. До проблематики професійного самовизначення молоді зверталися Є. Головаха, О. Злобіна, С. Макеєв, В. Тихонович та ін. Проблеми життєдіяльності вищої школи та студентства висвітлюються в роботах вітчизняних дослідників В. Арбеніної, В. Астахової, К. Астахової, В. Бакірова, Л. Герасіної, К. Михайльової, О. Навроцького, В. Омельченко, Л. Сокурянської, В. Чепак, Ю. Чернецького, І. Шеремет та ін. Разом з тим, проблеми професійної соціалізації не вивчалися зазначеними дослідниками.

Проблематика соціальних, у тому числі аскриптивних, статусів особистості як чинника соціальної стратифікації суспільства розкрита в роботах С. Бабенко, П. Блау, Р. Бендікса, М. Вебера, А. Гоулднера, О. Данкена, Н. Коваліско, О. Куценко, С. Макеєва, Г. Маршала, Р. Лінтона, С. Ліпсета, С. Оксамитної, Т. Парсонса та інших дослідників.

Диференціація студентства за окремими аскриптивними статусами досліджується багатьма науковцями, в тому числі соціологами, які звертаються до вивчення проблем професійного становлення особистості. Проте кумулятивний вплив комплексу аскриптивних статусів на професійну соціалізацію студентів поки що залишається поза увагою дослідників, що зумовлює актуальність дослідження.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане в межах базових напрямів досліджень, що здійснювалися за участю автора кафедрою соціології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна «Проблеми формування громадянської ідентичності української молоді: роль освіти як чинника консолідації суспільства» (2008-2009 рр.) (номер державної реєстрації 0108U001642), «Духовний світ українського студентства: національні джерела та глобальні орієнтири» (2010-2011 рр.) (номер державної реєстрації 0110u001436), «Нове покоління: надії, цілі, ідеали: двадцять років по тому» (2012-2013 рр.), «Ціннісні орієнтації та поведінкові практики шкільної молоді Харківщини» (2013-2014 рр.),

«Студентство прикордоння Центральної та Східної Європи: цінності, ідентичності, життєві плани» (2014-2015 рр.), «Працевлаштування випускників-соціологів: сучасні реалії та погляд у майбутнє» (2015 р.), «Молодь на пограниччі Центральної та Східної Європи: ціннісні орієнтації та повсякденні практики» (2015 р.) (науковий керівник зазначених досліджень – проф. Сокурянська Л.). Положення дисертації знайшли відображення у підготовленому дисертантом розділі заключного звіту науково-дослідної теми кафедри соціології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна «Ціннісні орієнтації та поведінкові практики шкільної молоді Харківщини» (2013-2014 рр.).

Мета й задачі дослідження. Метою роботи є концептуалізація ролі аскриптивних статусів у професійній соціалізації студентів.

Реалізація зазначеної мети передбачає вирішення таких *задач*:

- визначити теоретико-методологічні засади соціологічного дослідження професійної соціалізації;
- розробити категоріальний апарат дослідження професійної соціалізації студентів;
- виявити рівні та етапи професійної соціалізації особистості;
- здійснити теоретичну та емпіричну операціоналізацію поняття «професійна соціалізація» студентів;
- дослідити чинники формування освітніх та професійних планів школярів;
- розробити та схарактеризувати типологію професійних стратегій студентів;
- виявити кумулятивний вплив аскриптивних статусів на особистісний вибір професійної стратегії студентів.

Об'єктом дослідження є професійна соціалізація студентів.

Предмет дослідження - аскриптивні статуси як чинник професійної соціалізації студентів.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та вирішення дослідницьких задач використано комплекс методів, серед яких: порівняльно-історичний метод – для аналізу соціологічного дискурсу професійної соціалізації; системно-структурний – при концептуалізації професійної стратегії та її

складових; а також такі загальнонаукові методи, як аналіз, типологізація, порівняльний аналіз та здійснений на його основі синтез. У дисертаційній роботі було використано такі кількісні та якісні методи емпіричного дослідження, як структуроване інтерв'ю, анкетування, фокусоване групове інтерв'ю, аналіз документальних джерел. Серед методів обробки соціологічної інформації було застосовано факторний, типологічний, а також кореляційний аналіз.

Теоретико-методологічною базою дисертаційного дослідження стали розробки представників конструктивістського структуралізму, як П. Бурдьє, Ж.-К. Пассерон; теорія капіталів Г. Беккера, П. Бурдьє, П. ДіМаджіо, Дж. Коулмана, Р. Патнема, В. Радаєва; компетентнісний підхід в експлікації Дж. Равена; соціологія фігурацій Е. Гідденса; теорія диспозиційної структури особистості В. Ядова.

Емпіричну базу дослідження склали результати регіональних, загальнонаціональних та міжнародних досліджень, проведених за участю автора кафедрою соціології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна: «Проблеми формування громадянської ідентичності молоді: роль освіти як чинника консолідації суспільства» (2008-2009 рр., за репрезентативною вибіркою опитано 3057 студентів 33 ВНЗ України, за нерепрезентативною вибіркою – 628 російських та 300 білоруських студентів), «Нове покоління: надії, цілі, ідеали: двадцять років по тому» (2012-2013 рр., за репрезентативною вибіркою опитано 3400 студентів ВНЗ України, за нерепрезентативною – по 2000 студентів Росії, Білорусі, Вірменії), «Ціннісні орієнтації та поведінкові практики шкільної молоді Харківщини» (2013-2014 рр., за репрезентативною вибіркою опитано 1909 школярів м. Харкова та Харківської області), «Студентство прикордоння: цінності, ідентичності, життєві плани» (2014-2015 рр., опитано 797 студентів України, серед яких 508 студентів Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, 178 студентів Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк), 111 студентів Луцького національного технічного університету, та 417 студентів Зеленогурського університету (Польща)), «Працевлаштування випускників-

соціологів: сучасні реалії та погляд у майбутнє» (2015 р., опитано 155 випускників соціологічних факультетів та відділень ВНЗ України), «Молодь на пограниччі Центральної та Східної Європи: ціннісні орієнтації та повсякденні практики» (2015 р., за репрезентативною вибіркою опитано 1200 учнів випускних класів прикордонних міст України (Харків, Дрогобич, Ужгород), 1043 учні Польщі (Перемишль, Зелена Гура, Жешув), за нерепрезентативною - 359 учнів Угорщини (Ніредьгаза) та 420 підлітків Словаччини) (керівник всіх досліджень - проф. Сокурянська Л).

У роботі здійснено вторинний аналіз даних таких досліджень: «Телебачення як агент соціалізації підліткової молоді» (1998-1999 рр.; за репрезентативною вибіркою опитано 1274 школярі Харкова) (керівник дослідження – проф. Сокурянська Л.), «Студенти-старшокурсники Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна про своє навчання та майбутнє працевлаштування», проведеного Центром соціально-гуманітарних досліджень Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (2015-2016 рр., опитано 2005 студентів ХНУ імені В.Н. Каразіна) (керівник дослідження – доц. Кізілов О.), та «Реформи вищої школи України в оцінках учасників освітнього процесу», проведеного Соціологічною асоціацією України (2016 р., проведено 32 фокусованих групових інтерв'ю з викладачами та студентами 57 ВНЗ України) (керівник дослідження – акад. Бакіров В.), а також дані Українського центру оцінювання якості освіти та Державної служби статистики України.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у вирішенні важливого завдання соціології освіти - концептуалізації ролі аскриптивних статусів у професійній соціалізації студентів, а саме:

вперше:

- з позицій конструктивістського структуралізму визначено професійну соціалізацію студентів як багаторівневий та багатофакторний процес формування професійних компетентностей особистості, що актуалізується завдяки реалізації професійних стратегій та освітніх практик, за допомогою яких відбувається

інкорпорація культурного капіталу, необхідного для набуття професійних компетентностей;

- розроблено та схарактеризовано типологію професійних стратегій студентів: монопрофесійну стратегію, яка характеризується спрямованістю на здобуття компетентностей переважно в галузі обраної професії; поліпрофесійну стратегію, яка виявляється в орієнтації на здобуття компетентностей як в галузі обраної професії, так і суміжних з нею; конформістську стратегію, яка виявляється в орієнтації на здобуття компетентностей, які не пов'язані зі спеціальністю, що набувається у ВНЗ;

- виявлено кумулятивний вплив аскриптивних статусів на формування професійних стратегій студентів, доведено, що найбільш впливовими є обсяг економічного та культурного капіталів сім'ї, а також місце проживання під час навчання в загальноосвітній школі; доведено, що найбільший вплив на монопрофесійну стратегію студентів здійснюють культурний та економічний капітали сім'ї; на поліпрофесійну стратегію – культурний капітал сім'ї та місце проживання під час навчання в загальноосвітній школі; на конформістську стратегію – економічний та культурний капітали сім'ї, а також місце проживання під час навчання в загальноосвітній школі;

- розроблено систему показників рівня усталеності професійної стратегії, до якої включені: відповідність між системою освітньо-професійних диспозицій студентів та їхніми освітніми практиками; вік вибору професії; наявність досвіду професійної діяльності, яка відповідає спеціальності, за якою студент навчається у ВНЗ;

удосконалено:

- дефініцію професійної стратегії; до її визначення як системи освітньо-професійних диспозицій студентів, що складається з уявлень про майбутню професійну діяльність та мотивації набуття професійних компетентностей, додано таку характеристику, як вибір освітніх практик, необхідних для професійного становлення;

- наукові уявлення про професійну соціалізацію особистості шляхом доповнення двома рівнями професійної соціалізації: стратегічним, індикаторами якого є професійно-статусні плани, професійні цінності, мотивація вибору професії, мотивація вступу до ВНЗ, мотивація навчальної діяльності; та практичним, індикаторами якого є регулярність освітніх та професійних практик;
дістало подальшого розвитку:

- трактування стратегічної дії; до таких характеристик стратегічної дії, як інтенційність, упорядкованість, усвідомленість, вибірковість, інструментальність та ефективність, додані динамічність (характеризує спрямованість стратегії на досягнення нових позицій у різних соціальних полях), інноваційність (характеризує спрямованість стратегій на внесення змін у повсякденні практики), цілісність (означає ступінь узгодженості з іншими стратегічними діями).

Практичне значення дисертаційної роботи полягає у визначенні місця аскриптивних статусів у професійній соціалізації студентів, що дозволяє спрогнозувати та скорегувати розвиток цього процесу. Основні положення та висновки дослідження успішно використані для розвитку та вдосконалення таких курсів, як «Вступ до соціології», «Історія класичної соціології», що викладаються на I курсі соціологічного факультету, «Соціологія освіти», що викладається на III курсі соціологічного факультету, «Новітні соціологічні теорії», що викладається на V курсі соціологічного факультету. Результати дослідження можуть бути використані в практиці освітніх організацій, консультативних служб. Матеріали дисертації можуть бути використані при викладанні навчальних курсів: «Соціологія вищої школи», «Соціологія професії», «Соціологія нерівностей».

Особистий внесок здобувача. Дисертація є самостійно виконаною науковою працею. Наукові результати та висновки, що містяться у дисертації, отримані автором особисто.

Апробація результатів дисертації. Основні висновки і положення дисертаційного дослідження були викладені на міжнародних наукових конференціях: «Соціологія у (пост)сучасності» (Харків, 2009, 2010, 2011, 2013,

2014, 2015, 2016), «Якубинська наукова сесія» (Харків, 2011, 2013), «Харківські соціологічні читання» (Харків, 2011, 2012, 2016), «Актуальні проблеми розвитку освіти і науки в умовах глобалізації» (Дніпропетровськ, 2015), «Молодь в умовах нової соціальної перспективи» (Київ, 2012), «Держава та глобальні зміни: історична соціологія панування та спротиву в епоху модерну» (Київ, 2015), «Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie» (Лодзь, Польща, 2016). Дисертація обговорювалася на теоретичних семінарах кафедри соціології та соціологічного факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Публікації. Основні положення дисертації викладені в 14 наукових публікаціях, з яких 6 статей, що опубліковані в українських фахових виданнях із соціологічних наук, 1 стаття у закордонному періодичному виданні, 7 тез наукових конференцій.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, дев'яти підрозділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел, що складається з 195 найменувань, додатку. Обсяг основної частини дисертації – 185 сторінок. Робота містить 17 таблиць, 2 рисунки. Загальний обсяг дисертації – 204 сторінки.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ

1.1 Професійна соціалізація як соціологічне поняття

В останні роки система вищої освіти України зазнає процесу реформування. Разом із зміною схеми взаємодії по лінії ВНЗ - Міністерство освіти і науки України, змінюються і функції вищих навчальних закладів. ВНЗ набуває повноваження у визначенні власних задач разом із інструментами їхньої реалізації. Однією з основних функцій ВНЗ залишається професійна підготовка спеціаліста.

Цей підрозділ присвячений визначенню професійної соціалізації студентів. Почнемо з розгляду базової дефініції. В енциклопедичній літературі соціалізація визначається як «процес становлення й розвитку особистості, що полягає у засвоєнні індивідом упродовж усього життя соціальних норм, культурних цінностей і зразків поведінки й дає йому змогу функціонувати в суспільстві» [139, с. 337]. Від не(успіху) соціалізації особистості залежать її життєві стратегії, оскільки сам процес соціалізації детермінує континуум потенціальних виборів, що є доступними лише після набуття певного соціального статусу.

Соціалізація як термін вперше з'являється у кінці XIX сторіччя у наукових роботах представників психологістського напрямку в соціології - Габріеля Тарда та Франкліна Гіддінгса. Французький та американський вчені розглядають соціалізацію як процес, що відбувається у результаті прийняття на себе соціальної ролі. Вирішальним чинником прийняття на себе соціальної ролі, згідно з Г. Тардом, є «соціальна пам'ять» [144, с. 7]. Чимала роль у соціалізації належить наслідуванню, яке відбувається з боку молодших. Типовим взірцем відносин в рамках системи освіти є відносини, які відбуваються за принципом «вчитель-

учень». Таким чином, соціалізація в концепції Г. Тарда інтерпретується як процес, що має суб'єкт-об'єктний характер.

Інтерпретація соціалізації Франкліном Гіддінгсом містить певні відмінності у порівнянні з трактуванням Г. Тарда. Американський вчений акцентує увагу на нормативній складовій: соціалізацією є процес засвоєння норм, що регулюються як нормативно-правовими актами відповідного суспільства, так і громадською думкою. Визначна роль у соціалізації належить соціальній групі, до якої належить індивід. Розглядаючи процес соціалізації, Ф. Гіддінгс виокремлює механізми примушення, серед яких знаходиться в т.ч. вольовий процес, завдяки якому відбувається коригування впливу групи самим індивідом.

Вивчення процесу соціалізації має досить сильне психологічне та психоаналітичне коріння. З.Фрейд висловив оригінальну концепцію свідомості особистості, в якій виокремив три рівні: Id, Ego та Super-Ego. Під Ego розуміється свідомість особистості, яка є продуктом, з одного боку, фізіологічних потреб особистості, з іншого – культурних норм. Таким чином, процес соціалізації за З. Фрейдом є відтворенням культурних норм з урахуванням життєвих потреб особистості.

Швейцарський психолог Жан Піаже одним з перших виокремив звернув увагу на розумову розвиток дитини в процесі соціалізації та виокремив такі стадії розвитку когнітивних здібностей: конкретні операції, формування дедуктивно-гіпотетичного мислення, формально логічні операції. За його думкою, підлітковий вік виокремлюється з інших стадій формування особистості тим, що на цьому етапі формуються усталені комунікативні практики, за допомогою яких відбувається обмін інформацією, внаслідок чого процес соціалізації значно ускладнюється. Обмін інформацією стає можливим завдяки опануванню низки інструментів спілкування. Серед останніх Ж. Піаже називає не тільки знаки як особливі культурні коди, але й цінності та норми, що є прийнятними в соціальному середовищі, в якому відбувається життєдіяльність дитини [119].

Весь досвід, який отримує дитина з інформації, що поступає від інших агентів соціалізації, зберігається у вигляді схем дій. З кількісним зростанням

інформації відбувається перехід до якісно нового стану засвоєних знань, в результаті чого схеми дій трансформуються в конкретні операції, з яких і складається інтелект людини.

Крім того, Ж. Піаже виокремлює останню стадію мислення дитини – соціалізоване мислення. Специфічною особливістю цього типу є те, що воно спрямоване на пізнання та перетворення світу. Отже, починаючи з підліткового віку, особистість, за Піаже, отримує можливість зі свого боку впливати на власну соціалізацію, в чому ми вбачаємо потенцію виокремлення процесів самоконструювання життєвого шляху. Проте, на жаль, концепція соціалізації особистості за Ж. Піаже є вельми обмеженою, оскільки за думкою вченого вона проходить перш за все в ранньому віці. Із формуванням когнітивних здібностей соціалізація закінчується [119].

Велике значення термін соціалізації отримав для досліджень теоретиків Чиказької школи соціології. Американські соціологи найбільшу увагу приділяли розробці міської проблематики, яка в той час (нагадаємо, що початок функціонування цієї наукової школи припадає на 20-30 рр. XX століття) полягала в стрімкій урбанізації, зростанні населення великих міст за рахунок міграції, причому не тільки з менших поселень, які розташовані на території США, але й з-за кордону. Стикання з людьми, які дуже часто сприймалися місцевими мешканцями як Інші, або навіть Чужі, призводило до ескалації конфліктів, які почасти носили міжетнічний та міжрасовий характер. Отже, питання соціалізації актуалізувалось в умовах стикання та необхідності життя в одному географічному та, відповідно, соціальному просторі. Нагальною проблемою, вивченням якої займалась Чиказька школа соціології, була інтеграція до міського соціального простору носіїв культурних цінностей, що є відмінними по відношенню до цінностей місцевих мешканців.

Один із фундаторів Чиказької школи, Роберт Парк, визначає соціалізацію як «процеси, за допомогою яких індивід у процесі набуття соціального статусу стає не просто людиною, але й (...) індивідом, який усвідомлює свої права та обов'язки і більш-менш піклується про загальне надбання тієї групи, до якої він

належить» [115, с. 177]. Аналізуючи процес соціалізації індивіда у міському просторі, Р. Парк формулює наступну типологію результатів соціальної інтеграції за критеріями засобів та ефективності: конкуренцію, конфлікт, акомодацию та асиміляцію. Отже, таке розуміння соціалізації є цілком слушним при аналізі адаптації індивіда до соціокультурно іншого середовища, в якому вже проживають індивіди, які є носіями вкоріненої культури. Цей підхід краще розкриває місце та роль індивіда та цілісної соціальної групи, які є носіями різних культурних наративів. В задачі нашого дослідження входить не тільки (й не стільки) аналіз процесу пристосування студента до культурних норм та цінностей студентів-старшокурсників або викладачів, скільки визначення тих чинників, які сприяють чи заважають процесу надбання професійних компетентностей у ВНЗ шляхом продукування освітніх практик.

Дещо іншим способом пропонують досліджувати процес соціалізації представники символічного інтеракціонізму. Згідно з даною парадигмою, набуті соціальні ролі формуються в процесі прийняття ролі Іншого. Діти, які спостерігають за поведінкою людей, які їх оточують у дитинстві, усвідомлюють наслідки власного впливу на Інших. Відчуття власного «Я» формується в результаті засвоєння «інстинкту засвоєння» [85, с. 146]. Групове «Я» виникає внаслідок ототожнення самого себе з іншими людьми, «народжується з співробітництва всередині групи та її протистояння зовнішньому оточенню» [85, с. 153] та сприяє, таким чином, формуванню «віддзеркаленого Я». Процес прийняття ролі Іншого починається з прийняття ролі конкретних людей, які оточують актора та володіють певним авторитетом (спочатку, під час первісної соціалізації – батьків, потім - ровесників та вчителів), і закінчується прийняттям ролі генералізованого Іншого. Джордж Мід, розвиваючи концепцію Ч. Х. Кулі, акцентує увагу на тому, що процес соціалізації відбувається як в ході інтеракції, так і опосередковано - за допомогою знакових систем культури [100, с. 166-167]. З нашої точки зору, такий теоретико-методологічний підхід допомагає зрозуміти те, яким чином відбуваються інтеракції між студентом та іншими учасниками освітнього процесу, які проблеми виникають та яким чином учасники доходять до

спільного розуміння соціальних процесів, до яких вони залучені. Застосування такої парадигми є цілком слушним для дослідження мікропроцесів, що відбуваються в полі освіти (користуючись термінологією П. Бурдьє). Проте необхідно зазначити, що професійна соціалізація не є одномоментним актом та відбувається не тільки на мікро-, але й на мезорівні, на рівні інституту освіти, що є певним обмеженням для використання схеми аналізу, який пропонують символічні інтеракціоністи.

Соціалізація є предметом пильної уваги з боку теоретиків, які є прихильниками структурного функціоналізму. Американський дослідник Толкотт Парсонс аналізує структури спорідненості, які розглядаються як «первинне джерело» соціалізації. Досліджуючи механізми функціонування суспільства, Т. Парсонс виокремлює чотири підсистеми, головною метою яких є виконання функцій, що сприяють збереженню суспільства як єдиного цілого.

Соціалізація є частиною політичної підсистеми суспільства. Структурною компонентою цієї підсистеми є особистісні системи, які визначаються як «головний виконавець процесів дії і, внаслідок цього, втілення культурних та приписаних принципів» [117, с. 15] - колективи, функцією яких по відношенню до соціальної системи є ціледосягнення. Умовою виконання даних функцій стає наявність норм (та нормативних санкцій), які відповідають за виконання соціальних ролей. Невідповідність між ними і, як наслідок, порушення норм, є однією з тенденцій, яка може призвести до «струшування» соціальної системи. Проте, приведення соціальної системи до стану рівноваги стає можливим завдяки існуванню механізмів соціалізації. Останні Т. Парсонс розуміє як процес, за допомогою якого індивіди засвоюють культурні наративи у вигляді мови, символів, цінностей тощо. Соціалізація молоді є процесом, завдяки якому відбувається заміщення покоління «батьків» поколінням їхніх дітей, які, як припускає Т. Парсонс, мають природну потребу в наслідуванні соціальних функцій. Таким чином відбувається «відновлення» соціальної системи. Ключові ролі в соціалізації грають імітація та ідентифікація, які реалізуються в процесі спілкування із «значущими іншими» - референтною групою, якою в перші роки

життя особистості виступають батьки. Соціалізація, таким чином, є механізмом наслідування основних соціальних норм та цінностей суспільства.

Ми далекі від того, щоб описувати парсонівську концепцію як таку, що виключає будь-який конфлікт з процесу соціалізації. Сам автор зазначає, що джерелом інновацій у суспільстві послуговує внутрішня напруженість, що створюється з боку молодих людей, які хочуть скоріше «стати дорослими», дуже часто обминаючи необхідні, за думкою Т. Парсонса, етапи соціалізації. Продовжуючи цю думку, можна навести приклад із інструментальним відношенням чималої частини студентської молоді до отримання вищої освіти, що є цілком прийнятним в тому випадку, якщо інструментальне відношення полягає у бажанні втілити отримані компетентності у професійній практиці, та достатньо загрозливими в тому випадку, якщо в уяві студента процес отримання вищої освіти зводиться лише до отримання диплому.

Наслідком напруженості може стати емоційно забарвлене несприйняття будь-якої спроби впливу з боку старшого покоління як свідомства недостатньої «дорослості» молоді та подальше формування субкультур, які відіграють не тільки критичну, але й пом'якшуючу функцію по відношенню до пануючої культури, оскільки запобігають формуванню контркультури, яка б відігравала цілком очевидну дисфункцію.

Пристосування молоді до норм та цінностей суспільства забезпечується в тому числі завдяки професійній мобільності. Оскільки Т. Парсонс займався дослідженням американського суспільства 1950-60-х років, однією з актуальних тенденцій в якому було стрімке зростання долі висококваліфікованих спеціалістів в структурі суспільства та, відповідно, формування сильного попиту на молодих фахівців, це стало доволі сильним стимулом для адаптації ціннісної ієрархії молоді до соціокультурних вимог суспільства. З огляду на те, що в Україні, на жаль, не спостерігається подібної тенденції, необхідно із застереженням віднестись до можливостей застосування парсонівської концепції соціалізації до реалій українського суспільства. Проблеми студентів з працевлаштуванням, що виникають по закінченню ВНЗ, дедалі актуалізуються.

Одним з концептуальних обмежень інтерпретації соціалізації як процесу засвоєння панівних цінностей, що не передбачає активної участі з боку самого актора, як зазначає Ю. Давидов, є погляд з боку системи, а саме здатності виконувати функцію відтворення [57, с. 69-71], а не з боку особистості, яка на початку етапу молодості вже має суб'єктність. В умовах нестабільності українського суспільства дуже необачним буде його описувати як зважену соціальну систему, всі підсистеми якої гармонічно взаємодіють та забезпечують безконфліктне існування. Мала ймовірність знайти роботу за фахом (як фіксують дослідження, лише 7,3% студентів впевнені в тому, що з легкістю зможуть знайти роботу за фахом) детермінує більшу критичність по відношенню до ціннісної системи як батьків, так і суспільства, якому, немов би, вони не потрібні. В ситуації невпевненості у своєму професійному майбутньому, з нашої точки зору, актуалізується потяг особистості до ідентифікації не з доволі абстрактною соціальною системою, але з тими соціальними групами, представники яких є соціально ближчими до молоді людини (перш за все, ровесниками та батьками).

Велику увагу дослідженню соціалізації приділяє адаптивістський підхід, сформульований в рамках соціальної психології. Життєдіяльність особистості розглядається Еріком Еріксоном у процесуальному та стадіальному вимірах. Цей процес час від часу переривається психологічними кризами особистості. Кожен етап, що окреслюється кризами, завершується лише тоді, коли індивід підкорює власні «ідентифікації новому виду ідентифікації, який досягається в ході соціалізації та суперництва» [175, с. 165]. Міра успішності соціалізації залежить від того, з яким результатом завершується психологічна криза (зазначимо, що значення успішності кодується за допомогою бінарної дихотомії – позитивною або негативною). Ймовірність успішного подолання вказаних криз не залежить від успіху подолання попередніх криз. Подальший процес соціалізації на кожному етапі детермінується більшою мірою діями самої особистості, що дозволяє зробити висновок щодо існування тенденції збільшення впливу соціальної активності особистості на формування професійної соціалізації.

Одна з найбільш розвинутих концепції соціалізації належить Пітеру Бергеру та Томасу Лукману, які визначають соціалізацію як «онтогенетичний процес, за допомогою якого індивід досягає повного ступеня інтерналізації» та як «всебічне та послідовне входження індивіда до об'єктивного світу суспільства або окремої її частини» [15, с. 212]. Феноменологи розділяють процес соціалізації на три етапи: інтерналізацію, об'єктивацію та екстерналізацію. В процесі інтерналізації, опосередкованої сигніфікацією, вся сукупність об'єктивних фактів, що відбуваються з іншими людьми та припадають до його уваги, набувають певну сукупність значень. В результаті відбувається «переклад» подій з об'єктивної реальності до суб'єктивної. Завдяки механізму ідентифікації себе з іншими об'єктивні факти стають суб'єктивно значущими. Таким чином, відбувається сприйняття установок та ролей інших.

Кінцевий етап соціалізації полягає в екстерналізації – процесі, в ході якого установки та ролі, що були засвоєні раніше, під час інтерналізації та об'єктивації, виражаються в сукупності дій та отримують змогу стати суб'єктивно значимими для інших людей. Отже, результатом соціалізації є не бездумне копіювання установок, ролей, патернів поведінки оточуючих індивідів, а продукт дії, з одного боку, реальних фактів, з іншого – механізмів сприйняття особистості, що були сформовані раніше, під час первісної соціалізації.

Соціалізація опосередковується емоційним сприйняттям інших. Розглядаючи традиційне виокремлення агентів соціалізації, П. Бергер та Т. Лукман продовжують думку прихильників символічного інтеракціонізму (зокрема, Дж. Міда та Ч. Кулі) щодо особливого значення установок та ролей значущих інших, які сприймаються з емоційним забарвленням. Інакше кажучи, найбільший вплив на соціалізацію індивіда здійснюють агенти, відношення до яких є емоційно забарвленим.

Вирішальною фазою соціалізації є абстрагування від ролей та установок конкретних значущих та формування сукупного, узагальненого іншого, з яким пов'язується система установок і ролей всіх інших. Узагальненого іншого можна назвати збірною метафорою суспільства зі всіма нормами, цінностями, патернами

поведінки тощо. Результатом соціалізації стає формування ідентичності, усвідомлення власного місця, що було приписане відповідними нормами, які стали суб'єктивно значущими для особистості.

З розвитком соціологічної думки в фокусі дослідницької уваги на перший план виходить ідея самоконструювання особистістю власного життєвого шляху. Такий підхід до дослідження соціальної дійсності, що акцентує увагу на одночасному впливі макро- та мікроструктур на формування особистості, отримав назву синтетичного. Серед найбільш значущих синтетичних теоретико-методологічних підходів необхідно назвати теорію морфогенезу суспільства М. Арчер, теорію структурації Е. Гідденса та конструктивістський структуралізм П'єра Бурдьє.

Кожен з цих дослідників аналізував взаємовплив структури та особистості.

Аналізуючи взаємовплив структури та дії, Маргарет Арчер формулює морфогенетичну концепцію. Англійська дослідниця зазначає, що на відміну від механічної або органічної, специфічною особливістю соціальної системи є можливість внутрішньої суттєвої перебудови внаслідок соціальних дій акторів. Неможливо спростувати той факт, що діяльність акторів в багатьох аспектах обумовлюється впливом структури (та соціокультурної реальності, що втілюється в структурах), який інтерналізується в процесі соціалізації. Проте сама можливість кардинальних змін у суспільстві наводить на думку щодо значущості ролі актора, яка полягає у формуванні низки дій, що сприятимуть зміні структури.

Незважаючи на те, що пошук первісного феномену в дуальній парі «структура-дія» не має сенсу (за використанням «концептуальної дуальності» [167, с. 251-252]), вплив структури та вплив дії відрізняються часовим відрізком, в межах якого вони відбуваються. М. Арчер наполягає на тому, що зміна структури має циклічний характер, та кожного разу передуює діям, які надалі призводять до змін в структурі. Також необхідно враховувати, що фундаментальною особливістю людської дії є інтенційність та обумовленість роздумами щодо її наслідків [179].

Отже, соціалізаційні процеси не призводять лише до пасивного засвоєння норм культури, що домінує, але, з іншого боку, обумовлені реагуванням актора на контекст соціальної інтеракції, в якому відбувається соціалізація. Таким чином, ми маємо можливість побачити, що визначна роль в соціалізації актора, що нібито обумовлена впливом соціальних структур, належить процесу самоконструювання власної стратегії, завдяки реалізації якої стає можливим не лише пристосування актора до норм та установок пануючої культури, але й сприяння її змінам.

Ентоні Гідденс використовує іншу стратегію подолання дуалізму суб'єкта та об'єкта. Окрім поняття часу як фундаментальної категорії соціальної реальності він використовує поняття простору. Структура забезпечує єдність часу і простору, завдяки чому стає можливим існування практик як дій, що постійно відтворюються. Практики, що є найбільш вкоріненими в часі та просторі, тобто постійно повторюються, є соціальними інститутами – стійкими формами взаємодії [45, с. 66]

Е. Гідденс зазначає, що поняття структури як у повсякденному вжитку, так в творах представників структурного функціоналізму є таким, що позначає обмеженість вільної творчості актора, тобто виступає чимось зовнішнім по відношенню до нього. Натомість, англійський дослідник наголошує на тому, що структури творяться лише завдяки залученості акторів до них. Необхідно завжди пам'ятати, що соціальні актори є компетентними у соціальній діяльності, а отже, володіють можливістю змінювати їх: «діяльність логічно передбачає владу як здатність до перетворень» [45, с. 56]. Е. Гідденс зазначає, що структурою є не лише певна сукупність правил, згідно із якими відбувається взаємодія акторів, але й ті ресурси, що є необхідними для їхнього застосування. Такі ресурси позначають засоби, завдяки яким до відтворення соціальних практик долучаються відношення їхньої зміни [45, с. 60]. Англійський вчений інтерпретує соціалізацію як процес, завдяки якому відбувається трансляція рефлексивних та практичних знань про умови соціальної взаємодії, внаслідок чого актор стає компетентним при аналізі подій, з якими стикається у повсякденному житті.

Концепція конструктивістського структуралізму дозволяє досліджувати водночас і дії (практики та стратегії) актора, і той соціальний простір, в межах

якого вони відбуваються. П'єр Бурдьє розглядає соціальний простір, в якому агент займає позиції в різних соціальних полях. Соціальне поле є частиною соціального простору, який конститується завдяки встановленню низки правил. Кожне з соціальних полів має свою гомологію, тобто в його межах існує та діє сукупність певних правил, згідно з якими відбуваються практики. В залежності від відповідності соціальних дій правилам «соціальної гри», вони можуть стати або соціально санкціонованими, або призвести до застосування санкцій з боку агентів поля, аж до дискваліфікації з поля.

П. Бурдьє підкреслює, що агент в процесі реалізації практик одночасно оперує капіталами. Освіта також є одним з соціальних полів, в рамках якого відбувається взаємодія агентів. Основним капіталом (який французький дослідник також метафорично номінує «ставкою у грі» або наявністю влади) в полі освіти є культурний капітал, яким актор може оволодіти в процесі здійснення практик та реалізації стратегій. Процес набуття культурного капіталу означає набуття низки знань (так, французький дослідник в деяких працях номінує цей капітал «інформаційним» (див., наприклад: [27])), які стосуються правил функціонування поля. Інкорпорація капіталу, що є гомологічним полем, що розглядається, означає одночасне переміщення в рамках цього поля на більш вигідні позиції.

Існує низка ознак освіти, в тому числі вищої, як соціального поля, а саме наявність: низки позицій, які встановлені перш за все навколо дихотомічної пари «викладач-студент», заняття яких пов'язано зі специфічними ставками та інтересами агентів; викладачів та учнів, які є агентами, що володіють необхідними габітусами або системами диспозицій, сконструйованими внаслідок перебування в полі освіти; загального набору фундаментальних інтересів в акумуляції та трансляції знань; інвестицій у вигляді часу, що витрачається агентами (як в межах освітнього закладу, так і поза ним) для забезпечення процесу навчання, завдяки цим інвестиціям конститується освітнє поле; специфічної форми капіталу (культурного), який виступає ставкою у грі та є найбільш ліквідним при конвертації в символічний капітал в рамках поля освіти.

Методологія просторового аналізу поля освіти дозволяє акцентувати увагу на специфічній соціалізаційній ролі основних агентів поля освіти, що володіють найбільшим рівнем культурного та символічного капіталів – викладачів. Необхідно підкреслити, що внаслідок недостатньо високого рівня автономності поля освіти, соціалізація, що відбувається з боку агентів поля освіти, зазнає впливу з боку інших полів, зокрема професійного, оскільки конструювання культурного капіталу, гомологічного полю освіти, відбувається і в процесі роботи студента за фахом (шляхом оволодіння низкою професійних компетентностей), і в процесі реалізації дозвілєвих практик, що сприяє продукуванню низки освітніх диспозицій, що спрямовують дії актора на інкорпорацію культурного та акумуляцію соціального капіталів.

Методологічний підхід, запропонований П. Бурдьє, дозволяє розглянути як вплив навчальної середовища, сукупності освітніх норм та цінностей на соціалізацію особистості, так і підкреслити активну участь самого актора в цьому процесі. Це дає можливість врахувати «бекграунд», тобто ту сукупність соціального досвіду особистості (що складається в габітус), який впливає на формулювання власних практик та стратегій актора.

Так, стратегії актора різняться в залежності від особливостей протікання соціалізації, що проходила під час навчання в школі. У залежності від сукупності позицій, які займають студенти в різних соціальних полях, вони можуть ставити перед собою різні цілі та орієнтири, формулювати критерії життєвого успіху тощо. Наприклад, після закінчення дев'ятого класу учень здійснює вибір подальшої життєвої траєкторії: або продовжити навчання, або почати займатися професійною діяльністю, або одночасно вчитися та працювати, або створити сім'ю та зайнятися вихованням дітей. Якщо учень обрав варіант, який передбачає навчання в старших класах загальноосвітньої школи, він стає перед майже аналогічним вибором за два роки. Отже, дослідження процесу професійної соціалізації, який відбувається у ВНЗ, повинно долучати до себе вивчення процесу формування освітніх планів ще під час навчання в загальноосвітній середній школі.

До радянського соціологічного дискурсу поняття соціалізація приходить пізніше, ніж в західній соціології – у 1970-х роках. Необхідно зазначити, що першими цей термін починають використовувати соціальні психологи. Отже, поняття соціалізації розглядається здебільшого як процес, на якій істотний вплив чинять психологічні особливості особистості.

В. Андрєєнкова, розглядаючи соціалізацію в ранньому віці, виокремлює такі періоди: первісна соціалізації дитини, маргінальна соціалізація підлітка та усталеної (концептуальної) соціалізації юності [2, с. 20]. Головним критерієм виділення саме таких періодів виступають агенти соціалізації: якщо в ранньому дитинстві чи не єдиними людьми, з вуст яких дитина отримує інформацію, є її батьки та інші родичі, до моменту досягнення підліткового віку відбувається суттєве зростання кількості значущих інших, внаслідок чого формується протиріччя між впливом різних джерел інформації: батьків, ровесників, вчителів, засобів масової інформації та комунікації тощо. Соціалізація в цьому віці характеризується постійним напруженням між силами соціалізаційного впливу та набуває характер маргінальності внаслідок знаходження на перетині інтеріоризації різних типів цінностей. Після звершення цієї стадії настає етап концептуальної соціалізації, що проходить в роки ранньої юності та далі. Як бачимо, така характеристика соціалізаційних процесів зміщує фокус уваги з особистості на агентів соціалізації, вплив яких має об'єктивний характер. Роль молодшої людини, згідно з такою інтерпретацією соціалізації, особливо під час стадії маргінальної соціалізації, майже не розкривається, що дає змогу охарактеризувати таку модель як суб'єкт-об'єктну.

Інший соціолог та соціальний психолог Ігор Кон визначає соціалізацію як «засвоєння індивідом певної системи соціальних ролей та культури» [77, с. 126]. В такій дефініції дуже легко побачити характеристику соціалізації як суб'єкт-об'єктного процесу, в якому активну роль відіграють саме агенти соціалізації, а не особистість. Тим не менш, і в цій, і в багатьох інших працях [76, 78], незважаючи на погляд на дитину як «потенцію людської особистості», І. Кон зазначає активну роль особистості в процесі соціалізації.

Науковець виокремлює низку стадій, впродовж яких змінюється характер соціалізаційного впливу. Так, вже в дитинстві індивід не просто пасивно засвоює інформацію стосовно навколишнього світу, яку отримав від батьків, але й «формує свій «образ Я» в процесі предметної діяльності та спілкування з ровесниками» [78, с. 45]. Особлива роль в соціалізації припадає на юність. На думку дослідника, вона є етапом життя, протягом якого відбувається поступовий перехід від дитинства, яке проходить під визначальним впливом батьків (та меншим – шкільних вчителів та ровесників) до дорослого життя, в якому відповідальність за дії покладається на саму особистість, оскільки вона отримує можливість робити самостійний вибір.

І. Кон підкреслює, що юність є особливим періодом в житті особистості, оскільки характеризується дуже багатим спектром виборів, із якими вона стикається особистість. На цьому етапі низка соціальних статусів та відповідних ролей особистості істотно збільшується, що призводить до невпевненості у своїх діях. В умовах зменшення впливу соціального контролю (перш за все, з боку батьків), важливим завданням особистості стає пошук балансу між задоволенням особистих потреб та відповідністю дій прийнятним нормам та цінностям [78, с. 180]. Отже, незважаючи на трактування соціалізації як процесу, що має суб'єкт-об'єктну спрямованість, саме у підлітковому віці, на який припадає закінчення загальноосвітньої школи, настає баланс між соціалізаційним впливом соціального оточення особистості та її соціальною суб'єктністю, активізуються процеси самоконструювання (або самодетермінації) життєвого шляху.

Г. Андрєєва, аналізуючи зміст концепту соціалізації, звертає увагу на схожість змісту цього терміну із вихованням та розвитком особистості. Вона зазначає, що акцент на активності особистості є більшим у випадку використання дослідниками концепту «розвиток особистості». Г. Андрєєва критикує підходи, згідно з якими при вивченні соціалізації в фокусі уваги знаходиться соціальне середовище, яке виконує суб'єктну функцію та чинить вплив на формування особистості, яка в даному випадку виступає як об'єкт. Дослідниця зазначає необхідність розгляду соціалізації особистості не тільки з боку впливу

соціального середовища на формування особистості, але й врахування процесів самоконструювання особистості в ході реалізації соціальної активності. Отже, соціалізація визначається Г. Андрєєвою як «двосторонній процес, що містить, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого боку (...) процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного долучення до соціального середовища» [1, с. 267].

Необхідно зазначити, що соціалізація може бути розглянутою і як процес формування особистості, і як процес набуття певної соціальної ролі. З огляду на це, дослідники виділяють економічну, політичну, релігійну та ін. види соціалізації. У фокусі нашої уваги знаходиться професійної соціалізації.

Одним з аспектів застосування поняття професійної соціалізації особистості є аналіз процесу набуття професійних компетентностей, що є однією з головних задач ВНЗ. Особливості формування уявлень про професійне майбутнє та планування життєвої перспективи у зв'язку з отриманням вищої освіти розглядалися у роботах Д. Константиновського, Е. Саар, М. Тітми, В. Шубкіна, Г. Чередніченко та інших радянських соціологів. Серед вітчизняних соціологів до цієї проблематики звертались Є. Головаха, С. Макеев, В. Осовський, В. Правоторов та інші. Однак необхідно зазначити, що концепт саме професійної соціалізації недостатньо розроблений. Так, низка дослідників, серед яких необхідно назвати Є. Бабосова, І. Воробйову, Е. Габдулліну, С. Дігіна, В. Івушкіна, Ю. Каблінову, І. Кагітіну, В. Кліменко, Д. Ковальову, А. Колосову, А. Красноперову, С. Кучмієву, М. Лобанова, С. Макарову, М. Мігачеву, Н. Перінську, Л. Пробст, Д. Селіванова, О. Селіверстову, М. Сокова, Є. Студенікіну, О. Тесленко та ін., які досліджують професійну соціалізацію виключно у прикладному аспекті.

Необхідно зазначити, що нерідко у соціологічній літературі, яка присвячена дослідженню різних аспектів професійного становлення, можна зустріти суміжні, але не тотожні поняття. Серед таких необхідно назвати професійну підготовку, професіоналізацію, професійний саморозвиток, професійне становлення, вибір

професії, професійну та соціально-професійну орієнтацію тощо. На нашу думку, за допомогою перших трьох термінів з наведених є можливість описати лише один із аспектів професійної соціалізації. Так, за допомогою термінів професійна підготовка та професіоналізація є можливість досліджувати процес набуття професійних компетентностей, які є необхідними для виконання професійних обов'язків. Термін «професійний саморозвиток», навпаки, дозволяє звернути увагу на інший аспект професійної соціалізації – самостійну участь актора в проектуванні власної професійної соціалізації.

На нашу думку, зміст професійного становлення у тому сенсі, якому воно використовувалося представниками радянської школи, перш за все Е. Саар, М. Титмою, Г. Чередніченко, В. Шубкіним, є тотожним змісту поняття професійної соціалізації. Серед ключових чинників професійного становлення особистості радянські соціологи виділяли об'єктивні (розвиток продуктивних сил суспільства, попит та пропозиція кваліфікованих фахівців у виробництві, демографічна ситуація в країні, статево-вікова структура молоді та соціальне походження індивіда) та суб'єктивні фактори (ціннісні орієнтації, у тому числі професійні та освітні схильності молоді, привабливість (престиж) професій тощо) [146, 148, 169, 170].

Найбільш масштабні дослідження, що проводилися радянськими соціологами, почалися з 1970-их років. В цей час дослідницька команда під керівництвом Володимира Шубкіна почала проводити лонгітюдне дослідження з метою зафіксувати привабливість професій у старшокласників та перевірити її вплив на подальші освітню та професійну траєкторії.

Привабливість професії В. Шубкін визначає як оцінки, що виражають відношення індивіда до конкретної професії [170, с. 156]. Оскільки оцінки привабливості професії є результатом впливу з боку зовнішнього соціального оточення, необхідно виокремити і об'єктивні чинники, що полягають у відмінностях між різними професіями, які виражається у рівні необхідної кваліфікації, заробітної платні тощо, і суб'єктивні.

В. Шубкін при аналізі процесу формування привабливості професії значну увагу приділяє інформації, на основі володіння якою індивід приймає рішення щодо подальшого вибору професії. У дитинстві переважна кількість інформації надходить від батьків та родичів, які приділяють увагу дитині, присвячують чималий обсяг часу розмовам із нею. Згодом відбуваються щонайменше дві якісні зміни у процесі засвоєння інформації: по-перше, кількість джерел суттєво збільшується, що подекуди призводить до конфлікту інтерпретацій та необхідності зробити вибір між різними трактуваннями, по-друге, особистість починає самостійно її отримувати в результаті набуття власного досвіду. Отже, формування оцінок привабливості професії є результатом взаємодії власного досвіду особистості та інформації, що була отримана в процесі навчання.

Питання вибору професії після проведення низки досліджень Новосибірською школою привернуло до себе увагу багатьох інших радянських соціологів.

Мікк Тітма, вивчаючи детермінанти вибору професії, використовував поняття привабливості та престижу професії. На відміну від В. Шубкіна, М. Тітма проводить розмежування привабливості та престижу професії та зазначає, що престиж і привабливість є двома вимірами відношення до професії: престиж відображає ставлення до професії як соціальної позиції, привабливість до цієї оцінки додає суб'єктивне ставлення до змісту професії та готовність до оволодіння нею [146, с. 127]. Результати досліджень, на які посилається дослідник, дозволили дійти висновку щодо залежності привабливості професії в очах старшокласників від таких чинників, як тривалість необхідної професійної підготовки, взаємозв'язок з матеріальним або духовним виробництвом, а також престижем професії. Наголошуючи на наявності сильного зв'язку між привабливістю та престижем професії, М. Тітма уточнює, що цей зв'язок має опосередкований вплив. У престижі «виражається не стільки сам зміст конкретного виду праці, скільки соціальні наслідки для тих людей, які займаються цією трудовою діяльністю» [146, с. 141]. Престиж професії формується протягом

соціалізації особистості, отже, на його формування чинять суттєвий вплив агенти соціалізації – батьки, ровесники, вчителі, засоби масової інформації тощо.

З українських дослідників які присвятили свої роботи дослідженню різним аспектам професійної соціалізації, необхідно назвати С. Небоженка, В. Осовського, В. Правоторова, В. Черноволенка та інших вітчизняних соціологів.

Для того, щоб проаналізувати вибір професії молодими людьми та його чинники, Валерій Правоторов вивчає процеси формування інтересів, що пов'язані з професією. Оскільки поняття професії є вельми неоднозначним, необхідно термінологічно розмежувати інтерес до професії та професійний інтерес.

Професійний інтерес виступає сполучною ланкою між ідеалом особистості, який формулюється під впливом нормативно-ціннісної системи її соціального оточення, та практичною діяльністю. Причому під ідеальним образом мається на увазі не лише певне уявлення чи сукупність уявлень, а чіткий образ, який «оволодів особистістю та став збудником її діяльності» [122, с. 82]. Тобто професійний інтерес формується під впливом чіткого образу, втілення в життя якого є метою особистості, та в процесі вироблення певного плану, мотиваційним елементом якого є професійний інтерес. З нашої точки зору, більш доцільним для описання процесу професійного становлення (тобто професійної практики, на продукування якої впливає майбутній ідеальний образ за посередництвом формування професійного інтересу) є використання поняття «стратегія», що позначає одночасно наявність і довгострокового плану досягнення певної мети, і певних дій, завдяки яким відбувається втілення такої стратегії. Детальніше до поняття стратегії ми звернемося у наступному підрозділі роботи.

Професійним інтересом є, за думкою В. Правоторова, «вибіркова спрямованість особистості не взагалі на професію, а на її функціональний зміст, це не просто пасивно-споглядалне, емоційне відношення, а активно-діяльнісне намагання особистості до самоствердження у певному виді праці» [122, с. 84]. В такій характеристиці професійного інтересу ми вбачаємо наявність певних протиставлень, формулювання принципів дихотомій: зміст професії – її формі,

соціальна активність – пасивності тощо. Отже, в залежності від трактовки змісту поняття «професія» знаходиться зміст інтересу, що пов'язаний із професією. Так, В. Правоторов розмежовує поняття інтересу до професії, під яким розуміється вибіркова спрямованість особистості на професію не як процес, а як соціальну роль, що забезпечує певну соціальну позицію в рамках суспільства. Отже, в ході аналізу формування інтересу, що спонукає особистість до вибору професії, необхідно брати орієнтацію школярів та студентів не лише на внутрішню, змістовну сторону професії, але й зовнішню, формальну, статусну.

Більш виразно ця думка була оформлена Ф. Філіпповим, який застосував її для розрізнення соціальної та професійної орієнтацій. За думкою Філіппова, професійна орієнтація є частиною соціальної орієнтації, яка позначає можливість особистості у визначенні власного положення. Змістом соціальної орієнтації є здатність визначити позицію у соціальному просторі відносно інших особистостей, соціальних груп, соціальних інституцій тощо. Таким чином, соціальною орієнтацією є «усвідомлення індивідом свого соціального походження та майбутньої соціальної позиції, тобто місця й ролі в тій соціальній групі, в яку він планує увійти, а також визначення шляхів досягнення цієї мети» [152, с. 106].

Необхідно зазначити, що соціальна орієнтація містить три сторони: ретроспективну (що полягає в усвідомленні індивідом свого соціального походження), ситуативну (що полягає в усвідомленні нагальної соціальної позиції індивіда та тих можливостей, які вона дає) та перспективну (що полягає в усвідомленні можливостей зміни своєї соціальної позиції та тих можливих наслідків, які вона несе). Відповідно, професійна орієнтація (що у вузькій трактовці полягає у виборі конкретної професії на відповідного освітнього закладу) є частиною соціальної орієнтації, оскільки є продуктом синтезу трьох зазначених сторін соціальної орієнтації. Ф. Філіппов приходить до висновку, соціально-професійна орієнтація (саме таку назву пропонує дослідник внаслідок змістовної схожості наведених понять) містить вибір не тільки конкретного навчального закладу та професії, але й майбутнього місця в соціальній структурі суспільства, тобто соціального статусу [152, с. 109-115].

Продовжуючи теоретичні напрацювання Ф. Філіппова, В. Осовський зазначає необхідність розрізнення термінів професійної орієнтації які використовуються у психолого-педагогічній та соціологічній літературі. У психолого-педагогічній літературі професійна орієнтація використовується для позначення того впливу, який здійснюють сторонні інституції на вибір професії. За цією точкою зору особистість є об'єктом впливу, а отже, в такому трактування не враховуються суб'єктивні диспозиції самої особистості. Отже, більш коректним видається використання терміну «професійної орієнтованості», що позначав би активну роль самої особистості в процесі конструювання власної професійної орієнтації [112, с. 16]. Натомість, надалі дослідник звертається до поняття професійна орієнтація з огляду на його більшу вкоріненість у науковій літературі.

В. Осовський та В. Черноволенко зазначають необхідність розгляду вибору професії з врахуванням не тільки об'єктивної ситуації, в якій знаходиться особистість, але й процес та результат формування її особистих професійних планів та намагань. Освітньо-професійні плани школярів формуються в тому числі внаслідок, по-перше, формування привабливості професій (яка визначається як відношення до професій з точки зору елементів об'єктивних розрізень між професіями та суб'єктивних оцінок), по-друге, усвідомлення ними того, наскільки є доступним отримання бажаної професії. Таким чином, професійна орієнтація визначається як «сукупність уявлень про професію, привабливість професії та особистих планів стосовно оволодіння професією» [112, с. 26] та містить когнітивні, оціночні та поведінкові аспекти.

Одним з ключових чинників формування професійної орієнтації є престиж професії, що визначається В. Осовським та В. Черноволенко, з одного боку, як «інтегративна оцінка, що синтезує всі цінності, які є приписаними громадською думкою такому виду професії», з іншого, як «особий спосіб моральної винагороди» [164, с. 34].

Вище були описані різні підходи до визначення різних аспектів професійної соціалізації. Перейдемо до спроб концептуалізації професійної соціалізації у

науковій літературі. Сучасні вітчизняні та російські соціологи, які в творах застосовують концепт професійної соціалізації, як правило, обирають один з двох наступних напрямків дослідження.

Перший напрямок має виток із структурно-функціоналістської традиції. Так, В. Клименко розглядає вищу освіту як підсистему освіти, а в моделі професійної соціалізації, подібно до моделі парсонівської соціальної дії, виокремлює чотири складові: інкультурацію цінностей, норм та поведінки, інтерналізацію соціального досвіду, адаптацію до освітньої підсистеми та конструювання, відтворення соціального досвіду. Серед основних чинників професійної соціалізації особистості В. Клименко називає, з одного боку, фактори макро- та мезорівня (цілеспрямований вплив суспільства та нецілеспрямований вплив безпосередньої соціального середовища на особистість), з іншого боку – фактори макрорівня, до яких відносить участь особистості в практичній діяльності, вміння зіставляти та відбирати різні точки зору та соціальну активність особистості, яка виражається в самостійності вибору шляхів акумуляції знань. Отже, професійну соціалізацію студентів В. Клименко визначає як «багатофакторний та багаторівневий процес засвоєння індивідом спеціальних знань, соціальних та професійних навичок, професійних норм, цінностей, професійної культури з метою розвитку адаптаційно-інтегративних характеристик, які створюють необхідний потенціал для ефективного долучення до професійно-трудового середовища, успішного виконання соціальних ролей і професійних функцій, високої соціальної та професійної мобільності на всьому життєвому шляху індивіда» [71, с. 96]. Незважаючи на досить громіздке визначення концепту професійної соціалізації, в означеному підході не надається достатньої уваги процесу формування цілепокладання, яке є одним з основних елементів професійної соціалізації особистості, адже процес самостійного конструювання освітньої та професійної траєкторії передбачає наявність низки усвідомлених планів щодо майбутнього працевлаштування, що втілюються в професійній стратегії.

Інший розповсюджений підхід базується на соціально-психологічній концепції професійної соціалізації, що веде початок від представників психологістського напрямку в соціології Г. Тарда та Ф. Гіддінгса, та отримав більш сучасне оформлення у адаптивістській концепції Е. Еріксона. У цьому підході основний фокус аналізу спрямований на вивчення процесу формування професійної ідентичності особистості, проте не приділяється належної уваги набуттю необхідних знань, вмінь, навичок, тобто процесу власне професіоналізації.

Аналізуючи професійну соціалізацію студентів у ВНЗ, ми звернули увагу, по-перше, на процес оволодіння знаннями, що втілюються в професійні компетентності шляхом акумуляції культурного капіталу, який є найбільш ліквідним для поля освіти, по-друге, на процес самоконструювання освітньої та професійної траєкторії. Оскільки професійна соціалізація є процесом, необхідно взяти до уваги ті практики, які виробляє особистість під впливом як власних міркувань, так і соціалізаційного впливу з боку агентів соціалізації. Вимірювання капіталоємності освітніх практик, що продукують студенти під час навчання у ВНЗ, дозволяє оцінити ступінь успішності засвоєння професійної компетентності. Для того, щоб прояснити, якою є мета навчання студента у ВНЗ, завдяки чому його вміння можуть бути високо оцінені з боку майбутнього роботодавця, необхідно звернутися до більш детального розгляду поняття професійної компетентності.

Необхідно зазначити, що в соціологічній, психологічній та педагогічній літературі зустрічається чимало робіт, які присвячені висвітленню понять компетентностей та компетенцій та розмежування між ними. Зазначимо, що іноді виникає справжня плутанина навколо цих понять, отже, спробуємо дати визначення компетентності та компетенції та провести їхнє термінологічне розмежування.

Компетентнісний підхід до підготовки фахівців був сформульований внаслідок низки недоліків, що має більш традиційний підхід, який передбачає метою студента набуття знань, вмінь та навичок. Ключовою відмінністю

виокремлених підходів є акцентування компетентнісного підходу на набутті не стільки знань, скільки можливості їхнього використання, реалізації в процесі практичної діяльності.

Існує термінологічна плутанина між поняттями компетенції та компетентності. Як зазначає І. Зимня, вперше розмежування досліджуваних понять відносно їх використання в лінгвістиці провів Ноам Хомський, зробивши його за аналогією із розділенням між мовою та мовленням Фердінанда де Соссюра [66]. За словами Н. Хомського, компетенцією є знання тієї мови, яку використовують учасники спілкування, натомість компетенція не є тотожною вмінню використовувати це знання задля реалізації акту комунікації [157]. Отже, використання знань, що були отримані в ході спілкування, керуючись думкою Н. Хомського, необхідно віднести до категорії компетентностей.

У подальшому розвиток компетентнісного підходу відбувається завдяки суттєвому внеску Джона Равена. Британський психолог пов'язав поняття компетентності з метою, яку ставить перед собою актор. Окремий комплекс знань та навичок набуває стану компетентності в тому випадку, якщо актор є мотивованим на досягнення певної мети за допомогою цих знань та навичок, тобто якщо їх усвідомлення має інструментальний характер. Отже, ключову роль у досягненні поставленої мети британський психолог вбачає в рефлексивному цілепокладанні, яке є причиною формування певного комплексу соціальних дій.

В процесі реалізації діяльності, що є спрямованою на досягнення мети, актор стикається із обмеженнями, які мають як фізичний, так і соціальний характер. Задля досягнення мети формується певна система знань, за допомогою яких стає можливим продукування успішних (з точки зору кінцевого результату) дій. В окресленій схемі цінності та установки актора трактуються або як джерело мотивації, або як сукупність обмежень, що дозволяють звузити простір можливих дій до максимально прийнятних. З нашої точки зору, до цієї схеми доцільно долучити типологію девіантної поведінки Роберта Мертон, згідно з якою усвідомлення можливості нестандартних дій, що не суперечать соціальним нормам, призводить до інноваційної поведінки [98].

Джон Равен сформулював поняття компетентності як системи специфічних здібностей, які є основою дій в професійній галузі. Дж. Равен одним з перших типологізував компетентності на вузькоспеціальні знання, предметні навички та засоби мислення і усвідомлення власної відповідальності за дії, що базується на системі цінностей на диспозицій. Зазначимо, що при характеристиці зв'язку між поведінкою та мотивацією, Дж. Равен доходить висновку, що вони є результатом взаємодії таких змінних, як «цінності, компоненти компетентності та соціальні установки» [126, с. 261]. Проте, на нашу думку, такий розподіл компетентностей є занадто вузьким та не передбачає системності, оскільки містить фахові знання, які відносяться до різних спеціальностей. Між такими формами знань відсутні так звані «сполучні ланки». У результаті процесу професійної соціалізації, яка відбувається протягом навчання, студент не тільки отримує спеціальні знання та формує уявлення щодо того, в яких випадках їх можна, а в яких небезпечно застосовувати (які втілюються, наприклад, в етичних кодексах різних професій – лікаря, журналіста, юриста, соціолога тощо), але й змінює свої уявлення стосовно навколишнього світу. Тобто варто не забувати, що окрім професійної соціалізації, освітні заклади виконують функцію формування світосприйняття. Треба додати, що у випадку досить тривалої відсутності досвіду використання тих спеціальних знань, що набув спеціаліст, вони поступово забуваються, і тим швидше, чим більш розрізненими та далекими є вони від тих знань, що постійно застосовуються, у тому числі в повсякденному житті. Отже, одним з виходів з проблеми забування знань, що не актуалізуються внаслідок тих чи інших причин, є формування їхнього взаємозв'язку з метою поєднання до цілісної системи. Елементами тих знань, що можуть стати, метафорично кажучи, основою, кістяком, скелетом, вузловими пунктами такої системи, є ті види знання, які є найбільш загальними. Отже, пропонується долучити до цієї моделі компетентностей такі, що передбачають широку ерудицію як в окремій спеціальності, так і в культурі в цілому.

Застосовуючи концепт компетентності в експлікації Джона Равена, було вирішено визначити ті професійні компетентності, які мають змогу здобути

студенти в процесі навчання у ВНЗ. Оскільки будь-який фах, який потребує вищої освіти, складається з певної сукупності знань з галузей багатьох наук, до переліку широких компетентностей окрім власне спеціальних знань були віднесені знання тих наук, що є суміжними зі спеціальністю, за якою навчається студент у ВНЗ. Оскільки ВНЗ виконує не тільки функцію професійної соціалізації, але й формування ідентичності громадянина країни, в якій він мешкає, з вимогами ознайомлення з пануючими культурними нормами та цінностями, до переліку компетентностей було віднесене знання в галузі соціогуманітарних наук, а також вміння використовувати здобуті знання для аналізу соціального життя. Фундаментом розуміння соціокультурних процесів є оволодіння чималим обсягом культурного капіталу, який в тому випадку, якщо набуває стійку форму, формується в загальнокультурну ерудицію. Чи не одною з найважливіших професійних компетентностей є здатність використовувати знання та навички, що були здобуті в процесі навчання, в практичній реалізації.

До вузькоспеціальних компетентностей були віднесені високий рівень теоретичної та спеціальної підготовки з обраної спеціальності, навички науково-дослідницької діяльності, що передбачають вміння поглиблювати спеціальні компетентності шляхом проведення наукових досліджень, та знання іноземної мови, що створює основу для подальшої інкорпорації культурного капіталу, носієм якого є джерела, сформовані іноземною мовою, насамперед англійською.

До предметних навичок були віднесені практичні вміння та навички за напрямом професійної підготовки та вміння самотійно, без спонукання з боку зовнішніх акторів, поповнювати знання. До тих компетентностей, що передбачають засоби мислення та усвідомлення відповідальності за свої дії, були віднесені навички спілкування та встановлення контактів людьми, що є основою акумуляції соціального капіталу, та низку особистісних якостей, які необхідні для діяльності за спеціальністю, яку отримує студент у ВНЗ.

Таким чином, ми визначаємо професійну соціалізацію як багаторівневий та багатофакторний процес формування професійних компетентностей особистості, що актуалізується завдяки реалізації професійних стратегій та освітньо-

професійних практик, за допомогою яких відбувається інкорпорація культурного капіталу, необхідного для набуття професійних компетентностей. Професійна соціалізація є складним процесом, який полягає, по-перше, в формуванні освітньо-професійних планів, по-друге, в конструюванні стратегії реалізації освітньо-професійних планів, по-третє, в оволодінні необхідними професійними компетентностями, які дозволяють агенту і працевлаштуватися, і ефективно виконувати свої професійні зобов'язання.

Професійна соціалізація особистості починається ще з моменту ознайомлення дитини з переліком професій, які існують у світі. У процесі комунікації з агентами соціалізації, і насамперед із батьками, у дитини формується уявлення щодо їхньої професії. Дитина знайомиться з певними специфічними рисами професій, конкретними вимогами до спеціалістів, проблемами та цілями, які перед ними виникають під час виконання професійних обов'язків, визначеною ієрархією як в межах професійного колективу, так і поміж професіями. Від того, яким є соціальне оточення родини, в якому економічному середовищі відбулася соціалізація дитини, залежить організація дозвілля дитини, відбуваються заняття, які проявляють та сприяють розвитку її здібностей, надається та регулюється доступ до культурних продуктів. Із зростанням особистості, в процесі спілкування з вчителями та ровесниками в школі, представниками різних професій, знайомством з культурними продуктами (кінофільмами, серіалами, відеоіграми тощо), в яких представлений ідеальний тип (в термінології М. Вебера) певної професії, уявлення щодо професій корегуються і, таким чином, професійні орієнтації стають більш чіткими.

Пізніше, в старших класах школи, школяр отримує від вчителів більше інформації стосовно змістовного наповнення окремих видів професійної діяльності, що також сприяє подальшому корегуванню уявлень підлітка щодо світу професій, їхньої престижності, сприяє формуванню більш стійких професійних орієнтацій. Агентами соціалізації в цей період стають не тільки члени родини, але й ровесники, вчителі, засоби масової комунікації, представники окремих професій, з якими підліток стикається у повсякденному житті.

Як зазначають М. Руткевич та Ф. Філіппов, вибір професії, що здійснюється підлітком, опосередкований вибором соціального статусу. Дослідники зазначають, що на етапі профілізації навчання в старшій школі підліток уявлення щодо професій мають інструментальний характер [132, с. 86]. Освітні плани в цей час стають більш вираженими та стійкими, містячи в собі комплекс мотивів, цінностей та орієнтацій підлітка. У подальшому формуються освітньо-професійні плани, які фіксуються у вигляді вибору заняття після закінчення школи або технікуму, коледжу. Після закінчення дев'ятого класу підліток може або одразу розпочати професійну діяльність, отримати статус робітника низької кваліфікації, продовжити навчання в школі/технікумі/коледжі, або суміщати професійну та освітню діяльність. З огляду на те, що професійні плани студентів мають генезу з освітньо-професійних планів підлітків, для дослідження процесу формування професійної стратегії необхідно взяти до уваги і освітні плани школярів, які були сформовані в 10-11-му класі, та розглянути чинники їхнього формування.

У ВНЗ освітня стратегія агента трансформується у зв'язку з отриманням нового статусу, що передбачає виконання низки відносно нових соціальних ролей. Соціалізаційний вплив на особистість студента-першокурсника здійснюють не тільки викладачі ВНЗ та ровесники студентів, але й студенти зі старших курсів, які допомагають адаптуватися до університетського життя шляхом розкриття правил гри під час навчання у ВНЗ як окремого соціального поля. Оскільки першокурсник має мінімальний об'єм знань, що дозволили б його розглядати як агента в полі освіти, який займає капіталоемну позицію, найбільший соціалізаційний вплив з боку освітніх інституцій відбувається саме на перших курсах. Починаючи з третього-четвертого курсів, освітні диспозиції студента стають усталеними, професійні плани починають набувати більш явне вираження.

Оскільки у абітурієнта перед вступом до ВНЗ були сформовані певні очікування відносно змісту спеціальності, набору необхідних знань та вмінь, якими повинен володіти спеціаліст в процесі навчання, тих можливостей, які він отримує після отримання диплому бакалавра/магістра, під час адаптації до навчального процесу актуалізуються загроза виникнення внутрішнього

конфлікту, результатом якого може стати відчуження від процесу навчання та від професії в цілому. При виникненні відчуження студент постає перед вибором: або змінити місце навчання, або далі продовжувати вчитися. У випадку, якщо студент продовжує навчатися, він орієнтується на слідування формальним правилам з боку освітньої інституції, що відображається на його навчальній мотивації та виробленні освітньо-професійних стратегій. Такий студент, як правило, не цікавиться змістом навчальних дисциплін. Він виконує лише необхідні для підтримки свого статусу студента види діяльності, подекуди орієнтується на отримання хороших відміток з ціллю мати додатковий дохід у вигляді стипендії. Мета такого студента – отримання інституціоналізованого культурного капіталу у вигляді диплома, який ніяк не підкріплюється інкорпорованим культурним капіталом (за виключенням оволодінням інтелектуальним ресурсом на короткий час в період сесії з подальшою швидкою втратою внаслідок забування).

Враховуючи безперервну трансформацію професійної структури суспільства, яка виражається в зміні престижності професій, що вже існують, та появи нових, необхідно окремо зазначити можливість такого положення випускника ВНЗ по завершенню навчання, яке дозволяє йому бути гнучким на ринку праці, отримати не одну, а цілу низку професій, що є суміжними, що підвищує ймовірність успішного працевлаштування такого студента.

Процес вироблення та реалізації професійних стратегій в освітніх практиках потребує детальнішого розгляду, якому присвячений наступний підрозділ.

1.2 Професійні стратегії та освітні практики як рівні професійної соціалізації студентів

У попередньому підрозділі було зазначено, що професійну соціалізацію необхідно досліджувати шляхом виокремлення двох рівнів цього процесу: стратегічного та практичного. Спробуємо охарактеризувати стратегічний рівень професійної соціалізації, для чого необхідно надати визначення професійній стратегії.

Концептуалізація поняття «стратегія» в рамках соціологічного знання практично не здійснена. Спершу цей термін (що перекладається з давньогрецької мови як «мистецтво воєначальника») виникає в рамках воєнного дискурсу в античний період історії та означає наявність у полководця плану довготривалих дій, що спрямовані врешті-решт на досягнення перемоги в війні. В цьому значенні стратегія протиставляється тактиці як короткотривалому плануванню дій. У подальшому контекст використання даного терміну розширюється та визначається як засіб досягнення довгострокової мети, що може бути поставлена не тільки у воєнній, але й в інших сферах людської діяльності. Достатньо тривалий період часу розуміння стратегії в соціології не виходить за рамки повсякденного сприйняття та визначається як наявність та реалізація плану, що рефлексується актором та полягає у здійсненні практик, що є направленими на досягнення довгострокової цілі. Таке розуміння стратегії є тотожним по відношенню до визначення цілепокладання, яке розуміється як «смислостворюючий зміст практики, яка складається з формування цілі та її втілення в об'єктно-реальному результаті дії» [16].

Трактування стратегії як цілепокладання була заперечена французьким соціологом П'єром Бурдьє. Останній використовує термін стратегії як «інструмент розриву з об'єктивістською точкою зору та дією без агента» [24, с. 30-31]. П. Бурдьє визначає стратегію як «практичне засвоєння логіки або необхідності, іманентної гри, яку отримують завдяки досвіду гри та яка функціонує по той бік свідомості та дискурсу» [24, с. 32]. Французький дослідник порівнює стратегію із результатом «почуття гри», яке дозволяє агенту зайняти певну позицію в межах соціального поля, подібно до того, як досвідчений гравець у спортивній грі займає найкраще (в залежності від компетенції гравця в даній конкретній грі) положення для здійснення наступної дії. Процес зміни позицій відбувається без втручання з боку раціональності/розсудку.

Намагаючись дистанціюватися від об'єктивістської логіки структурного функціоналізму та структуралізму, яка сприяє нівелюванню самого актора з іманентними йому інтересами, мотивами, цінностями, інтенціями, орієнтаціями

тощо, французький соціолог перевизначає стратегію через систему практик, які нерелексивно спрямовані на збереження або досягнення кращої позиції в межах соціального поля.

Така інтерпретація змісту поняття «стратегія» акцентує увагу дослідників на роз'ясненні самої можливості та причини виникнення тих чи інших стратегій. У той же час, в сформульованому вигляді, вона виключає таку характеристику стратегії, як інтенційність, що є наслідком релексивності актора, його усвідомленої спрямованості на досягнення певної мети шляхом здійснення низки практик. Оскільки практики в рамках концепції конструктивістського структуралізму визначаються як хабітуалізовані дії, що регулярно повторюються, характеристика властивості взаємозв'язку між ними та інтенцією досягнення певної мети дозволяє сформулювати припущення щодо намагань французького соціолога раціоналізувати дії агентів без того, щоб взяти до уваги їхню здатність до свідомої релексії. На наш погляд, таке визначення стратегії призводить до зворотного ефекту – редукції можливості пояснення формування стратегій раціональним засобом, що загрожує «впадінням» в структуралістський об'єктивізм, який соціолог в ряді творів заперечує.

Подібний спосіб інтерпретації змісту стратегії, з нашої точки, був обраний внаслідок того, що П. Бурдьє звернув увагу перш за все на стратегії репродукції. Так, вивчаючи матримоніальні стратегії кабульського суспільства, французький соціолог зміг визначити, що низка не пов'язаних між собою практик, які продукуються різними агентами, орієнтується на збереження та відтворення власності, перш за все у вигляді земельної форми.

Зведення стратегій до низки дій, які спрямовані на збереження та репродукцію наявного соціального положення, ніяким чином не пояснює можливість зміни власної позиції, яка відбувається внаслідок капіталізації наявних ресурсів. П. Бурдьє постулює тезу щодо низької ймовірності можливості здійснення целераціонального засобу виробки стратегії, що спрямована на досягнення поставленої мети. У нашому дослідженні приділяється більше уваги стратегіям досягнення порівняно більш капіталоемної соціальної позиції. Для

пояснення дій актора в такій інтерпретації необхідно допустити поняття раціональності та рефлексивності, які серед прихильників синтетичного напрямку в соціології найбільшою мірою були розкриті в теорії структурації Ентоні Гідденса.

Англійський соціолог формулює концепцію рефлексивного моніторингу дій актора. Як і П. Бурдьє, при аналізі діяльності актора він акцентує увагу на необхідності відходу від макротеорій (функціоналізму та структуралізму), так і мікротеорій (герменевтики та феноменології). Якщо прихильники макропідходів не враховують рефлексивність та суб'єктність, які властиві актору, та намагаються звести його діяльність до рутинізованих практик, за межі яких неможливо вирватися, які неможливо поставити під питання, які залишають особистість без свободи вибору, можливості цілепокладання, то прихильники мікропідходів аналітично «виривають» актора з соціального контексту шляхом наділення його можливістю мислити та діяти поза зв'язком з існуючими комунікаціями та фігураціями.

Е. Гідденс стверджує, що здатність до рефлексії є невід'ємною характеристикою діяльності актора. Актор намагається здійснювати моніторинг дій як оточуючих людей, що є значущими іншими, так і власних. Можливість поєднання свідомої рефлексивності та рутинізованих практик в соціальній дії можлива, згідно із Е. Гідденсом, за умовою існування двох рівнів свідомості – практичного та дискурсивного. На практичному рівні свідомості відбувається фіксація з'єднання подій, що відбуваються навколо актора, в єдиний «життєвий потік», який зумовлений наявністю взаємного знання певних фонових очікувань, запасів знання (в термінології А. Шюца), які недоступні для безпосереднього звернення актора до них. За Е. Гідденсом, такі знання дозволяють актору справлятися з рутиною та вести себе відповідно до норм, що поділяються членами конкретної соціальної групи, та при цьому не рефлексувати над кожною власною дією. В той момент, коли відбувається вихід за рамки рутини, коли виникає можливість вибору з неочевидними з першого погляду наслідками кожного з варіантів реалізації, стає задіяним дискурсивний рівень свідомості. Частіше за все,

саме в цей момент відбувається моніторинг дій та оточуючих умов, на базі якого задається інтенційність подальших дій. Під інтенційністю Е. Гідденс розуміє одну з характеристик цілепокладання – «дію (завдяки якій, з точки зору актора, можливо досягти певної якості або результату), яка відображає установку актора на досягнення цієї якості або результату» [45, с. 51]. Таким чином, взявши до уваги наявність двох рівнів стратегічної дії, ми вважаємо, що стратегія є продуктом, з одного боку, цілепокладання особистості, з іншого – рутинізованих практик, які здійснює актор в ході перебування в рамках соціального простору.

Можливість зміни соціального статусу актуалізується в процесі конвертації низки наявних капіталів, яка відбувається в ході виконання практик та стратегій. При аналізі процесу формування стратегій студентів, які рефлексують вибір власної професійної траєкторії, необхідно враховувати вплив як структур, які задають рамки діяльності в процесі продукування практичних схем та є джерелом цінностей і норм, інтеріоризується в ході соціалізації (фокусування на дослідженні в даному напрямку отримало назву об'єктивізму), так і суб'єкта, тобто особистість, що володіє свободою вибору, що здатна на вчинення творчих актів, що не зводяться суто до схематичного відтворення патернів поведінки, що були раніше сприйняті. Таким чином, для всебічного вивчення стратегії варто розглянути, по-перше, мету, яка втілюється в освітньо-професійних планах студента, та на досягнення якої спрямовані його практики, по-друге, його освітніх диспозицій, що сприяють формуванню та визначенню тих фільтрів, завдяки яким відбувається селекція бажаних цілей. Також доцільно нагадати, що окрім освітньо-професійних планів студентів необхідно взяти до уваги ті професійні компетентності, на оволодіння якими спрямовані дії студентів в процесі навчання, та які вони мають змогу використати в подальшій професійній діяльності.

Диспозиція (dis-position) в першому термінологічному наближенні означає один з атрибутів позиції. У буквальному перекладі це поняття звучить як одна з властивостей схильності, розташування в певному місці, в кінцевому рахунку – соціальної позиції. Таким чином, диспозиція актора означає сукупність схильностей агента до певного ряду дій. Дані схильності надаються агенту

внаслідок заняття певного положення в соціальному просторі. Інакше кажучи, заняття позиції в соціальному просторі передбачає інтеріоризацію низки інтересів, смаків тощо, що є гомологічними даній позиції.

Крім зазначеного тлумачення, диспозиції в термінології П. Бурдьє позначають сукупність інкорпорованих соціальних відносин, що мають властивість структурувати дії актора. Відштовхуючись від дихотомії «структура-дія», П. Бурдьє формулює поняття габітусу, яке зводиться (в короткій репрезентації) до сукупності диспозицій: «габітуси - системи стійких диспозицій, структуровані структури, схильні діяти як структури, що структурують, тобто як принципи, що породжують і організують практики і уявлення, які можуть бути об'єктивно адаптованими до їхньої мети, однак не передбачають усвідомлену спрямованість на неї і неодмінне оволодіння необхідними операціями по її досягненню» [26, с. 102]. Поняття диспозиції в даній концепції використовується, перш за все, для пояснення можливості здійснення творчих дій агентом, що не зводяться до повторення та відтворення побаченого. Диспозиції є інструментом структурування соціальної реальності, в яку є зануреним актор, а також засобом виробництва розрізнення та подальшої категоризації соціальних феноменів.

Крім французького соціолога, розробкою проблематики диспозицій займався Володимир Ядов. При формулюванні концепції диспозиційної регуляції особистості В. Ядов відштовхується від результатів соціально-психологічних обстежень. Розглядаючи диспозиції як «перед-схильності» або установки («аттїтуди») дії, В. Ядов шукає відповідь на питання про структури, що моделюють поведінку особистості в різних ситуаціях. На відміну від французького соціолога, В. Ядов не виключає інтенційність, іманентно, на його думку, притаманну людським діям. Диспозиція розглядається В. Ядовим як результат, з одного боку, потреби, яку відчуває особистість, з іншого боку - ситуації, до якої вона долучена в конкретний момент діяльності. Іншими словами, контекст дії, який ми можемо визначити як, наприклад, вплив норм і цінностей, може деформувати механізми задоволення потреб, аж до їхнього відкладання на

пізніший термін, або відмови від них. В цілому, «диспозиційна регуляція особистості (...) виконує мотиваційні функції» [177, с. 426].

У зазначеній концепції В. Ядов визначає компоненти диспозицій (у вигляді рівнів) та встановлює ієрархію між ними в залежності від ступеня вкоріненості, а точніше, від тривалості часового терміну, протягом якого вони є дієвими. Перший рівень становлять диспозиції, сформовані на основі елементарних фізіологічних потреб. Оскільки їхнє задоволення, як правило, є життєво важливим для функціонування організму, вони в звичайній ситуації реалізуються досить оперативно і тому не надають тривалого впливу на поведінку. Як правило, дослідженнями диспозицій такого рівня соціологія не займається.

Другий рівень установок має більш складну структуру, ніж попередній. Він складається з системи установок, які формуються внаслідок оцінювання окремих ситуацій. Закріплення таких установок відбувається в процесі, по-перше, первинної соціалізації, по-друге, в ході інтеграції особистості до конкретних невеликих «контактних» соціальних груп. Як приклад можна навести соціалізацію, що відбувається в сім'ї, а також адаптацію недавнього дошкільника до навчальної атмосфери в школі, взаємодію з новими агентами соціалізації і т.п.

Третій рівень диспозиційної структури втілюється у спрямованості (інтенційності) особистості на певну сферу діяльності. Цей рівень містить в тому числі процеси ідентифікації з тією чи іншою соціальною групою або зі сферою діяльності. За формулюванням В. Ядова, на цьому рівні формуються «базові соціальні установки» [177, с. 422]. Ми вважаємо, що в контексті дослідження професійної стратегії необхідно на третьому рівні диспозиційної ієрархії особистості виділити, по-перше, мотивацію вступу до ВНЗ, що визначає ті причини, якими керувалися школярі, приймаючи дуже відповідальне рішення, яке визначає їхню основну діяльність на декілька подальших років, по-друге, плани подальшого працевлаштування, що передбачають ідентифікацію студента як з відповідною соціально-професійною групою, так і з (як передбачається) майбутнім видом професійної діяльності. За ступенем стійкості диспозиції

розглянутого рівня є тривалими і вкоріненими, оскільки формуються на етапі соціалізації в школі і професійної соціалізації у ВНЗ.

Четвертий (вищий) рівень диспозиційної структури утворює «система життєвих орієнтацій на цілі життєдіяльності та засоби досягнення цих цілей» [177, с. 423], під якою в нашому дослідженні розуміється система уявлень про чинники життєвого успіху, яка задає найважливіші цілі, найбільш загальні рамки спрямованості соціальної діяльності. Оскільки фактори життєвого успіху формуються протягом усього життя, вони найменш схильні до швидких змін та є найбільш глибоко вкоріненими.

Таким чином, в результаті синтезу розробок представлених вище авторів, до індикаторів диспозиційного рівня стратегії студентства були віднесені, по-перше, тип мотивації вступу до ВНЗ, по-друге, мотивацію навчальної діяльності, по-третє, уявлення студентів про життєвий успіх як сукупність тих цінностей-мотивів (за термінологією Я. Щепанського), на досягнення яких студенти орієнтуються насамперед.

Звернемося до більш детального розгляду поняття мотивації. Визначення типу мотивації вступу абітурієнтів до ВНЗ допомагає сформулювати ряд гіпотез щодо успішності їхнього подальшого навчання. Тематика дослідження мотивації, пов'язаної з процесом навчання в різних навчальних закладах, перебуває у полі зору декількох наук: психології, педагогіки, соціології тощо. Даний термін має безліч визначень в науковій літературі. Так, згідно з новою філософською енциклопедією, «мотивація - внутрішнє спонукання до дії, що обумовлює суб'єктно-особистісну зацікавленість індивіда в її здійсненні» [106]. Ключовим у цьому визначенні в контексті нашого дослідження є зв'язок між конкретними мотивами, які формуються особистістю внаслідок її внутрішніх спонукань та які зумовлюють дані мотиви цілями, на досягнення яких спрямована поведінка.

У сучасній соціологічній літературі навчальна мотивація розглядається як причина і регулятор навчальної діяльності. Серед концепцій навчальної мотивації, які найчастіше використовують, є теорія цільових орієнтацій, які досягаються, та теорія самодетермінації. Перший підхід полягає у вивченні навчальної мотивації

як низки цілей, якими задаються студенти в процесі навчання. При цьому підході дослідники підкреслюють наявність інтенційності, властивою діям особистості, і орієнтуються на вивчення впливу бажаних результатів на продукування освітніх практик. Другий підхід також прагне описати вплив мотивів на поведінку особистості, проте фокусується на розгляді успіху дій в залежності від рівня, на якому відбувається формування мотивації. Так, виокремлюються три типи мотивації - зовнішня (її джерело знаходиться поза самим актором, у випадку навчальної мотивації ним можуть бути як агенти соціалізації (викладачі, адміністрація навчального закладу, інші учні, батьки, роботодавці тощо), так і наявна домінуюча культура в вигляді сукупності цінностей, норм та інших регулятивів поведінки), внутрішня (джерело знаходиться, так би мовити, «всередині» актора, та існує у вигляді цінностей, що були інтеріоризовані) та а-мотивація (позначає недостатній рівень або повну відсутність відповідної мотивації, а отже – її джерела). Неважко побачити, що другий підхід є достатньо уразливим з боку критики, оскільки викликає питання щодо можливості верифікації при визначенні джерела мотивації, особливо в тому випадку, якщо мова йде про так звану внутрішню мотивацію. Наприклад, дуже часто для студентів є актуальним такий мотив, як інтерес до навчання як процесу або до дисципліни, що вивчається в школі / ВНЗ. Цей мотив видається, на перший погляд, суто внутрішнім, наслідком реалізації вродженої когнітивної потреби, четвертою сходинкою піраміди А. Маслоу. Але чи не можна припустити, що такий мотив є результатом довготривалої взаємодії з такими агентами соціалізації, як вчителі, батьки, освітні інституції в цілому, тобто таким, що має генезу із зовнішнього оточення? Відповідь на поставлене запитання може стати темою довгих дискусій, однак на даний момент це не є предметом наших роздумів (більш докладно про відмінності між двома зазначеними підходами можна ознайомитися в: [94]).

У дисертаційному дослідженні використана теорія цільових досягнутих орієнтацій. К. Еймс (C. Ames) і Дж. Арчер (J. Archer) відзначають, що при використанні даного підходу систему мотивів дослідники аналітично розділяють

на дві категорії - цілі майстерності та результативні цілі [178, с. 260]. Так звані цілі майстерності полягають у отриманні нових компетенцій за результатами навчання. Як правило, сюди долучається мотив інтересу до навчальної діяльності, до змісту дисципліни, до процесу та результату процесу отримання знань в цілому. Потрібно відзначити, що даний тип мотивації відображує ставлення до освіти як термінальної цінності (в термінології М. Рокича). При актуалізації мотивації результативної мети навчальна діяльність розглядається особистістю як інструментальна цінність, що дозволяє досягти цілі, які безпосередньо не пов'язані з освітнім процесом.

Отже, підводячи підсумок під екскурсом до визначення характерних особливостей стратегій, зокрема професійних, була сформульована дефініція професійної стратегії як системи освітньої-професійних диспозицій студентів, яка складається з уявлень про майбутню професійну діяльність, мотивації та усвідомлення засобів, необхідних для професійного становлення.

Дослідження фіксують, що рішення про вступ до ВНЗ приймається переважно в старших класах загальноосвітньої школи (такий варіант відповіді дали 42,7% студентів), а часом і в самий останній момент - перед здачею зовнішнього незалежного оцінювання (такий вибір, згідно з дослідженням¹, зробили 44,1%) - тобто чимала частина абітурієнтів (а відповідно і студентів перших курсів) не до кінця впевнена в своєму виборі. Через випадковість вибору спеціальності та професії, стає можливим виникнення ситуації, за якою студенти вчитимуться неохоче, «через силу», не маючи наміру надалі працювати за фахом. Студенти, обравши навчання як основне заняття в цей час, можуть використовувати його як відстрочку перед працевлаштуванням, і потім обрати іншу спеціальність, перекваліфікуватися. У такому випадку отримання низки професійних компетентностей студентами, призводить лише до їхньої

¹ «Студентство прикордоння: цінності, ідентичності, життєві плани» (2014-2015 рр., опитано 797 студентів України, серед яких 508 студентів Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, 178 студентів Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк), 111 студентів Луцького національного технічного університету, та 417 студентів Зеленогурського університету (Польща)) (керівник – проф. Сокурянська Л.).

деактуалізації, зниження шансів студентів зайняти бажану професійну позицію, необхідності перекваліфікації аж до отримання вищої освіти за іншим фахом, або ж до освітньої / професійної дискваліфікації і заняття тих посад, які не передбачають необхідність вищої освіти.

Рутинізовані практики як усталені схеми дій, які є актуальними в тому числі для поля освіти, можуть коригувати (перед)професійні стратегії, оскільки не збігаються з інтенційністю останніх. Найбільш усталеною стратегією є та, яка продукує дії, які згодом стають неусвідомленими, такими, що не підлягають рефлексії. Найбільш ефективною стратегією з точки зору відповідності кінцевій меті є та, яка переходить на рівень практик, стає неусвідомленою, сприймається особистістю як сама собою зрозуміла і таким чином уникає можливості постановки під сумнів, загрози швидкої корекції або відмови від неї. Тому при аналізі професійної стратегії студентів необхідно звернути особливу увагу на ступінь її реалізації в низці освітніх практик.

Реалізуючи це завдання, ми перш за все звернулися до дефінітивного аналізу такого поняття, як «освітні практики». При цьому ми відштовхувалися від інтерпретації такої складової даного поняття, як «практики». Категорія «практики» знаходиться у фокусі уваги багатьох соціологів, серед яких необхідно назвати насамперед Л. Болтанські, П. Бурдьє, Г. Гарфінкеля, Е. Гідденса, М. де Серто, Б. Латура, А. Макінтайра, М. Мосса, М. Полані, Г. Райла, А. Реквіца, Л. Тевено, Ч. Тейлора, Т. Шацькі, Н. Еліаса та ін. У своєму розумінні категорії «практики» ми базуємося насамперед на теоретико-методологічних положеннях конструктивістсько-структуралістської концепції П. Бурдьє. Відповідно до цієї концепції, практики визначаються як рутинізовані, неусвідомлені акти, що повторюються в часі та спрямовані на реалізацію стратегій ціледосягнення у певній сфері соціальної дійсності. Відзначимо, що практики, як вважає П. Бурдьє, є результатом, з одного боку, позицій, які агент займає через сукупність власних соціальних статусів, з іншого боку - диспозицій, які П. Бурдьє визначає як «принципи, що породжують та організують практики і уявлення, які можуть бути об'єктивно адаптованими до їхньої мети, однак не передбачають усвідомлену

спрямованість на неї та неодмінне оволодіння необхідними операціями по її досягненню» [24, с. 102].

Формулюючи визначення поняття «навчальні практики», ми, з одного боку, керувалися викладеними вище положеннями концепції П. Бурдьє, з іншого - ґрунтувалися на визначенні навчальних практик студентів, яке було сформульовано С. Щудло [173, с. 230] та уточнено В. Арбєніною та Л. Сокурянською [149, с. 30]. Таким чином, освітні практики були визначені як хабітуалізовані дії, що спрямовані на оволодіння знаннями з різних галузей науки, які обумовлені ціннісним ставленням до освіти, мотивацією та нормами навчальної діяльності, емоційним ставленням до навчання.

До освітніх практик ми віднесли такі, що позначають як процес навчання у ВНЗ, так і самоосвіту. Навчальні практики здебільшого пов'язані із освітнім процесом, що організовується безпосередньо з боку освітніх інституцій. Міра залученості до навчального процесу позначається систематичністю навчання, індикатором якого є відвідуваність занять, кількість часу, що витрачається на виконання відповідних навчальних завдань та вправ, частота використання додаткових інструментів пошуку інформації (мережа інтернет тощо) для підготовки як до занять, так і до складання заліків/іспитів. До самоосвіти необхідно віднести наявність та регулярність практик вивчення іноземної мови поза безпосереднім навчальним процесом у ВНЗ, її використання для читання літератури, що відповідає спеціальності. Індикатором успішності освітніх практик є не тільки академічна успішність, що позначає міру наближеності рівня компетентностей студента до вимог викладачів, але й самооцінка власних зусиль, що спрямовані на оволодіння компетентностями: чи відбувається повне залучення сил та здібностей до навчального процесу? Чи намагається студент розширити межі навчальної програми в процесі самостійної підготовки до навчальних занять та складання іспитів?

Необхідно зазначити, що одним з найбільш суттєвих наслідків освітніх практик є не тільки формування чи корегування освітньо-професійних

диспозицій, але й акумуляція та інкорпорація культурного капіталу, який є основою професійної компетентності, що здобувається під час навчання у ВНЗ.

Окрім власне освітніх практик, до яких необхідно долучити і навчальні, і ті, що є основою процесу самоосвіти, необхідно виокремити професійні та дозвілєві практики студентів.

Вплив професійних практик студентів на перебіг їхньої професійної соціалізації у ВНЗ є досить неоднозначним. З одного боку, такі практики можуть сприяти пришвидшеному формуванню професійних компетентностей, але в тому випадку, якщо вони є пов'язаними зі спеціальністю, за якою навчається студент. В тому випадку, якщо ця професійна діяльність змістовно ніяк не пов'язана із фахом, необхідність витрат часових ресурсів зможе призвести до зниження ефективності професійної соціалізації, що відобразиться в тому числі на академічній успішності студента у ВНЗ.

Одним з чинників формування освітніх диспозицій є дозвілєві практики студентів. Необхідно зазначити, що поняття дозвілля тісно пов'язане з поняттям вільного часу. Так, в сучасній соціологічній літературі дозвілля визначається як «різновид соціальної діяльності, яка здійснюється в соціально-культурній сфері суспільства» і як «діяльність, яка, на противагу професійній, спрямована на відтворення і розвиток особистості, групи, соціальної спільності і відбувається відповідно до культурних потреб, інтересів, запитів населення» [139, с. 110]. Відзначається, що існує два розуміння дозвілля - широке і вузьке. У вузькому сенсі слова дозвілля визначається як рекреаційна діяльність, спрямована на відновлення організму, його фізичних та інших сил. У широкому сенсі слова дозвілля охоплює всі види діяльності, які не пов'язані безпосередньо з виконанням професійних або навчальних обов'язків. При такому трактуванні дозвільними видами діяльності є заняття, спрямовані не тільки на рекреацію, а й на саморозвиток і самоактуалізацію в процесі фізичної та розумової діяльності, заняття різними видами творчості, «піднесеної діяльністю» в термінології К. Маркса.

Те, яким чином навчання відбивається на повсякденній діяльності молодшої людини, сприяє формуванню певних смаків в найширшому сенсі слова, видозмінює способи проведення вільного часу, що допомагає розкрити ступінь залученості агента до освітнього поля, успішність освітньої та професійної соціалізації. На нашу думку, спрямованість конвертації вільного часу студентів є не менш значущим чинником формування культурного капіталу, ніж академічні практики.

Існує певна відмінність між поняттями «вільний час», «відпочинок» та «дозвілля». Під вільним часом частіше за все мається на увазі складова соціального часу, звільнена від виробничих і побутових справ, яка охоплює сферу вільної діяльності людини. Відпочинок перш за все спрямований на відновлення фізичних, розумових і психічних сил людини. В соціологічній думці розділяють також поняття «вільного часу» і «дозвілля», але слід зазначити, що не існує єдиного підходу до визначення даних понять ні у вітчизняній, ні в зарубіжній літературі. Наведемо лише кілька визначень. Герберт Маркузе, представник Франкфуртської школи, розвиває деякі положення К. Маркса про піднесену діяльності і відчуження, ідеалом свободи вибору вважає вільний час, оскільки практики дозвілля, на його думку, обумовлені і структуровані інститутами влади і бізнесу [97]. На відміну від Г. Маркузе, Ж. Дюмазедьє запропонував концепцію цивілізації дозвілля, згідно з якою дозвілля визначається як певні заняття, які індивід здійснює за власним бажанням після того, як виконає свої професійні та громадські обов'язки [61].

Структура і зміст вільного часу представників кожної окремої соціальної групи розрізняються. Це обумовлено як соціальним середовищем, так і рівнем культурного розвитку агентів, їхніми духовними та інтелектуальними потребами, які перебувають в певному взаємозв'язку з професійною діяльністю. В даній роботі ми розглядаємо соціально-демографічну та соціально-професійну групу студентства, для якої інкорпорація культурного капіталу в процесі навчання є основним видом заняття. Особливо важливим цей процес стає для студентів, які

мотивовані зайняти найбільш вигідну професійну позицію по закінченню навчання.

Специфічна єдність вільного часу і часу, відведеного на навчання, полягає в їхній спільній функції сприяння розвитку інтелектуальних здібностей і накопичення нових знань. Вивчаючи види практик, які реалізуються студентом у вільний час, ми звернулися до концепції дозвілля Дж. Шиверса. Американський соціолог поділяє дозвілля на такі види:

- 1) дозвілля як рекреація (діяльність, яка допомагає відновити рівновагу в організмі людини);
- 2) дозвілля як задоволення (діяльність, спрямована на отримання радості і насолоди);
- 3) дозвілля як відновлення сил (діяльність, спрямована на поліпшення здоров'я людини, її фізичних та духовних сил);
- 4) дозвілля як стан буття (специфічна сфера діяльності людини, в якій вона може розвинути здібності і реалізувати свої інтереси);
- 5) дозвілля як функція (певний проміжок часу, призначений для самовдосконалення і культурного розвитку індивіда);
- 6) дозвілля як прояв соціальної стратифікації (практики і види діяльності, притаманні тому чи іншого соціального класу, представником якого є індивід);
- 7) дозвілля як вільний час (період часу, протилежний робочого часу) [194, с. 42].

З метою розкриття культурного потенціалу дозвілля ми також розглянули концепцію Р. Стеббінса, який поділяв дозвілля на «серйозне» та «несерйозне». На відміну від звичайного дозвілля, зміст серйозного сприяє поглибленню знань актора, дає можливості для його самореалізації і розкриття творчих здібностей. Головними ознаками серйозного дозвілля є:

- 1) практичне використання своїх умінь і навичок (в рамках громадської роботи, волонтерства і т.д.);
- 2) наявність духовних і матеріальних переваг (почуття самоповаги, підвищення самооцінки, інтелектуальний розвиток, отримання та вдосконалення знань і

навичок, накопичення соціального капіталу, почуття єдності з певною соціальною групою тощо).

До несерйозного дозвілля Р. Стеббінс відносить пасивні (перегляд телевізійних передач, прослуховування музики), активні розваги (ігри, спортивні розваги) і релаксацію (денний сон, прогулянки). Несерйозне дозвілля виконує насамперед розважальну функцію і спрямоване на відпочинок, а тому майже не сприяє розвитку особистості [141].

Інша дослідниця вільного часу, В. Арбеніна, наполягає на врахуванні як об'єктивних, так і суб'єктивних характеристик даної категорії. Вона зазначає, що «суспільство не тільки зацікавлене в певному характері використання вільного часу, а й різними формами і засобами регламентує і стимулює його» [3, с. 137]. Крім зазначеного об'єктивного характеру вільного часу, ми вказуємо на необхідності врахування творчого початку дозвільної діяльності, що розглядається в зв'язку з внутрішньоособистісними детермінантами (мотивацією, ціннісними орієнтаціями тощо). Така трактовка вільного часу є фундаментом прояву соціальної активності в сфері вільного часу, яка визначається як «стійка орієнтація особистості на соціально цінне використання вільного часу, що реалізується в багатогранній духовно-творчій діяльності. У процесі її особистість створює певні матеріальні і духовні цінності, але перш за все, творить саму себе, свій духовний світ, своє духовне багатство» [3, с. 140].

Тетяна Нельга, одна з українських дослідниць дозвільних практик, запропонувала діяльнісний підхід до розгляду дозвілля. Вона акцентує увагу на відмінності між тими видами діяльності, які традиційно розуміються під дозвіллям (читання, відвідування театрів, музеїв, кінотеатрів, виставок, заняття фізкультурою і т.п.), і піднесеною діяльністю (в термінології К. Маркса), під якою розуміється процес самоактуалізації особистості за допомогою освіти, самоосвіти, заняття різноманітними видами творчості і т.п. Крім зазначених видів дозвільної діяльності, в окрему групу Т. Нельга долучає спілкування, оскільки даний вид заняття є одним з найбільш поширених внаслідок того, що він обумовлює можливість та супроводжує інші види діяльності. Окрім цього, дослідниця

акцентує увагу на вивченні культури вільного часу, яку визначає як сукупність видів діяльності у вільний час, які характеризуються певними пропорціями, зв'язками між ними і ритмом, ставленням людей до цієї діяльності, яке передбачає гармонійне поєднання відпочинку, споживання культурних цінностей і їхнє створення на основі вільного вибору людини [103, с. 39].

Інший український дослідник, О. Голіков пропонує розглядати вільний час як «простір самоконструювання агента» [49, с. 41]. Він звертає увагу на те, що ті дії, які інші дослідники називають пасивними, також можуть служити фактором формування культурного капіталу, оскільки різні види культурного споживання, в тому числі і пасивні, «вимагають різного ансамблю капіталів, і питання лише в обсязі, як і векторі капіталів» [49, с. 42].

Таким чином, вивчаючи професійну соціалізації особистості, необхідно враховувати як стратегічний рівень, що втілюється у професійно-статусних планах, професійних цінностях, мотивація вступу до ВНЗ та мотивації навчальної діяльності, так і практичний рівень, індикатором якого є регулярність освітньо-професійних практик. Крім того, необхідно розглянути наявність, характер та інтенсивність професійних та дозвілєвих практик, що можуть впливати на процес формування освітніх диспозицій студентів. Отже, з метою характеристики особливостей професійних стратегій та освітньо-професійних практик студентів необхідно розглянути сутність та основні характеристики цієї соціальної групи, чому присвячений наступний підрозділ.

1.3 Студентство як соціально-демографічна група

Вища школа є основним джерелом підготовки висококваліфікованих спеціалістів та має легітимне право на надання інституціонального культурного капіталу, без якого в умовах зростаючої конкуренції на ринку праці неможливо зайняти високі професійні позиції. Значущість наявності диплома при працевлаштуванні, сприяє популяризації вищої освіти серед випускників шкіл. Про це наглядно свідчать дані Державного комітету статистики України: якщо в

1991 р. студентами ВНЗ III-IV рівня акредитації були 881,3 тис. осіб, то станом на 2015 р. їхня кількість зросла до 1438 тис. осіб [60]. Масовізація вищої освіти сприяє тому, що остання перестає бути соціальним маркером вихідців з матеріально забезпечених груп населення. Оскільки сучасне студентство формується з представників різних прошарків суспільства, його специфічною особливістю є соціальна гетерогенність, яка проявляється також і в тому, що чимала частина абітурієнтів приїжджають з різних невеликих населених пунктів (невеликих селищ, селищ міського типу, малих містечок тощо) до великого міста, де, як правило, знаходяться вищі навчальні заклади.

Зазначимо, що студентство як соціальна група володіє низкою як формальних (вік, основний рід діяльності), так і неформальних (ідентичність) ознак. Її представниками найчастіше стають молоді люди, які отримали середню освіту та знаходяться на порозі соціальної зрілості. Цей період життя є проміжним етапом між навчанням в школі та початком самостійного професійного шляху. Саме в цей момент відбувається становлення людини як цілісної особистості, найбільш інтенсивно інтеріоризуються культурні цінності і норми, робляться кроки, метою яких є самореалізація себе в різних сферах соціального життя, і насамперед в професійній та сімейній. Молода людина у типовому для студента віці 17 - 25 років перебуває на порозі соціальної зрілості. Так, Ігор Кон, номінуючи даний вік як «пізню юність», підкреслював, що в цей момент життя людина перестає бути безтурботною дитиною, яка не несе практично ніякої відповідальності, і часто є залежною від своїх батьків [76]. У період «пізньої юності» відбувається становлення людини як суб'єкта, який не тільки формулює власну мету, якої він хоче досягти, але й обирає ті інструменти, за допомогою яких це можливо зробити. Відтепер, цілепокладання відбувається в тісному зв'язку зі зважуванням зусиль, які необхідно докласти.

В соціологічній літературі існує чимало підходів до визначення студентства як соціальної групи.

Так, деякими соціологами студентство розглядається як стан передінтелігенції, як резерв наукових кадрів та основа майбутньої творчої еліти.

На думку Т. Іщенка, однією з основних функцій студентів є підготовка до виконання функцій інтелігенції [70, с. 56]. Такого підходу дотримуються і В. Лісовський та А. Дмитрієв, які наголошують на тому що студентство є чи не єдиною соціальною групою, з якої відбувається рекрутинг майбутньої інтелігенції [91, с.29]. Вступити до лав інтелігенції означає взяти на себе величезну відповідальність - бути на чолі суспільства, активно брати участь у його трансформації, даючи оцінку процесів, які відбуваються навколо, та беручи участь у виробленні рішень з подолання проблем, з якими щохвилини стикаються індивіди, соціальні групи, суспільство в цілому. Заняття таким видом діяльності неможливо без наявності освіченого розуму, що вміє вчасно діагностувати соціальні проблеми, запропоновувати та сприяти впровадженню шляхів їх вирішення. Формування рівня знань, необхідного для того, щоб бути експертом в будь-якій сфері людської діяльності, практично неможливе без отримання вищої освіти як системи знань, що формують компетентності особистості. Тим не менш, такий підхід до визначення студентства є достатньо обмеженим, оскільки акцентує увагу лише на одній з функцій студентства. Треба також наголосити і на тому, що далеко не всі представники професій, для яких необхідно отримати вищу освіту, згодом залучаються до лав інтелігенції, для чого необхідно не тільки володіти відповідними професійними компетентностями, але й мати високий рівень соціальної активності, суспільної свідомості, бути готовим захищати інтереси суспільства в цілому та окремих груп, що можуть зазнавати утисків з боку інших соціальних груп. Тобто необхідно відрізняти роль інтелігента та інтелектуала чи експерта. На жаль, більш детальне розрізнення цих понять не входить до задач нашого дослідження, внаслідок чого ми звертаємося до більш значущої функції студентства – професійної.

Деякі соціологи розглядають студентство як соціально-професійну групу, в межах якої відбувається підготовка фахівця до виконання професійної діяльності. Акцентуючи увагу на тій специфічній діяльності, що є основним заняттям студентства – освітньої – Б. Рубін та Ю. Колесніков зазначають, що метою існування студентства є «організована за певною програмою підготовка до

виконання високих професійних та соціальних ролей в матеріальному та духовному виробництві» [130, с. 38]. Таку соціальну групу необхідно вивчати, враховуючи її інтегрованість до системи ВНЗ. Незважаючи на відсутність специфічної професійної діяльності студентства як соціальної групи, необхідно відмітити важливу роль періоду навчання в виробництві специфічного продукту – особистості, набуті якості та компетенції якої сприяють формуванню гідного представника своєї професії.

Таблиця 1.1

Професія та «не-професія»: критерії відмінності

Індикатори	«Професія»	«Не-професія»
Наявність абстрактного теоретичного знання	Присутнє	Відсутнє
Навчання	Тривале, висококваліфіковане	Короткострокове, низькокваліфіковане
Наявність специфічної субкультури	Не важлива	Важлива
Взаємодія з базовими соціальними цінностями суспільства	Присутня	Відсутня
Характер мотивації	Служіння на користь суспільного розвитку	Особиста користь
Наявність етичних принципів	Присутні	Відсутні
Автономія	Яскраво виражена	Майже відсутня

Зазначимо, що однозначного визначення поняття «професія» в рамках соціологічної науки на сьогоднішній день не існує. Приміром, у класичних англо-американських трактуваннях феномена професії акцентується увага, насамперед, на необхідності особливої освітньої підготовки, за допомогою якої здобуваються знання, навички і правила поведінки, що відповідають тій чи іншій висококваліфікованій діяльності. Так, Вільям Гуд зазначає, що професія відрізняється від «не-професії», за допомогою визначення наступних характеристик (див. табл. 1.1.):

- 1) володіння не лише практичним, але й теоретичним знанням;
- 2) наявність інституційного та інкорпорованого культурного капіталу, отриманого в ході тривалого процесу навчання;
- 3) наявність специфічного категоріального апарату, недоступного для розуміння індивідам, які не залучені до цієї соціально-професійної групи;
- 4) наявність спільних цінностей;
- 5) наявність певних рольових очікувань, що відносяться до поведінки членів цієї групи;
- 6) чітко позначені межі групи;
- 7) певні соціальні установки [186, с.194-200].

Визначаючи соціальні установки професіонала, необхідно згадати американського дослідника Роберта Холла, який вважав, що такими установками є:

- 1) альтруїстичне служіння суспільству, сприяння його розвитку і процвітання (що не виключає одночасну присутність і значущість меркантильних інтересів);
- 2) яскраво виражене відчуття приналежності до своєї професійної групи, яка є референтною;
- 3) орієнтація на підвищення компетентності та реалізацію можливості кар'єрного зростання;
- 4) розуміння професійної діяльності як покликання [187].

Існує й інша традиція розуміння феномену професії та соціально-професійних груп. Її представники, з одного боку, посилюють акцент на наявності специфічної професійної субкультури, яка складається з норм, цінностей, особливого категоріального апарату, певної низки практик тощо, та виникає навколо того чи іншого виду діяльності. З іншого боку, представники означеного підходу майже не акцентують увагу на обов'язковій умові наявності інституційного культурного капіталу для набуття професії. Подібне розуміння професії було запропоновано Максом Вебером [35] та продовжило свій розвиток в рамках чиказької школи [12]. Так, професійні групи розглядаються як

колективи, які мають схожу ідентичність і функціонують згідно з певними моральними принципами та ціннісними установками. Перейдемо до визначення наявності та змісту специфічної професійної ідентичності студентів. Ідентичністю професійної групи є система цілей, практик, цінностей, смислів, які обумовлені спільною діяльністю її представників та сприяють внутрішній єдності та згуртованості даної групи. Для більш детального розгляду субкультури студентства, ми надамо їй вигляд культурної форми, виділивши два змістовних аспекти останньої:

- 1) зовнішню сторону;
- 2) ціннісне ядро [69, с. 284].

Зовнішня сторона професійної ідентичності студентства характеризується:

- 1) наявністю особливого категоріального апарату. В залежності від спеціалізації, яку засвоюють студенти під час навчання, вони проходять процес долучення до того чи іншого лінгвістичного середовища, вивчають значення нових термінів і понять, розуміння яких заблоковано для осіб, які не перебувають у цій професійній групі;
- 2) специфічними обрядами та ритуалами. В рамках вищого навчального закладу студенти, як правило, бувають залучені в декілька практик особливого роду, які можна назвати обрядами. Як приклад, можна назвати обряд ініціації, святкування Меридіану - періоду, який на вісі часу навчання у ВНЗ відмічається як її середина, - випускний вечір, святкуючи який, студенти, залежно від традиції свого навчального закладу, надягають мантиї, здійснюють ряд символічних дій, прощаючись з рідними стінами своїх *alma mater*. Також мають місце і менш інституціоналізовані, відмінні у різних навчальних закладах ритуали, які здійснюються студентами перед сесією або під час неї з метою привернення уваги фортуни для більш успішної здачі іспитів та заліків.

Внутрішня сторона професійної субкультури представляє собою ціннісне ядро. На думку сучасного дослідника молоді і зокрема студентства Л. Сокурянської, «цінності професії, їхнє (...) місце в загальній структурі ціннісних орієнтацій особистості дають найбільш точну та повну уяву щодо

ідентифікації особистості з професією, що є обов'язковою (правда, недостатньою) умовою професійного самовизначення та ефективної діяльності майбутніх спеціалістів в обраній ними сфері. Бо саме цінності особистості відображають її потреби та інтереси, грають, як ми вже неодноразово підкреслювали, організуючу, регулюючу та направляючу роль в життєдіяльності, у тому числі, в професійній області» [136, с. 369].

Характеризуючи студентство як соціально-професійну групу, звертається увага на особливості її академічної та дозвілєвої діяльності, яка повинна мотивуватися, передусім, цінностями знання та потребами цікавої, творчої роботи, яка б надавала можливість розвитку та реалізації здібностей та талантів студента. Незначущість зазначених цінностей за умови домінування інших мотивів навчання, що не мають прямого відношення до поля освіти (як-то цінність матеріального добробуту і економічної незалежності, цінність престижності професіонального статусу тощо), інтенсивність та регулярність процесів інкорпорації та акумуляції культурного капіталу, можуть бути дуже низькими.

Так, найбільш схожі орієнтації студентів проявляються у цілеспрямованому придбанні та набутті інституціонального та інкорпорованого культурного капіталу під час процесу навчання, адже культурний капітал у вигляді засвоєних знань, вмінь та навчальних практик є головною умовою вдалої професійної реалізації.

Треба відмітити, що студентство не можна розглядати тільки як соціально-професійну групу, оскільки воно не займається специфічною професійною діяльністю. Студенти, що входять до цієї групи, знаходяться в стані підготовки до майбутньої кар'єри та набувають такі знання і компетентності, які необхідні задля успішного заняття конкретною висококваліфікованою діяльністю. Набуваючи професію, випускник ВНЗ набуває й професійний статус, що визначає його потенціальне місце в соціальній структурі суспільства. Отже, студентство є специфічною перехідною соціально-професійною групою, з лав якої поповнюються інші професійні групи.

На думку деяких авторів, студентство можна визначити як частину ширшої демографічної групи - молоді. Студентство в цьому випадку характеризується як специфічна соціальна група, представники якої знаходяться в певній віковій категорії.

Як зазначає С. Іконнікова, за допомогою визначення соціально-демографічних ознак стає можливим визначити «особливості її свідомості та діяльності, по відношенню до якої вікові ознаки грають роль одного з тих компонентів, що їх пояснюють» [68, с. 42]. На нашу думку, необхідно зазначити, що той віковий період, в якому молоді люди стають студентами, є найбільш продуктивним з точки зору можливості засвоєння величезної кількості інформації, що внаслідок цього конвертуються до знань та компетентностей. Незважаючи на те, що ідея навчання протягом всього життя стає все більш ваговою у функціонуванні системи освіти різних країн, початок молодості визнається одним з етапів життя людини, який має неабияке значення на формування її подальшого життєвого шляху. Як зазначає Т. Іщенко, студентство складається здебільшого з представників молоді, що є одним із характерних ознак цієї соціальної групи. Хоча немає нормативно-правових обмежень, які б не допускали до придбання статусу студентства представників інших соціально-демографічних груп, як фіксують статистичні дослідження Державного комітету статистики України, наразі 81,7% студентів є молодими людьми у віці 17-25 років [111].

Використовуючи соціально-демографічний підхід до вивчення студентства, ми акцентуємо увагу на тому, що воно складається з вихідців з різних соціальних груп, які займають різні позиції в соціальній структурі суспільства. Наслідком отримання вищої освіти у ВНЗ може стати не лише відповідна гомогенізація цієї соціальної групи, але й подальша диференціація, оскільки ті соціальні групи, з яких комплектуються студенти, мають різний доступ до ресурсів, які визначають положення індивіда в соціальній стратифікації суспільства (економічний, соціальний, культурний та інший капітали).

Поступивши до ВНЗ, вчорашні школярі виявляються, з одного боку, в знайомій соціокультурній ситуації, оскільки знову опиняються в ролі учнів, які взаємодіють з вчителями. З іншого боку, в стінах університету можуть виникати нові форми життя та розповсюджуватися на все суспільство, які не тільки відповідають вимогам суспільства, але й вільно трансформують його.

Для сучасного висококваліфікованого фахівця необхідне критичне мислення, тобто оволодіння інструментами пізнання. Без їхнього використання будь-яка система знань згодом виявляється застарілою, навчанню знанням та навичкам, необхідним для оволодіння професією тощо. У вищій школі змінюються ролі суб'єктів вищої освіти: як зазначає К. Ясперс, спосіб навчання в ній має бути, на відміну від школи, не схоластичним, спрямованим на некритичне засвоєння безлічі знань, а «сократичним», тобто проходити в атмосфері дискусій, в яких, як відомо, народжується істина, а значить, студенти та викладачі є рівноцінними суб'єктами навчального процесу.

Одним із завдань ВНЗ є формування висококваліфікованого фахівця. Однак слід зазначити, що придбання необхідних для цього знань і навичок, що складають у сукупності професійну компетенцію, у різних студентів проходить в неоднаковою мірою успішно. З нашої точки зору, ефективність професійної соціалізації залежить від наявного на самому початку навчання у виші рівня культурного капіталу, інкорпорованого в процесі довузівської соціалізації. Зауважимо, що культурний капітал у період дитинства і юнацтва перед вступом до ВНЗ безпосередньо залежить від ключових агентів соціалізації - сім'ї і школи, що розглядаються нами як соціальні інститути.

Всупереч безперервній трансформації сучасного суспільства, згідно з результатами соціологічних досліджень, проведених як в Україні, так і в Російській Федерації, що існували до недавнього часу в загальному соціокультурному контексті, сім'я залишається найбільш значущою цінністю. У рамках сім'ї проходить первинна соціалізація, результати якої для особистості незрівнянні ні з чим за своєю значущістю. Як зазначає І. Кон, «серед факторів соціалізації, що розглядаються окремо, найбільш важливим і впливовим були та

залишається сім'я як первинний осередок суспільства, вплив якої дитина відчуває раніше за все, коли вона найбільш сприйнятлива» [76, с. 162]. Дитина виховується у тій атмосфері, що створена в сім'ї, і під її впливом отримуються психологічні ознаки, установки, формується система цінностей та світогляд. У процесі виконання функції виховання відбувається інтеріоризація соціальних норм, цінностей, установок, надбання соціальних ролей, імплементація ідентичності.

На макрорівні сім'я сприяє відтворенню суспільства як в біологічному, так і соціальному значенні. Передача соціальних норм і цінностей сприяє збереженню наступності між поколіннями, акумуляції і трансляції знань, збереженню соціального. Ціннісне ядро закладається в процесі первинної соціалізації, що проходить у сім'ї, і яке знаходиться в основі соціальних дій агента. При цьому необхідно відзначити, що значну роль в процесі первинної соціалізації відіграє як статусні позиції батьків, так і їхній рівень освіти. Дослідження фіксують, що чимала частка батьків, які отримали вищу освіту, сприяють тому, щоб і їхня дитина поступила до ВНЗ й повторила їхню освітню траєкторію.

Школа, починаючи з шести-семи років, стає не менш значущим агентом соціалізації, ніж сім'я. З дорослішанням та переходом до школи інкорпорування культурного капіталу відбувається переважно в шкільному середовищі, в процесі комунікації з вчителями та ровесниками. Саме школа сприяє розширенню кругозору дитини, повинна не тільки підтримувати, а й роздмухувати в ній когнітивний інтерес, здатність до постановки питань, як йдуть врозріз із запропонованою вчителем програмою тощо. Проте, разом з передачею знань інститут освіти виконує функцію трансляції соціальних норм, здійснюючи тим самим, з точки зору теоретика конструктивного структуралізму П. Бурд'є, символічне насильство за допомогою закріплення культурного коду, і відтворюючи, таким чином, існуючі соціальні структури.

З нашої точки зору, найважливішою функцією школи як соціального інституту залишається передача знань, формування цілісного світогляду, що базується на науковому уявленні, намаганні сприйняття нової інформації критично, з оглядом на вже сформовану систему знань. На базі цієї системи знань

у подальшому в вищій будуватиметься професійна компетенція. Обсяг інкорпорованого культурного капіталу, що є сукупністю засвоєних знань, в українському соціокультурному середовищі безпосередньо залежить від типу школи і місця її розташування. Як правило, якість освіти, яку отримують учні середніх шкіл у сільській місцевості, відрізняється в гірший бік у порівнянні з якістю освіти, отриманої в обласних центрах. Таким чином, місце отримання середньої освіти як середовище первинної соціалізації здійснює, з нашої точки зору, суттєвий вплив на процес інкорпорування культурного капіталу.

У процесі професійної соціалізації в вищій школі ключове значення має місце довузівської соціалізації. Студентство як соціальна група складається з вихідців з різних соціальних верств. Їхній успіх в засвоєнні трансльованих знань, умінь і навичок є безпосереднім результатом ефективності їхньої довузівської соціалізації, яка у свою чергу залежить таких соціально-демографічних чинників, як рівень освіти і посада батьків, місцевість, в якій була отримана середня освіта.

З огляду на це, в дисертаційній роботі студентство розглядається як соціально-демографічна група, представники якої знаходяться у певних вікових межах, є вихідцями з різних місцевостей, в яких в залежності від освіти та посади батьків з різними результатами проходить процес довузівської соціалізації. Такий підхід дозволяє зосередити увагу на дослідженні тих соціальних ознак, які визначають соціальні процеси, що відбуваються з особистістю, незалежно від формування її стратегії або реалізації практик. Вивченню сутності та змісту поняття аскриптивних статусів присвячений наступний розділ дисертаційної роботи.

Висновки до розділу 1

У розділі було обґрунтовано обрані напрями дослідження, здійснено аналіз теоретико-методологічних підходів до вивчення професійної соціалізації в історико-соціологічній перспективі. Центральними моментами для сучасної концепції професійної соціалізації є зосередження уваги на процесах

самоконструювання власної освітньої та професійної траєкторій. На підставі теоретико-методологічного аналізу сучасного соціологічного дискурсу професійної соціалізації студентів зроблено висновок щодо необхідності більш повного використання можливостей структурно-конструктивістської методології та визначено професійну соціалізацію як багаторівневий та багатofакторний процес формування професійних компетентностей особистості, що актуалізується завдяки реалізації професійних стратегій та освітніх практик, за допомогою яких відбувається інкорпорація культурного капіталу, необхідного для набуття професійних компетентностей. Ми звернулись до концептів П. Бурдьє, оскільки за допомогою використання методології конструктивістського структуралізму стає можливим акцентування уваги на соціальній активності актора, процесах саомонтажу, що проявляється з його боку в ході професійної соціалізації. Зазначено, що вивчення професійної соціалізації необхідно проводити з урахуванням двох рівнів – стратегічного та практичного.

Використання концепту «професійна стратегія» дозволяє врахувати суб'єктивну сторону вибору професії. У дисертаційній роботі поняття «професійна стратегія» розробляється з урахуванням як рефлексивності особистості, так і її соціального досвіду, який вона набула в процесі виконання габітуалізованих дій, і визначається як система освітньо-професійних диспозицій студентів, що складається з уявлень про майбутню професійну діяльність, мотивації набуття професійних компетентностей та вибору освітніх практик, необхідних для професійного становлення.

Зазначимо, що уявлення про майбутню професійну діяльність конструюють професійні орієнтації особистості, які формуються, починаючи з пізнього шкільного віку та проявляються як у виборі спеціальності перед вступом до ВНЗ, так і в професійно-статусних планах студентів, що чіткіше викристалізуються під час навчання на останніх курсах ВНЗ. На підставі теоретико-методологічних розробок диспозиційного рівня особистості В. Ядова було запропоновано такі індикатори професійної стратегії: мотивація вступу до ВНЗ, мотивація отримання

конкретної професії, мотивація навчання у ВНЗ, професійні цінності, професійно-статусні плани.

Зазначається, що професійна стратегія студентів може бути неусталеною, якщо її реалізація не призводить до відповідних змін у змісті та інтенсивності їхніх освітніх практик. В цьому випадку відповідна система диспозицій є квазі-стратегією, тобто сукупністю намірів, що не призводять до відповідної соціальної активності особистості. З урахуванням вищезазначеного сформульовані такі індикатори усталеності професійної стратегії: відповідність між системою освітньо-професійних диспозицій студентів та їхніми освітніми практиками; вік вибору професії; наявність досвіду професійної діяльності, яка відповідає спеціальності, за якою студент навчається у ВНЗ.

Завдяки використанню концепту «практики» вдається врахувати процесуальну складову професійної соціалізації студентів. При розробці поняття «освітні практики» вони були визначені як хабітуалізовані дії, які опосередковують процес набуття актором професійної компетентності та професійно-статусної позиції. Індикаторами практичного рівня професійної соціалізації є регулярність та інтенсивність освітніх практик, показником ефективності – академічна успішність та ступінь залученості сил та здібностей студента до процесу навчання. До переліку освітніх практик увійшли такі: регулярне відвідування навчальних занять, систематичне навчання протягом семестру, виконання домашніх завдань та підготовка до навчальних занять, пошук матеріалів в мережі інтернет для підготовки домашніх завдань, робота понад установлену навчальну програму, підготовка до складання іспитів або заліків, вивчення іноземної мови, використання іноземної мови для читання літератури за фахом.

Оскільки визначення освітніх практик як хабітуалізованих дій призводить до проблеми пояснення можливості внесення змін до їхнього переліку, інтенсивності тощо, було запропоновано охарактеризувати стратегічну дію як таку, що є безпосереднім результатом втілення стратегії. Отже, процес успішної реалізації стратегії виглядає наступним чином: на першому етапі відбувається

формулювання бажаної мети, на другому – усвідомлюються ті практики, завдяки яким стає можливою її реалізація, на третьому – відбувається реалізація стратегічних дій, що є відмінними від низки практик актора, які він реалізовував до цього моменту, на четвертому відбувається усталення стратегічних дій та перетворення їх на практичні, які вкоріненими у просторі та часі (за Е. Гідденсом).

У розділі підкреслюється значущість практичного рівня професійної соціалізації, який містить наявність та інтенсивність практик, що можуть підкріплювати або спростовувати розроблені стратегії. На підставі дослідження наведених особливостей стратегічного та практичного рівнів професійної соціалізації показано необхідність їхнього розрізнення. Пропонуються такі характеристики стратегічної дії: динамічність (характеризує спрямованість стратегії на досягнення нових позицій у різних соціальних полях); інноваційність (характеризує спрямованість стратегій на внесення змін до низки повсякденних практик); цілісність (позначає ступінь узгодженості з іншими стратегічними діями)..

На основі узагальнення основних підходів до визначення студентства як соціальної групи підкреслено, що студентство є специфічною гетерогенною соціальною групою. Виділено такі підходи до визначення студентства: як специфічної соціальної групи, яка знаходиться в стані підготовки до виконання функцій інтелігенції; як соціально-професійної групи, основним заняттям якої є освітня діяльність; як перехідної соціальної групи, знаходження в якій передуює вибору професії; як соціально-демографічної групи, представники якої характеризуються спільністю соціально-демографічних ознак.

Визначення студентства як соціально-демографічної групи виходить з його виокремлення як складової більшої соціальної групи - молоді. Саме в цей період такі демографічні характеристики, як вік і стать, стають соціально значущими.

Оскільки в фокусі нашої уваги знаходиться вплив аскриптивних статусів студентів, найбільш доцільним є розгляд студентства як соціально-демографічної групи. Внаслідок масовізації вищої школи значна частина випускників шкіл стає

студентами, які є вихідцями з різних соціальних прошарків українського суспільства та місць поселень, що свідчить про статусну гетерогенність студентства.

РОЗДІЛ 2

МІСЦЕ АСКРИПТИВНИХ СТАТУСІВ У КОНСТРУЮВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСТВА

Статусний набір сучасного українського студентства характеризується неоднорідністю. На початку 1990-х років почалося різке зростання чисельності і процентного співвідношення студентів серед всіх груп населення України: якщо у 1991 р. доля студентів ВНЗ III-IV рівнів акредитації становила 1,7%, у 2007 р. вона зросла до 4,9%. З середини 2000-х років відбувається поступове зменшення частки студентів: в 2017 р. вона досягла 3,2%, що, тим не менше, вдвічі більше, ніж у 1991 р. [60] Внаслідок проведення реформ в освітній сфері, в останні роки кількість ВНЗ та бюджетних місць починає скорочуватися, що тягне за собою і відповідне скорочення чисельності студентів. Різке зростання і подальше падіння чисельності соціальної групи не може не супроводжуватися певними змінами в статусі її представників. Так, необхідно відзначити деяке «розмиття» категорії студентства, збільшення гетерогенності даної соціально-демографічної групи.

Поступово стандартизуються критерії, за якими абітурієнти отримують можливість набути статус студентів. З впровадженням Зовнішнього незалежного оцінювання як інструменту виміру рівня знань абітурієнти різного соціального походження отримують більш рівні можливості до вступу до ВНЗ, що, за задумом авторів та впровадників реформ, нівелює можливий вплив економічного капіталу сім'ї (який може втілюватися, наприклад, у корупційних процесах) на шанси вступу. З іншого боку, оскільки сім'ї з різними соціально-професійними статусами володіють різним обсягом капіталів (насамперед економічного і культурного), а також у зв'язку з нерівномірністю розвитку інфраструктури в Україні, в тому числі культурної та освітньої, ми вважаємо, що шанси вихідців з різних сімей на успішний вступ до ВНЗ будуть відрізнятися в залежності від їхніх соціальних позицій. Так, оскільки якість освітніх послуг у сільській місцевості відрізняється від якості освіти в великих містах і обласних центрах у гірший бік, актуалізується

загроза того, що ймовірність вступу абітурієнтів до ВНЗ, які пройшли первинну соціалізацію в сільській місцевості, стає нижчою.

Звернемо увагу і на те, що абітурієнти, які тільки-но закінчили школу, не завжди роблять самостійний вибір як при виборі вищого навчального закладу, до якого вступають, так і при виборі спеціальності. Частка студентів обирають ВНЗ та напрям навчання під впливом сім'ї або ровесників, а як один з основних мотивів вказують бажання продовжити роки навчання. Такого роду неусвідомлений вибір спеціальності в подальшому може обернутися неприйняттям майбутньої професії, формуванням відчуженості від неї як форми діяльності. «Незнаходження» себе в спеціальності, прагнення після закінчення вищого навчального закладу знайти іншу професію обертається неефективною професійною соціалізацією студента у ВНЗ та втратою чималої кількості часу в найбільш продуктивному віці. Перекваліфікація, як правило, займає тривалий час, без неї ж колишній студент може розраховувати лише на набуття професії, яка не потребує вищої освіти для виконання професійних функцій.

Цей розділ ми присвятили вивченню впливу аскриптивних статусів, по-перше, на вироблення відповідних освітніх планів школярів, що свідчили б про намагання вступити до ВНЗ, по-друге, на процес професійної соціалізації студентів у ВНЗ. Вплив аскриптивних статусів, пов'язаних із сім'єю, на думку соціологів [54, 117, 181, 191], сприяє передачі у спадок і, таким чином, відтворенню соціальних статусів.

Необхідно відзначити, що в чималій частки студентів батьки мають вищу освіту. Первинна соціалізація в сім'ї впливає на формування і освітніх диспозицій, і соціально-професійних планів майбутніх студентів у залежності від освітнього і професійного досвіду та траєкторії батьків, а також сприяє ранньому ознайомленню підлітків з ієрархією існуючих професій і соціальних статусів, їхньою престижністю.

Досліджуючи процес формування освітньої траєкторії школярів і студентів необхідно докладніше розглянути аскриптивні і досягнуті статуси, які вони мають, оскільки при набутті нового, до того ж інституційно обмеженого в часі,

статусу студента, молода людина, не є повністю суб'єктною та перебуває на порозі формування власної суб'єктності, у фінансовому плані суттєво залежить від сім'ї. З іншого боку, академічна успішність, яка є головним критерієм збереження статусу студента у ВНЗ, сприяє визначенню меж темпу приросту культурного капіталу як сукупності тих знань, якими повинен оперувати фахівець.

2.1 Аскриптивний статус як соціологічне поняття

Соціальний статус є одним з понять, вживання яких найбільш часто зустрічається в соціологічному (та й не тільки) дискурсі. За його допомогою стає можливим дослідити соціальну стратифікацію суспільства, його елементи, компоненти, складові. Існують різні підходи до розгляду соціальної стратифікації суспільства. Частина дослідників розглядають її крізь призму класового підходу, інша частина - за допомогою функціонального, деякі вчені намагаються синтезувати ці підходи.

Поняття соціального статусу дозволяє досліджувати соціальну структуру суспільства, і з цієї точки зору виступає інструментом стратифікаційного аналізу. Окрім соціального статусу в соціологічному лексиконі використовується досить схожий термін «позиція» або «соціальна позиція». Нерідко соціальний статус та соціальна позиція визначаються дослідниками як синонімічні. Практика одночасного використання таких не цілком тотожних термінів для дослідження одного феномену, з нашої точки зору, часто тягне за собою термінологічну плутанину, тому однією з наших завдань є розмежування зазначених понять. Важливо розрізняти позицію, яку посідає студент, і статус, який він має. В рамках структурно-конструктивістської методології, яку ми використовуємо в дисертаційному дослідженні, позиція актора в конкретному полі визначається ансамблем капіталів, якими він володіє. Соціальний простір, таким чином, структурується сукупністю різних капіталів (насамперед культурного, соціального та економічного) та їх найрізноманітніших поєднань. У процесі

конвертації капіталів агент змінює свою позицію, але не обов'язково при цьому втрачає свій статус. Наприклад, студент у процесі щоденної кропіткої самотійної роботи, витративши чималу кількість часу, може конвертувати часовий ресурс в освітній, професійний, а отже, і культурний капітал. Однак при цьому його статус студента не змінюється. Отже, поняття статусу необхідно використовувати для визначення найбільш стійких соціальних характеристик актора, для зміни яких недостатньо його власних зусиль. У той же час, поняття позиції дозволяє виміряти найбільш динамічні соціальні характеристики особистості, зміна яких залежить насамперед від здатності особистості до самотрансценденції, до можливості виходу за межі повсякденності, продукування нових практик з метою досягнення поставленої перед собою мети в ході реалізації стратегій.

Термін «статус» перекладається з латинської як «стан справ, стан, позиція». Один з провідних українських соціологів, який займається проблематикою соціальної стратифікації суспільства, С. Макеєв, зазначає, що поняття статусу використовується і в багатьох інших ситуаціях: для позначення сукупності юридичних прав і обов'язків особи, зафіксованих, як правило, в нормативно-правових актах, для відображення різних вимірів багатовимірного соціального простору, для визнання позиції, яку займає актор, з боку інших акторів / інститутів. С. Макеєв приводить наступну низку визначень соціального статусу: це і «місце індивіда в ієрархічно організованій суспільній структурі, його об'єктивна позиція в ньому», і «невичерпний людський ресурс, який дає людині можливість впливати на суспільство і отримувати за допомогою нього привілейовані позиції в системі влади і розподілу матеріальних благ», «структурні елементи соціальної організації суспільства, що забезпечують соціальні зв'язки між суб'єктами соціальних відносин» [140, с. 103-104]. Виходячи з настільки різних визначень, необхідно відзначити, що поняття соціального статусу використовується стосовно як макро-, так і мікрорівня соціальної реальності, оскільки статус має як певна соціальна група (наприклад, професія лікаря), так і окрема особистість, яка може володіти різними статусами (лікар, чоловік або жінка, батько або мати тощо).

Вживання поняття соціального статусу у зв'язку з вивченням соціальних процесів пов'язане з іменем Макса Вебера. Відзначимо, що вживання терміна соціального статусу зазвичай проводиться в контексті теорій соціальної стратифікації. Так, наявність різних статусів, які надають їхньому власнику певні привілеї, є індикатором соціальної стратифікації суспільства. М. Вебер акцентує увагу на статусах, що належать соціальним групам. Соціальні статуси М. Вебер визначає через наявність у певної групи осіб домагань на низку привілеїв. В основі статусної групи знаходиться схожий спосіб життя, наявність формальної освіти, престиж професії та факт народження в родині, представники якої є учасниками певних соціальних груп. Аналіз статусів має важливе значення для дослідження соціальної стратифікації суспільства. Так, статусна група внаслідок того, що має доступ до певних привілеїв і прагне сформувати монополію на право доступу до почестей, поступово замикається, відчужується від інших статусних груп. Апелюючи до необхідності автономності та захисту власних інтересів від Чужих, що знаходяться поза цим колом, такі групи прагнуть до самовідтворення за допомогою матримоніальних союзів, внаслідок чого поступово «закриваються», набуваючи рис закритих клубів, доступ до яких дуже нелегко отримати тим індивідам, які народились поза сім'ями, представники яких належать до цієї соціальної групи [31, с. 16].

Оскільки студентство є гетерогенним за своїм походженням, цю соціальну групу можна класифікувати як статусну в інтерпретації М. Вебера. Однак, не можна не відзначити, що студентство характеризується схожим способом життя і стилем споживання внаслідок, в тому числі, відсутності доступу до значних фінансових коштів, що детермінується або відсутністю заробітку внаслідок відсутності професійної діяльності, або перебуванням на етапі початку професійної кар'єри. Можна також припустити, що серед студентів, які спочатку складали неоднорідну соціальну групу, до кінця навчання за рахунок механізмів соціального відбору відбувається кристалізація груп. Іншими словами, культурний капітал, яким володіють і який інкорпорують студенти, діє подібно до коду, завдяки якому в процесі диференціації відбувається створення соціальних

мереж у вигляді безлічі особистих знайомств. Наявність доступу до такої мережі в подальшому може істотно полегшити процес працевлаштування студентів.

Одним з антропологів та соціологів, які зробили важливий внесок в розуміння феномену соціального статусу, став Ральф Лінтон. Він звернув увагу на те, що існує два тлумачення поняття «статус»: як низки характеристик, що визначають становище індивіда в різних сферах соціального життя (і в такому випадку індивід володіє безліччю статусів), і як інтегрального показника вищевказаних характеристик, що позначає становище індивіда в системі соціальної стратифікації (в такому випадку індивід володіє одним статусом; пізніше Р. Мертон номінує цей феномен «статусним набором»).

У творі Ральфа Лінтона «Вивчення людини», що є ключовим для ідей цього антрополога та соціолога, наводяться результати спостереження за первісними племенами. Р. Лінтон застосовує поняття статусу для позначення позиції індивіда в патерні соціальних відносин. Наявність статусу передбачає, що індивід бере на себе певну сукупність прав і обов'язків. Невід'ємною характеристикою статусу, що означає його динамічний аспект, є роль, за допомогою якої описується взаємодія між людьми. З метою типологізації взаємодій між людьми Лінтон сформулював класифікацію статусів на підставі того, чи є вони аскриптивними (приписаними), чи досягнутими [189, с. 236].

Спираючись на ідеї Р. Лінтона, Т. Парсонс розвинув класифікацію статусів, систематизувавши опис соціальної ролі як динамічного аспекту статусу. Для більш детального опису соціальної ролі Т. Парсонс сформулював наступні характеристики: емоційність, мотивація, спосіб набуття та ступінь формалізації. Більше того, поняття статусу він використовував для аналізу ролі колективів як структурних компонентів соціальної системи, для яких найбільш важливою є функція ціледосягнення. Так, для соціальних груп є притаманним критерій членства та розподілу функціональних обов'язків, що можна спостерігати також і по відношенню до студентства.

Як зазначає Ірвінг Фоладар, дуже часто при визначенні співвідношення змісту понять аскриптивного та досягнутого статусів (відмінність між якими

визначається перш за все тим, яким чином вони були отримані - внаслідок народження або докладання своїх зусиль) виникає плутанина, непорозуміння, причиною якого є неувага до зв'язку даних типів статусів із соціальною структурою суспільства. Так, І. Фоладар наводить приклад релігійного статусу, який, в залежності від того, чи була охрещена дитина при народженні, або після досягнення повноліття вирішила долучитися до однієї з релігійних конфесій, може бути як аскриптивним, так і досягнутим [183, с. 53]. Те ж саме стосується багатьох інших статусів, які традиційно вважаються аскриптивними: стать, вік тощо.

Для вирішення зазначеної проблеми Лео Шнор пропонує використовувати поняття зворотніх та незворотніх (наприклад, вік) статусів [192]. І. Фоладар зазначає, що статус, в тому числі аскриптивний, є не біологічною, а соціальною категорією (хоча нерідко такою, що заснована на біологічних (фізичних) відмінностях), а тому нерідко може стати прихованим (у разі брехні про вік, переодягання до людини іншої статі тощо) [183, с. 54]. Таким чином, спробу роз'яснення сутності аскриптивного статусу за допомогою введення додаткових категорій не можна вважати ефективною.

Якщо згідно із традиційною точкою зору аскриптивний статус досліджується як певна характеристика, що є властивою конкретному індивідові, вплив якої проявляється при взаємодії з конкретними іншими особами, І. Фоладар пропонує пов'язати прояви аскриптивних і досягнутих статусів із впливом соціальної структури. Американський соціолог звертає увагу на залежність соціальних характеристик, приписаних конкретному індивідові, від думок тих індивідів, з якими він взаємодіє. Таким чином, «досягнуті статуси» визначаються як такі, «що непокоять, які суспільство дозволяє змінити окремим особам і, в багатьох випадках, очікує від них зусиль по зміні» [183, с. 58]. У свою чергу, аскриптивні статуси знаходяться під контролем з боку суспільства, уявлення щодо неможливості (або небажаності) їхньої зміни закріплюється в процесі соціалізації та за допомогою санкцій. Положення про структурний контекст формування аскриптивного статусу призводить нас до висновку про те, що при

оцінці величини впливу того чи іншого аскриптивного статусу необхідно використовувати не тільки об'єктивні, а й суб'єктивні оцінки.

Якщо Т. Парсонс стверджує про принципову неможливість досягнення загальної рівності, оскільки приналежність до сімей, які займають різне соціальне становище, продукує відмінність у початкових шансах, можливостях тощо, Алвін Гоулднер звертає увагу на те, що типи переваги, що надаються сім'ями своїм дітям, можуть дуже відрізнятися. Так, нерівність обсягу наявної власності суттєво відрізняється від нерівності на диспозиційному (використовуючи термінологію П. Бурдьє) рівні - цінностях, установках, мотиваціях тощо. А. Гоулднер вказує, що спадкові відносини з приводу приватної власності є індикатором протиріччя між актуальними економічними відносинами і «культурним» (ідеологічним, релігійним, протестантським, мерітократичним, якщо хочете) приписом винагороджувати індивідів на підставі їхніх заслуг, за критерієм досягнутих статусів [54, с. 370]. Таким чином, А. Гоулднер ставить під питання сам постулат про природність успадкування та про його нерозривний зв'язок із устроєм сім'ї та її стабільністю.

Дійсно, на макрорівні суспільства усунення принципу успадкування гіпотетично призводить до подолання конфлікту між загальними культурними мерітократичними принципами, з одного боку, і індивідуальним бажанням окремих сімей - з іншого. На мікрорівні скасування зазначеного принципу зменшило б відмінності у володінні капіталом і владою між окремими родинами, що мінімізувало би цей чинник соціальних нерівностей та його наслідки, підвищило соціальну мобільність і т.п. Усунення конфліктних засад з суспільної системи, що саморегулюється, сприяло б підвищенню її стабільності як на макро-, так і на мікрорівні.

Поділ статусів на аскриптивні і досягнуті, що активно використовується Т. Парсонсом, дістає активної критики А. Гоулднера. На його думку, формулювання цієї дихотомії призводить до затемнення, латентизації вказаних конфліктів. Якщо американський соціолог використовує даний тип статусів як ідеальний тип, і досягнуті статуси визначаються як такі, що індивід може досягти

тільки завдяки своїй діяльності, та які відповідають загальноприйнятим нормам, то приховується питання про залежність досягнутих статусів від аскриптивних статусів, точніше сказати, про ймовірність досягнення однієї і тієї ж професійної позиції при наявності різних аскриптивних статусів. Наводячи приклад, ми можемо згадати метафору так званої «скляної стелі», що ілюструє неможливість для жінок найвищих соціальних позицій. А. Гоулднер пише: «Критерії досягнень і винагороди, що ґрунтуються на них (аскриптивних статусах - Р.Б.), можуть приховувати і узаконювати той розподіл винагород і можливостей на основі аскрипції, що їм передуює» [54, с. 371]. А. Гоулднер звертає увагу на те, що зміни в наборі досягнутих статусів можуть служити не стільки свідченням відповідності поведінки індивідів загальним значущим культурним критеріям, ідентифікаціям тощо, скільки інструментом легітимації тих переваг у винагородах, якими володіють деякі індивіди з високостатусних сімей. «Таким чином, критерії досягнення стають для привілейованої еліти іншим способом узаконювати і увічнювати себе в суспільстві, не ставлячи під загрозу ті свої переваги, які не є легітимними згідно з цими критеріями» [54, с. 380].

Крім того, А. Гоулднер звертає увагу на отримання переваг деякими людьми лише внаслідок володіння власністю та можливістю використання доходу, який вона приносить, задля придбання нових можливостей, що збільшують ймовірність отримання досягнутих статусів. Наводячи приклад, можемо зазначити, що на українському ринку праці фахівці, які володіють іноземними мовами, особливо англійською, цінуються вище та отримують вищий дохід, ніж ті, хто не має таких мовних компетентностей. Таким чином, розмір статку сім'ї може зумовити наявність як відповідного цілепокладання та диспозицій, так і практик, що реалізують прагнення до отримання лінгвістичних компетентностей, а отже, безпосереднім чином впливають на успішність професійної соціалізації.

Іншою ключовою проблемою, з якою пов'язані аскриптивні статуси, є їхній вплив на соціальну мобільність. Проблемі дослідження факторів соціальної мобільності одними з перших присвятили свої роботи американські соціологи

Сеймур Ліпсет і Рейнгард Бендікс. У кінці 50-х років XX століття вони зіставили соціальну мобільність як характеристику ступеня «відкритості» систем до соціальних переміщень у Сполучених Штатах Америки, Японії, а також деяких західноєвропейських держав: Британії, Франції, Німеччини, Італії, Данії, Швеції та Швейцарії [190]. Це дослідження стало спробою вивчити причини зростання такої категорії професійних найманих працівників, як «білі коміри», що займають середню позицію у вертикальному розрізі соціальної стратифікації суспільств. С. Ліпсет і Р. Бендікс прийшли до висновку, що зростання чисельності «білих комірців» обумовлюється зростанням кількості робочих місць, пов'язаних з сервісної економікою. Особливу увагу автори приділили процесу переходу людей з позицій «синіх комірців» (які зайняті, як правило, у важкій промисловості та займають відносно низьке положення в соціальній стратифікації суспільства) до позицій «білих комірців». У результаті автори дійшли висновку щодо відсутності суттєвих відмінностей між досліджуваними країнами і повсюдне збільшення частки зайнятості на «білокомірцевих» позиціях. Таким чином, незважаючи на актуальність мерітократичної ідеології індивідуалізму для населення США, яке виражається (в короткому описі) в максимальній відкритості американського суспільства, м'якості його стратифікаційної системи, відсутності інституційних перешкод для досягнення найвищих професійних і соціальних позицій найбільш мотивованими і висококваліфікованими фахівцями, соціальна структура американського суспільства не стала більш відкритою в порівнянні з суспільствами інших розвинених країн, в яких ідеологічна форма мала інше наповнення.

Такі несподівані для американських дослідників результати спровокували низку нових досліджень, присвячених питанням залежності основного професійного заняття (occupation), що визначає (згідно з П. Сорокіним, а також представниками структурного функціоналізму) місце в соціальній ієрархії, від аскриптивних, приписаних соціальних статусів. До переліку останніх увійшли насамперед такі статуси батька як голови сімейства - рівень освіти і професія.

Хрестоматійним зразком дослідження проблематики співвідношення приписаних і досягнутих статусів стала робота П. Блау і О. Дункана «Американська структура зайнятості» [181]. У ній соціологи сформулювали базову модель мобільності між різними поколіннями, що представлена на рис. 1.

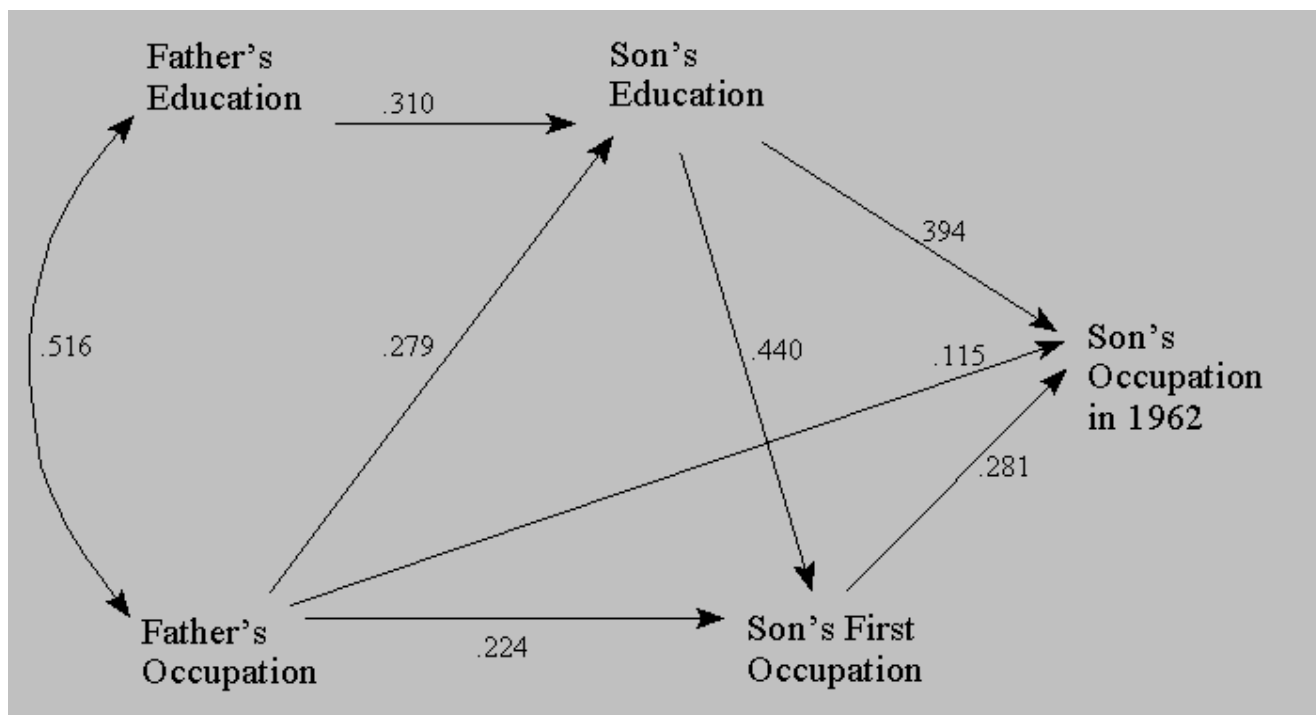


Рис. 2.1 Модель чинників соціальної мобільності між різними поколіннями [181, с. 170]

Як уже зазначалося, американські соціологи сфокусували увагу на вивченні чинників, що зумовлюють тип професії (професійної зайнятості) сина. За допомогою методів регресійного аналізу було виявлено, що на тип отриманої сином професії впливали безпосередньо як досягнуті статуси (освіта сина і його перше місце роботи), так і приписані (професія батька). У той же час, на обидва досягнуті статуси впливають приписані статуси - рівень освіти батька (на рівень освіти сина) і професія батька (на місце першої роботи сина). Незважаючи на ілюстрацію значущості аскриптивних статусів, які здійснюють як прямий, так і непрямий вплив на результат професійної соціалізації сина, дослідники зробили

висновок про те, що основну вагу у визначенні постійної професії дитини мають досягнуті статуси.

Застосування даної моделі для дослідження впливу аскриптивних статусів студентів на їхню професійну соціалізацію вимагає деяких суттєвих уточнень. По-перше, необхідно відзначити, що дослідження проводилося американськими соціологами в той момент, коли основна частина заможних американських жінок була зайнята в економіці та присвячувала левову частку свого часу веденню як побутових справ, так і вихованню дітей. Тому, з нашої точки зору, перелік аскриптивних статусів несправедливо звужується до місця і ролі батька в соціалізації сім'ї. Разом з тим, як відзначають сучасні дослідники (див., напр., [56]), в сучасних суспільствах на пострадянському просторі левову частку впливу на соціалізацію дітей в сім'ї має жінка. Так, відповідно до проведеного нами дослідження, як бажання отримати вищу освіту підлітком під час навчання в школі, так і наявність статусу студента у ВНЗ позитивно корелює з рівнем освіти обох батьків. Крім того, відзначимо, що в нашому дослідженні ми не обмежуємося вивченням професійної соціалізації і аскриптивних статусів юнаків, але також маємо намір вивчити особливості професійної соціалізації дівчат. Таким чином, ми припускаємо, що рівень освіти і зайнятість матері є також суттєвими у визначенні освітньої траєкторії підлітків обох статей.

Модель П. Блау і О. Дункана, окрім впливу матері, не бере до уваги місця і ролі соціального оточення дітей під час шкільного навчання. Мається на увазі зокрема розмір та тип населеного пункту, які визначають особливості соціалізації підлітків в різних соціокультурних просторах. Так, з одного боку, необхідно згадати ідеї американського дослідника Дж. Коулмана, який вивчав залежність освітніх успіхів школярів від інтенсивності їхніх комунікацій як з сім'єю, так і іншими соціальними групами (релігійна, територіальна громада і т.д.). З іншого боку, необхідно враховувати, що місце проживання як точка в фізичному просторі, згідно з П. Бурдьє, корелює з розподілом дефіцитних благ (капіталів) в соціальному просторі. Таким чином, доступ і до якісної шкільної освіти, і до інших соціокультурних благ (розвинена культурна інфраструктура, зайнятість, що

забезпечує високий дохід тощо) є нерівномірним та залежить від географічного розташування населеного пункту, кількістю його жителів, ступеня віддаленості від обласного центру як осередку різних форм капіталу.

Модель П. Блау і О. Дункана піддалася критиці з боку інших фахівців, що займаються вивченням соціальної стратифікації. Крім вже розкритої вище критики акцентації уваги на статусах чоловіків, актуалізувалися дискусії щодо того, чи потрібно вивчати окремого індивіда як об'єкта дослідження соціальної стратифікації, або ліпше сфокусувати увагу на становищі сімей в соціальній ієрархії суспільства і необхідності виведення якоїсь результуючої на підставі низки статусів членів сімей, причому остання не може бути скорочена до соціального статусу чоловіка / батька. У нашому дисертаційному дослідженні зосереджена увага на вивченні професійної соціалізації окремої особистості, оскільки її стратегії та практики жорстко не детерміновані з боку сім'ї, проте ми не нехтуємо соціалізаційним впливом з боку сім'ї. Власне, специфічною метою нашої роботи є демонстрація залежності професійного становлення студента від низки статусів, набуття яких не залежить від його досягнень, і насамперед - від статусного набору батьків.

Подальші статистичні дослідження мобільності в різних західноєвропейських країнах були зроблені Дж. Голдторпом у 1980-х роках (Casmin). Аналізуючи евристичність використання структурно-функціоналістської та марксистської методологій для дослідження питань про передачу статусів у спадок та відтворення соціальної нерівності, Дж. Голдторп приходить до висновку, що обидва підходи не є достатньо адекватними та відображають лише частину картини. Таким чином, Дж. Голдторп статистично підтверджує гіпотетичне припущення П. Сорокіна про відсутність явних тенденцій до збільшення або зменшення профілю соціальної стратифікації. Англійський дослідник зафіксував та сформулював модель хаотичної флуктуації, згідно якій відносний рівень соціальної мобільності в усіх вивчених суспільствах є еквівалентним та рівним.

У 1960-ті роки зароджується радянська школа дослідження соціальної мобільності в контексті вибору професії. З 1962 р. під керівництвом В. Шубкіна проводяться регулярні опитування школярів старших класів, які навчаються в Новосибірську. Дослідники, які створили цю школу (крім В. Шубкіна необхідно назвати Д. Константиновського, Г. Чередниченко та ін.), виходять з позицій марксизму в поєднанні зі структурним функціоналізмом. Серед чинників вибору професії автори називають, з одного боку, матеріальні умови життя суспільства, що розкриваються через рівень розвитку виробництва та суспільного розподілу праці, структуру вакансій, розмір потреби в професійних кадрах, вплив інституту освіти, демографічну ситуацію, наслідки науково-технічної революції тощо, з іншого - безпосереднє соціальне оточення індивідів, їхні «специфічні ціннісні орієнтації, професійні спрямування, нахили, здібності» [170, с. 41]. Таким чином, вибір професії є «результатом діалектичної взаємодії різномасштабних зовнішніх умов та особистісних факторів» [170, с. 42].

У низці творів (див. [148, 170, 171]) автори для опису існуючих протиріч між макросоціальними умовами та особистісними факторами застосовують метафору двох пірамід, розташованих протилежно один до одного (див. рис. 2.2). Піраміда, яка складається з суцільних ліній та зорієнтована основою вниз, показує існуючий профіль соціальної стратифікації в залежності від потреб інститутів економіки і народного господарства в кількості і ступені кваліфікації професійних кадрів. Як правило, рівень кваліфікації фахівця є прямо пропорційним ступеню престижності професії. У свою чергу, піраміда, що намальована пунктиром та розташована гострим кутом, протилежним до її основи, вниз, ілюструє професійні устремління молоді, велика частина якої прагне зайняти найвищі позиції в існуючій ієрархії престижності професій. Розбіжність зайнятої професійної позиції із професійними домаганнями, як фіксують дослідники, в подальшому призводить до появи у даних фахівців проблем в психоемоційній сфері, падіння продуктивності праці, формування відчуженості від професії і інтенсифікації формування установок на більш широке споживання.

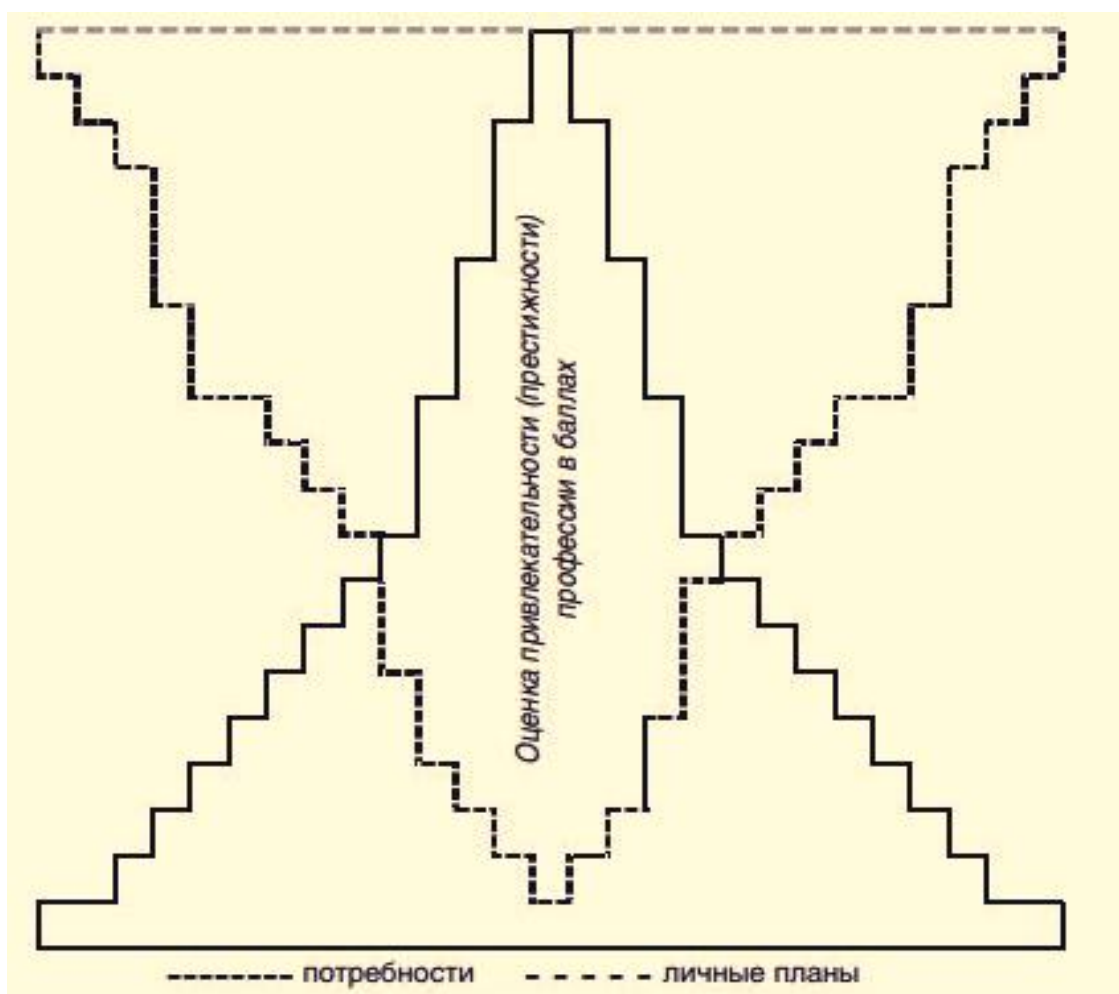


Рис. 2.2 Особисті професійні плани та потреби у фахівцях та робітниках за професіями [171, с. 195].

Автори особливо глибоко досліджують вплив аскриптивних статусів (стать, місце проживання, рівень освіти і професія батьків (як правило, формулюється у вигляді тріади селяни-робітники-службовці)) на формування освітніх орієнтацій, а також професійних схильностей і домагань. Вони підкреслюють, що формування професійних устремлінь особистості починається ще до появи комунікацій з представниками професій: «завдяки спадковій інформації, яку людина отримує в процесі навчання від свого соціального оточення (сім'я, школа, друзі, масові комунікації), вона ще до моменту вибору професії виявляється в якійсь мірі зорієнтованою на те, як оцінювати те чи інше заняття, той чи інший варіант, той чи інший шлях. Стійкість «спадкової інформації» обумовлює певну стійкість і повторюваність оцінок професій, типів поведінки для представників одних і тих

же соціальних верств» [170, с. 75]. Отже, до аскриптивних статусів необхідно віднести рівень освіти сім'ї, тип і місце розташування школи, якість отриманого середньої освіти, статусні позиції сімей друзів тощо.

З нашої точки зору, аскриптивні статуси необхідно розглядати як приписані соціальні ознаки, які впливають на визначення позицій актора в певних соціальних полях суспільства незалежно від того, які стратегії він реалізує та які практики здійснює. Аскриптивні статуси можуть як обмежувати результати певних дій актора, так і сприяти підвищенню їхньої ефективності. У нашому дослідженні ми акцентуємо увагу на вивченні місця і ролі аскриптивних статусів в професійній соціалізації студентів. У фокусі нашої уваги знаходиться студентство. Як соціально-демографічна група, студентство має низку специфічних характеристик, які ми докладніше розглянули в попередньому підрозділі. Кожен студент має низку статусів, які ми зараз розглянемо докладніше.

Перш за все, звертає на себе увагу те, що вчорашній школяр, який тільки вступив до ВНЗ, набуває статус, який носить тимчасовий характер. Вищий навчальний заклад має монопольне право як у привласненні, так і вилученні статусу (шляхом дискваліфікації з поля освіти) студента на підставі ряду норм, серед яких найбільш часто декларуються академічна успішність, відповідність поведінки дисциплінарним правилам тощо. Таким чином, якщо слідувати принципам автономності, «правила гри» в субполі вищої освіти формулює сам вищий навчальний заклад.

Крім досягнутого статусу, що є новим в сукупності статусного набору, студент має низку статусів в тих соціальних групах, в які він був інтегрований протягом попередніх років життя. Серед них прийнято виокремлювати гендерний, сімейний, поселенський, релігійний, етнонаціональний та інші статуси.

Звертаючись до гендерної ідентичності молодого покоління, відзначимо, що результати багаторічних соціологічних досліджень показують, що дівчата більш мотивовані до навчання і демонструють кращу академічну успішність, ніж юнаки.

Залишається актуальним і традиційний поділ студентів природничо-технічних і соціогуманітарних спеціальностей за статевою ознакою..

Розглядаючи процес первинної соціалізації, необхідно відзначити суттєвий вплив сім'ї на формування світогляду особистості, в тому числі і на її соціально-професійні плани. Стартові можливості та обмеження студентів залежать від обсягу економічного і соціального капіталу їхніх сімей, від наявності коштів, які можна конвертувати в отримання якісної середньої освіти в спеціалізованій школі, до наявності зв'язків, завдяки яким збільшуються шанси на придбання бажаного і соціально-професійного статусу. У зв'язку з цим, досліджуючи професійну соціалізацію, необхідно враховувати такі статусні характеристики сімей, як матеріальне становище, рівень освіти батьків і їхнє місце в професійній структурі суспільства, обсяг культурного капіталу. Щодо студента дані статусні характеристики є аскриптивними, оскільки їхня наявність не залежить від дій цього актора.

Окрім приналежності до сім'ї як малої соціальної групи, особистість під час навчання в школі була мешканцем певного населеного пункту. Чисельність жителів, розмір, ступінь урбанізації та розвиненості інфраструктури в конкретному населеному пункті визначають ступінь однорідності локальної ідентичності, носієм якої є кожен його мешканець. Локальна ідентичність, у свою чергу, зумовлює розподіл сукупність норм і цінностей. Згідно з Е. Дюркгеймом, чим більше розвинений поділ праці в окремому населеному пункті, тим більше функціонально залежними один від одного його жителі, тим частіше в їхніх взаєминах простежуються прояви органічної солідарності. Формулюючи типологію солідарності, Е. Дюркгейм керувався співвідношенням реститутивних і репресивних норм, закріплених у нормативно-правових актах. Так, суспільство, в якому характеристики солідарності свідчать про її близькість до механічного типу, менше схильне до того, щоб допускати видимі, демонстративні відхилення від норм і цінностей, що складають його монокультуру. У такій громаді (яка нечисленна та складається з мережі особистих знайомств), велике значення має функція соціального контролю. Людина, яка проживає в суспільстві, яке

характеризується відповідним типом солідарності, розглядається не стільки як особистість, яка володіє суб'єктністю, скільки як індивід, який належить до територіальної спільності, ідентичність якого практично не відрізняється від ідентичностей інших жителів цього населеного пункту [62]. Проте, представники таких громад економічно більш самодостатні, здатні самотійно забезпечити себе всім необхідним для життєдіяльності та часто формують домашні господарства, життєвий цикл яких лише несуттєво залежить від зовнішніх зв'язків. Ідеальним (в термінології М. Вебера) типом такої спільноти в поселенській структурі суспільства є невеликі селища, жителі яких займаються переважно сільськогосподарською діяльністю. Статус жителя населеного пункту є аскриптивним, тобто приписаним, і визначає специфіку як володіння обсягом економічного і культурного капіталів, так і цілепокладанням та низкою диспозицій, що втілюються в ціннісній ієрархії і мотивації до навчання і отримання професії.

2.2 Економічний та культурний капітали сім'ї як аскриптивні статуси студентів

Необхідно зазначити, що в науковій літературі економічний та культурний капітали інтерпретуються як досягнуті статуси тих акторів, які ними володіють. З нашої точки зору, обсяг культурного та економічного капіталів, які належать батькам та родичам студента чи підлітка, принаймні до моменту формування його економічної суб'єктності не залежить від його стратегій та практик. Формування економічної суб'єктності студента дуже відбувається або на старших курсах навчання в ВНЗ, або після отримання вищої освіти. Отже, економічний капітал для підлітка та студента здебільшого є аскриптивними.

Проблематика капітального аналізу в соціології з'являється достатньо пізно в порівнянні з введенням в науковий ужиток самого поняття «капітал». Спочатку капітал розглядається в рамках політичної економії та використовується задля

пояснення економічних взаємовідносин між роботодавцями та найманими працівниками.

Найбільш популярним даний термін стає з середини-наприкінці XIX сторіччя, з видавництвом твору К. Маркса «Капітал. Критика політичної економії» у 1867-1885 рр. У цьому творі дається наступне визначення капіталу: «капітал – це не річ, а (...) суспільні виробничі відносини, що належать історичній формації суспільства, яка представлена в речі та надає цій речі специфічний суспільний характер (...) це не просто сума матеріальних та вироблених засобів виробництва (...) це перетворені на капітал засоби виробництва» [96, с. 886-887]. Згодом, залишаючись в економічній площині, представники австрійської економічної школи іншим чином проінтерпретують поняття капіталу, сфокусувавши увагу на відносинах між виробниками та споживачами. У цьому трактуванні капіталу надається більше значення ресурсам, які, в обмін на відмову миттєвого вживання, інвестуються у виробництво товару / послуги для того, щоб вжити великі блага в майбутньому.

Як бачимо, економічне трактування поняття «капітал» базується на двох основних тезах:

1. Капітал є ресурсом.
2. Ресурс стає капіталом в тому випадку, якщо сприяє збільшенню самого себе в результаті економічних взаємин.

В середині XX століття в соціології відбувається «інтервенція» з боку економічної науки. Це було виражено як в формулюванні економіко-соціологічних підходів (напр., теорія раціонального вибору тощо), так і в запозиченні категоріального апарату (*homo economicus*, капітал, рентабельність і т.д.). Формулюванню поняття та проблематики культурного капіталів присвятили ряд досліджень такі соціологи, як О. Голіков, П. Бурдєс, Е. Голоденко, П. ДіМаджіо, Т. Зарицький, Т. Нестик, Г. Очкіна, В. Радаєв, Д. Тросбі та інші.

Поняття культурного капіталу спочатку заявило про себе широкій громадськості в межах книги П'єра Бурдєс і Жана-Клода Пассерона «Відтворення: елементи теорії системи освіти» [23]. Це поняття застосовувалося авторами у

контексті розгляду сучасного поля освіти і його взаємодії з економічним полем. П. Бурдьє стверджував, що існує «система зв'язків між системою освіти і системою класових відносин» [23, с. 57], яка ілюструється успішністю і результативністю досягнень у навчальних закладах. Вихідці з сімей, які володіють великим обсягом (як інкорпорованого, так і об'єктивованого) культурного капіталу, часто отримують вищі оцінки, а отже надалі ефективніше інкорпорують «новий» культурний капітал. Таким чином, за допомогою системи освіти відтворюється існуюча класова ситуація, а економічна нерівність легітимізується за допомогою таких понять як «обдарованість», «здібності» тощо.

Французькі дослідники виділяють такі три види відтворення нерівності: 1) між учнями, які мають різні можливості інкорпорації культурного капіталу - шляхом жорстких санкцій для тих, хто «не встигає»; 2) трансляція легітимної культури, яка є культурою соціально пануючих класів (у формі вибору дисциплін, часу їхнього викладання, кута зору, під яким подається та чи інша тематика тощо); 3) відтворення статусу закладу освіти (як інстанції, що випускає нові кадри на ринок праці та визначає характер цих кадрів). На підставі проведених досліджень автори книги запропонували ідею «нової педагогіки», в якій програма навчання повинна враховувати різний культурний рівень учнів. В ній розроблений індивідуальний підхід до школярів та студентів з метою формування «культурного мінімуму», що базується на фундаментальних та обов'язкових знаннях та навичках.

Про культурний капітал П. Бурдьє говорить наступне: «більшу частину властивостей культурного капіталу можна вивести з того факту, що в своєму основному стані він пов'язаний з тілом [the body] і припускає певне інкорпорування [embodiment]» [30]. Дійсно, на відміну від інших форм капіталу, особливо економічного, культурний капітал неможливо придбати «заочно» (шляхом наслідування) або ж через «другі руки»; придбання культурного капіталу вимагає зусиль і чималих витрат часу. Такий інкорпорований капітал, за словами французького дослідника, не можна передати шляхом дарунку, наслідування чи іншим засобом – культурний капітал у інкорпорованому стані є багатством

окремої людини, яке з неминучістю зникає з її смертю. Культурний капітал, схильний функціонувати як символічний капітал, тобто «залишатися невизнаним як капітал і визнаватися ... у вигляді сили, що впливає на впізнавання» [30]. Таким чином, придбаний, але не інкорпорований культурний капітал у його інституціоналізованому стані може легко «видати» свого власника і його «нечесну гру», що в свою чергу тягне за собою суттєву шкоду всьому капітальному ансамблю агента.

Інкорпорований культурний капітал дуже легко впізнати: за його допомогою агент проводить кордон між «Своїми» та «Чужими». Метафорично кажучи, культурний капітал є ключом, який відкриває перед актором двері до референтних для нього груп, у тому числі до професійної.

Необхідно зазначити, що інкорпорований культурний капітал є дефіцитним капіталом, який здатен принести прибуток своєму власникові. Ці властивості інкорпорованого культурного капіталу часто приписують даному капіталу в його об'єктивованому або інституціоналізованому станах, які, на відміну від першого, можна передати матеріально і придбати без наявності внутрішніх установок та істотних витрат сили й часу (купівля диплома, водійських прав, картин, книг тощо). Сам же факт наявності сертифіката про культурну компетентність або про матеріалізовані культурні блага (навіть без попереднього процесу інкорпорування культурного капіталу) породжує конкуренцію і впливає на статусну позицію агента в тому чи іншому полі.

Пол ДіМаджіо, не полемізуючи з П. Бурдьє щодо визначення культурного капіталу, застосовує цей концепт з метою дослідження його впливу на академічну успішність учнівської молоді у школі та ВНЗ. З метою вимірювання рівня культурного капіталу американський соціолог здійснює його операціоналізацію на установки (які втілюються в зацікавленості в культурній активності та у можливості отримати певну артистичну професію), практики (що позначають наявність досвіду в створенні культурного капіталу) та інформованість (яка втілюється у знаннях інформації, яка стосується літератури, музики або мистецтва) [182, с. 190]. На нашу думку, такий підхід до трактування культурного

капіталу є досить вузьким, оскільки бере до уваги лише ті сфери людської діяльності, які пов'язані з культурною творчістю. Іншими словами, в роботі П. ДіМаджіо культура є тотожною мистецтву. На наш погляд, культурний капітал сім'ї, завдяки якому відбувається соціалізація дитини, є значно ширшим, ніж результат сприяння сім'ї ознайомленню дитини з продуктами мистецтва шляхом продукування культурно насичених практик (наприклад, відвідування музеїв, галерей, театрів, музикальних концертів, перегляду кінофільмів, читанню художньої літератури тощо), хоча, безперечно є невід'ємною частиною виховання. Як зазначав П. Бурдьє, культурний капітал функціонує як інформаційний, тобто є не лише предметом хизування пануючого класу, але й здатністю усвідомлювати ті імпліцитні правила, завдяки яким відбувається функціонування певного соціального поля. Іншими словами, в процесі ознайомлення дитини з навколишнім світом, інформація, що надходить від дорослих (перш за все батьків) стає, метафорично кажучи, тим фундаментом, що закріплює базисні розрізнення, та сприяє поступовому оформленню культурних смаків дитини, завдяки яким у подальшому відбувається визначення агентів, які стануть взірцями для наслідування.

Вадим Радаєв, аналізуючи культурний капітал, також висловлює свої думки в основному в межах понять і визначень, вироблених французьким соціологом. Його вивчення культурного капіталу відбувається за допомогою розмежування двох станів останнього, а саме стану об'єктивації та інкорпорації. В інкорпорованому стані цей капітал втілюється в практичному знанні, а в об'єктивованому стані - виступає у вигляді «культурних благ». Про значення та роль культурного капіталу в сучасному суспільстві В. Радаєв висловлюється таким чином - «цей тип капіталу лежить в основі культурно-нормативної стратифікаційної системи. В ній диференціація побудована на відмінностях поваги і престижу, які виникають з порівняльних оцінок стилів життя і норм поведінки, які наслідують окрема людина або група. Способи організації праці, споживчі смаки і звички, манери спілкування і етикет, особлива мова (професійна

термінологія, місцевий діалект, карний жаргон) - все це позначає множинні кордони культурно-нормативної нерівності» [127, с. 25].

Для того, щоб проілюструвати значення культурного капіталу для виховання дитини, ми звернулися до концепції соціального капіталу Дж. Коулмана. Він використовує це поняття з метою пояснити взаємозв'язок між людським та соціальним капіталами індивіда та показує як інтенсивність соціальних зв'язків у межах сім'ї призводить до того, що батьки приділяють більше уваги освітнім та культурним практикам дитини, внаслідок чого її успішність у школі стає вищою [83, с. 132-133]. Незважаючи на те, що батьки можуть мати високий рівень культурного капіталу, сприяння його передачі може бути ефективним лише за тієї умови, якщо супроводжуватиметься інтенсивними комунікаціями. На нашу думку, поняття людського капіталу в цьому прикладі є дотичним поняттю культурного капіталу. Ми також хочемо зазначити, що наявність певного рівня освіти батьків, на нашу думку, може суттєво сприяти корегуванню особистих планів учнів по закінченню, по перше, дев'ятого класу, по друге, в разі рішення продовжити вчитися в загальноосвітній школі – одинадцятого класу. Таким чином, ми висловлюємо припущення, що високий рівень культурного капіталу батьків є суттєвим чинник формування не тільки відповідних освітніх та професійних планів, але й практик, завдяки яким відбувається інкорпорація культурного капіталу.

Томаш Зарицький в межах дослідження «Культурний капітал і відтворення інтелігенції в Польщі та Росії» також вдається до використання наукових напрацювань і категоріального апарату П'єра Бурдьє. Увага польського дослідника була зосереджена на вивченні культурного капіталу як чинника доступності освіти. Результати дослідження лише частково проілюстрували механізм «відтворення» соціальних еліт, описаний П. Бурдьє. Можливості отримання вищої освіти залежать не тільки від стартових можливостей культурного капіталу абітурієнтів, але ще й від обсягу економічного капіталу (як внаслідок можливості платного навчання, так і через актуальність феномену корупції), а також символічного. При цьому, соціальна нерівність в Росії є

набагато більш вираженою, ніж у Польщі, хоча стипендіальна система Росії «виявляється набагато більш щедрою, ніж у Польщі» [64, с. 19].

Олександр Голіков також розглядає тематику культурного капіталу крізь призму теорії П. Бурдьє [46]. Український дослідник, розглядаючи конструювання культурного капіталу в межах української системи освіти, виокремлює низку проблем, що знижують інтенсивність цього процесу:

- 1) порушення в мотиваційній сфері;
- 2) формалізація процесів, процедур та результатів отримання культурного капіталу;
- 3) проблемна конвертованість культурного капіталу (інфляція інституціонального культурного капіталу);
- 4) залежність від економічних факторів, які претендують на монополію в системі освіти як в просторі диференціації студентів;
- 5) поглиблення диференціації студентів;
- 6) дегуманізація соціального простору, яка виражається в тому, що людина перестає бути особистістю для системи освіти і «на перший план виходять виробничі та формальні аспекти, виражені не в вихованні людини», а в конструюванні її функцій як спеціаліста;
- 7) вузькість, обмеженість, не універсальність конструйованого культурного капіталу (брак системності знань, обмеженість набору компетенцій тощо);
- 8) редукція людського та культурного модусів капіталу до професійного, спеціалізованого, ринково затребуваного капіталу;
- 9) фактоцентрованість, а не логікоцентрованість освіти («замість того, щоб навчати принципам та законам, освіта сучасної України навчає конкретним фактам, які до того ж часто знаходяться в протиріччі одне з одним»);
- 10) розірваність зв'язку з наукою та реальним виробництвом;
- 11) стратифікація системи освіти (важливість профілю, назви та місця знаходження ВНЗ).

Проблематики культурного капіталу торкався в своїх роботах також Девід Тросбі. Культурний капітал, за його словами, може існувати у двох формах -

матеріальній та нематеріальній. Матеріальний культурний капітал представлений у вигляді арт-робіт і артефактів, таких як картини, скульптури, архітектура і т.п. Нематеріальна форма культурного капіталу представлена «суспільними благами», такими, як музика, література. Окрім того, до нематеріальних форм відносяться цінності, ідеї, переконання, ідеали і традиції певної культури. І матеріальні, і нематеріальні культурні активи здатні брати участь у виробництві нових благ (так, читання робіт Шекспіра або ж прослуховування композицій Вівальді, може надихнути людину на створення нових творчих проектів) [195]. Слід зазначити, що концепція культурного капіталу Д. Тросбі - це, перш за все, економічна концепція культурного капіталу, і вчений, більшою мірою, акцентує свою увагу не на операціоналізації поняття «культурний капітал», а займається проблематикою взаємозв'язку культурних цінностей з економічними, а також досліджує вплив культурного капіталу на економічний прогрес (нації, суспільства тощо).

У дисертаційній роботі ми підкреслюємо значущість соціалізаційного впливу культурного капіталу батьків на процес формування освітніх диспозицій підлітків та студентів. Також необхідно зазначити, що економічний капітал, на нашу думку, відіграє перш за все роль обмежувача можливих культурно насичених практик, які може дозволити сім'я. Вплив культурного та економічного капіталів розглядається в контексті формування освітніх та професійних планів школярів, а також реалізації професійних стратегій студентів.

2.3 Місце проживання сім'ї як аскриптивний статус студентів

Дослідження місця проживання в соціології починається з робіт найбільш визначних представників формальної школи соціології - Фердінанда Тьонніса та Георга Зімеля. Потрібно відзначити, що приводом, який актуалізує проблематику вивчення просторової організації суспільства, на початку XX сторіччя стала інтенсивна урбанізація суспільства, що відбувалася внаслідок індустріалізації економік західноєвропейських держав. Інтенсивна урбанізація

призводить до виникнення «випуклої нерівності» між соціальною організацією невеликих сіл і великих міст.

У творі «Спільнота та суспільство» (з нім. «Gemeinschaft und Gesselschaft») Ф. Тьонніс починає дослідження з проблеми людської волі. У процесі створення роботи він приходить до висновку про існування двох типів волю, одна з яких заснована на номіналістичній концепції взаємин та близької спорідненості матері і сина, інша - на близькості брата та сестри [145, с. 288].

З феномена кровного споріднення Ф. Тьонніс приходить до тези про те, що просторову організацію суспільства, яка існує у вигляді поселень різного розміру, можна типологізувати в залежності від типу соціального зв'язку, що забезпечує солідарність членів такого об'єднання.

У тому випадку, якщо мова йде про невелике поселення, населення якого зайняте переважно важкою сільськогосподарською працею, Ф. Тьонніс говорить про громаду, яка самостійно зорганізувалася в даному поселенні та заснована на волі близької спорідненості. Як правило, в такому поселенні кожен з його мешканців знайомий з кожним іншим особисто, що забезпечує високий рівень солідаризації даної громади. Ми можемо говорити про те, що починає діяти феномен соціального контролю, що деформує та модифікує початкові воління індивідів, що створені внаслідок впливу їхніх інстинктів.

Інший німецький соціолог та філософ Георг Зіммель при вивченні духовного життя міст, акцентує увагу на конфлікті між особистістю і соціумом. Наслідком розвитку суспільства як технічного механізму є нівеляція індивідуальності, що викликає протест з боку особистості. Особливо актуальними ці процеси стають відносно недавно, разом із розростанням міст, що проявлялося як у збільшенні мешканців поселень, так і територіальній експансії. Під час інтенсивної урбанізації особистість змушена стикатися як з багатьма іншими особистостями, так і становитись учасником багатьох соціальних дій.

Георг Зіммель розглядає зростання міст перш за все з психологічних позицій. Безліч соціальних зв'язків сприяє формуванню обмеженості зовнішніх і внутрішніх особистих вражень. Специфічною рисою соціального життя у

невеликих містах та сілах є досить неквапливий темп, розміреність процесів, яким нібито сприяють великі простори і краса пейзажів, що відкриваються погляду людини. Соціальна життя великих міст, навпаки, характеризується високим темпом та великою кількістю подій, кожна з яких викликає психологічну реакцію індивіда. Подібна обстановка актуалізує потребу в обмеженні від зовнішніх чуттєвих потоків і актуалізацію цінності індивідуалізації і свободи, що складається в обмеженні зовнішнього соціокультурного впливу. З одного боку, висока інтенсивність соціокультурних процесів у великому місті притупляє духовне життя окремих індивідів, з іншого - є причиною заглиблення інтелектуалізації, оскільки, за словами Г. Зіммеля, «розум і є найгнучкіша з наших внутрішніх сил; він не потребує потрясіння і внутрішнього струсу, щоб розібратися в зміні і протилежності явищ, в той час як консервативне почуття тільки завдяки таким струсам і потрясіння і може йти в ногу з ритмом зовнішніх явищ. Це є типовим для жителя великого міста - тип цей представляє, звичайно, тисячі модифікацій, - створює собі засіб самозахисту проти течій і протиріч зовнішнього середовища, які загрожують його існуванню: він реагує на них почуттям, а переважно розумом, якому розвинута свідомість призвела до гегемонії в душевному житті» [65, с. 3].

Високий ступінь індивідуалізації та прагматизації соціального життя у великих населених пунктах може сприяти, по-перше, формуванню деякої відчуженості студентів, які вирости в невеликих населених пунктах, і від міського життя в цілому, і від освітнього простору, зокрема, що може сприяти підвищеній вірогідності невдач в процесі професійної соціалізації, по-друге, більшою мірою сформованості освітніх і професійних стратегій жителів великих міст, для яких не є актуальною задача адаптації та які краще розуміють і можуть з більшим ступенем точності передбачити наслідки своїх практичних кроків по реалізації довгострокової стратегії, по-третє, до більшої відданості жителів невеликих населених пунктів акумуляції соціального капіталу. Студенти, які пройшли соціалізацію протягом основної частини свого життя у великих містах, внаслідок того, що причиною формування даного соціокультурного простору були процеси

спеціалізації та поділу праці, які поступово поглиблювалися, за нашим припущенням, більш цінують «вузькоспеціалізований» культурний капітал, який є ліквідним для даної конкретної професійної позиції, а їхні колеги, внаслідок меншої сформованості професійної стратегії, прагнуть оволодіти самою основою культурного капіталу, щоб мати більший вибір до моменту необхідності працевлаштування. Зрозуміло, в третьому розділі дані гіпотези будуть перевірені.

Дослідження процесів урбанізації були продовжені представниками Чиказької соціологічної школи в першій половині XX століття. Теоретики цієї школи сконцентрували увагу на наслідках урбанізації, зміни соціального життя міст в зв'язку зі збільшенням їхньої чисельності.

Роберт Езра Парк характеризує місто як соціальний інститут, тобто як «механізм, (...) в якому і через який знаходять своє вираження приватні і політичні інтереси» [116, с. 20]. Особливу увагу Роберт Парк приділяв питанням асиміляції населення. Соціалізація корінного населення розглядалася перш за все в аспекті соціалізації підростаючого покоління. Особливо виокремлювалися мігранти, які прибули не тільки з інших американських міст зі схожою соціокультурною специфікою, але з інших країн.

Безліч змін, що відбуваються у великих містах, призводять до зростання ролі преси, за допомогою якої задовольняється потреба в громадській освіті та інформованості. Ми припускаємо, що з даної тези можна сформулювати наступний можливий наслідок: в невеликих містах, в яких є в наявності засоби масової інформації, але громадськість яких не відчуває нагальної потреби в інформуванні, ЗМІ можуть грати роль сегрегації населення, відділення частини людей, найбільш зацікавлених у отриманні «інформації ззовні». Цілком можливо, що в сім'ях, які є частиною невеликих громад, та в яких батьки використовують засоби масової інформації та сприяють передачі даної культурної практики дітям, результати процесу соціалізації можуть відрізнятися від результатів в інших групах.

Р. Парк відзначає і те, що формування міста як фізичного простору зазнає впливу з боку соціального простору. Так, «зміни в соціальному і економічному

статусі (...) зазвичай фіксуються у змінах місця положення» [115, с. 24], що призводить до сегрегації міського простору, заселення деяких районів міста представниками соціально близьких соціальних груп. З іншого боку, проживання поблизу соціально різних груп можуть призводити до інтенсифікації конфліктів, пов'язаних з відмінностями культурних форм. Такі процеси, як було зазначено вище, також можуть стати однією з перешкод в успішності соціалізації студентів, що походять з іншої місцевості. У зв'язку з цим актуалізується проблема маргінальності.

Маргінал, під яким Р. Парк розуміє «людину, якого доля приречла жити в двох суспільствах і двох не просто різних, а антагоністичних культурах» [116, с. 237], найчастіше стає таким внаслідок міграції, в процесі якої особистість «виринається» з її «рідного» соціокультурного середовища. Відзначимо, що в даному визначенні, на наш погляд, дещо драматизується становище людини з метою кращої ілюстрації того стану, в якому вона знаходиться. У нашій роботі ми будемо акцентувати увагу насамперед на знаходженні особистості на перетинах двох або більше нетотожних культур, з якими вона ознайомлена і розділяє через різні причини основоположні цінності кожної з них.

Поселення в новому місці, незалежно від причин міграції, примушує індивіда вступати в комунікацію з місцевими жителями, які є носіями нової, чужої для мігранта культури. Статус маргінала може носити як тимчасовий (у разі подальшого переселення або асиміляції), так і постійний характер. Студенти, що приступили до навчання у вищому навчальному закладі, який знаходиться, як правило, у великому місті, займають маргінальну позицію. З одного боку, це може створити ряд перешкод для професійної соціалізації, яка, як ми писали в першому розділі, передбачає інтенсивну комунікацію з іншими акторами, перш за все викладачами та однокурсниками. Зокрема, таким може стати неповне засвоєння навчального матеріалу внаслідок недостатньої мовної компетенції, яка була сформована під час навчання в школі, перебування в стані конфлікту з іншими агентами в полі освіти тощо. З іншого боку, позиція на перетині різних культур дозволяє індивіду звільнитися з-під впливу соціального контролю, високий

ступінь інтенсивності якого є характернішим для невеликих громад, поглянути і оцінити оточуючі соціальні процеси «з боку», з позиції стороннього спостерігача. Ця теза підводить нас до одного з парадоксальних суджень, висловлених Максом Вебером щодо позиції дилетанта, який прийшов в науку: «ідея дилетанта з наукової точки зору може мати таке ж або навіть більше значення, ніж відкриття фахівця. Якраз дилетантам ми зобов'язані багатьма нашими кращими постановками проблем і багатьма знаннями» [33, с. 708]. Внаслідок деякої «секуляризації» цінностей, які мають сакральне значення для громади, що постійно проживає на цій території, маргінал має можливість, при збереженні вихідної мети, поставити під сумнів деякі загальноприйняті способи її досягнення. Посилаючись на Г. Зіммеля, Р. Парк приходять до висновку щодо потенційно більшої прихильності маргіналів до цілераціональних (в термінології Вебера), суджень, а значить, з нашої точки зору, він є і більш здатним до інтелектуальної діяльності, яка є основною для студентів: «емансипований індивід (...) привчається дивитися на світ, в якому народився та виріс, з деякою відстороненістю чужака. Коротше кажучи, він набуває інтелектуальну схильність» [116, с. 229].

До вивчення специфічних рис поведінки людських асоціацій, сформованих на підставі місця проживання, слід застосувати концепцію соціального простору Пітирима Сорокіна.

Незважаючи на схожість понять, якими описують переміщення індивідів в соціальному і географічному просторах, П. Сорокін відзначає їх корінну різноманітність. Одночасне перебування в межах прямої видимості, а отже, заняття близьких позицій в географічному просторі, на думку соціолога, не дозволяє стверджувати про заняття близьких позицій даних індивідів в соціальному просторі. Соціальний простір, за аналогією з географічним, виводиться П. Сорокіним з різного місця розташування людей у соціальній структурі суспільства: «визначити становище людини або якого-небудь соціального явища в соціальному просторі означає визначити його (їхнє) ставлення до інших людей та інших соціальних явищ, взятих за такі «точки відліку» [137, с. 230]. Для

визначення соціального положення індивіда потрібно знати, по-перше, про його положення в соціальних групах, частиною яких він є, по-друге, про місцезнаходження даних груп по відношенню одна до одної в межах одного суспільства, по-третє, про співвідношення даного суспільства з іншими суспільствами.

На відміну від геометричного простору, який є тривимірним, соціальний є багатовимірним. Підкреслюючи несхожість своєї концепції соціального простору з концепціями представників Чиказької школи, П. Сорокін як основний критерій визначення схожості / відмінності соціального становища замість психологічної симпатії та приязні застосовує приналежність до соціальних груп. Відповідно, конфлікти, що виникають, можуть зароджуватися внаслідок різного положення соціальних груп. Інакше кажучи, ми можемо зробити припущення стосовно вивчення статусу місця проживання, що найбільш інтенсивна комунікація відбуватиметься між жителями схожих типів населених пунктів. Полегшити процес професійної соціалізації можливо шляхом придбання такого ж статусу (тобто переселенням на постійне місце проживання до великого міста), проте, навіть зі зміною місця проживання необхідно, щоб пройшов деякий час задля асиміляції індивіда у новому просторі. Крім цього, набуття одного соціально-професійного статусу (студента) для всіх абітурієнтів також вирівнює їхнє соціальне становище, однак місце проживання, в разі його збереження, залишається одним із приводів для конфліктів між агентами в рамках поля освіти.

У своєму аналізі схожості та відмінності соціальних статусів, П. Сорокін приділяє увагу факторам, які сприяють соціальній мобільності окремих індивідів. Зокрема, дослідник як ключові механізми соціальної мобільності називає соціальні інститути. У тому випадку, якщо індивідуальні здібності особистості відповідають функціям, які повинен виконувати індивід, перебуваючи на певній соціальній позиції, він може зайняти це місце. У процесі заняття соціальної позиції індивіди проходять відбір, в якому враховуються загальні (за формування яких відповідальні, в основному, сім'я і школа) та специфічні властивості. Необхідно зазначити, що П. Сорокін зосереджується на аналізі великих спільнот,

що призводить до висновку щодо детермінованості шляху індивіда об'єктивними соціальними інститутами, які відповідають за наслідок соціалізації індивіда. На нашу думку, такий підхід не дозволяє врахувати творчий, суб'єктний початок особистості.

Подібний недолік в соціологічному аналізі соціального простору намагається усунути П'єр Бурдьє. Формулюючи сходні позиції щодо відмінності між географічним і соціальним простором, французький соціолог приходить до висновку про існування зв'язку між даними формами простору, оскільки фізичний простір прагне втілитися в соціальному. Так, місце актора в топології простору може бути визначено двома способами: абсолютним, через заняття конкретного місця, і релятивним, у співвідношенні з позиціями інших акторів.

Необхідно зазначити, що невеликі міста в Україні, як правило, мають менш розвинену інфраструктуру (як освітню, так і культурну). Це призводить до залежності розміщення культурного капіталу в соціальному просторі від інтенсивності комунікацій, які найбільш інтенсивно відбуваються у великих містах. Найбільші зібрання культурного капіталу в об'єктивованому стані (що знаходяться у музеях, галереях тощо) розташовані саме у великих містах, обласних центрах та столиці (the capital).

Розглядаючи відмінності між навчанням у ВНЗ студентів, які походять з сільської місцевості та з великих міст, необхідно зазначити і різницю між якістю освіти, яку отримують підлітки під час навчання в школі. Як свідчать статистичні дані Українського центру оцінювання якісної освіти, школярі, які навчалися у сільській місцевості, в цілому гірше складають тести ЗНО порівняно зі школярами, які навчались у великих містах. Так, якщо в містах у 2016 р. за результатами складання тестів з української мови 68,2% учнів отримали від 6 до 12 балів, у селах та селищах – лише 37,3%. Ця ж тенденція прослідковується і стосовно інших найбільш популярних для складання предметів – історії України та математики (див. рис. А.1-А.3 у додатку А).

Висновки до розділу 2

У другому розділі було розглянуто проблему соціологічної концептуалізації аскриптивних статусів. Особливістю аскриптивного статусу є специфічний спосіб його набуття, яке відбувається внаслідок народження у сім'ї, яка належить до певної соціальної страти. Існує декілька поширених соціологічних тем, в межах яких використовується поняття аскриптивного статусу, а саме: процес наслідування економічного спадку, завдяки якому відбувається відтворення власності, а отже - економічного статусу індивідів, проблематика мобільності (як соціальної, так і фізичної), можливість та інтенсивність якої, за словами Дж. Уррі, маркером соціального статусу [151], соціалізаційний вплив сім'ї на інкорпорацію (втілення) культурного капіталу (а отже – відтворення освітнього статусу), а також вибір професійного шляху особистості по закінченню школи (вибір професії як вибір спеціальності) та ВНЗ, дослідження чого неодноразово проводилися під керівництвом В. Шубкіна.

Зазначається, що в дисертації поняття аскриптивних статусів розглядається в контексті дослідження впливу приписаних соціальних ознак на професійну соціалізацію студента. Аскриптивні статуси визначаються як сукупність приписаних соціальних ознак, що детермінують позицію агента в соціальній структурі суспільства незалежно від здійснених ним попередніх стратегій та практик. У розділі виокремлений комплекс ключових аскриптивних статусів, що здійснюють вплив на професійну соціалізацію особистості, а саме: культурний та економічний капітали сім'ї, місце проживання під час навчання в загальноосвітній школі. Зазначено, що в науковій літературі економічний та культурний капітали інтерпретуються як досягнуті статуси тих акторів, які ними володіють, підкреслюється, що обсяг цих капіталів, що належать батькам та родичам студента чи підлітка, принаймні до моменту формування його економічної суб'єктності (пов'язаної здебільшого з працевлаштуванням на постійну роботу), не залежить від його стратегій та практик, а отже, – є для нього аскриптивними.

Економічний капітал сім'ї розглядається як дефіцитний ресурс, наявність якого впливає на вироблення професійних стратегій та надає можливість здійснення ряду практик, що підвищують ймовірність успішної професійної соціалізації. До таких практик необхідно віднести насамперед самоосвіту, що потребує додаткових фінансових витрат (вивчення іноземної мови тощо).

Поняття культурного капіталу сім'ї вживається для визначення місця і ролі соціалізаційного впливу сім'ї. Зокрема, індикаторами культурного капіталу сім'ї виступають його наявність у двох станах – об'єктивованому та інституціоналізованому. Обсяг культурного капіталу сім'ї в об'єктивованому стані вимірюється за таким параметром, як кількість книжок у домашній бібліотеці та їхні жанри, обсяг інституціоналізованого культурного капіталу – за рівнем освіти батьків. Підкреслюється, що наявність великого обсягу економічного та культурного капіталів свідчить про сформованість диспозицій, які визначають спрямованість та характер соціалізаційного впливу родини.

Значення впливу зовнішнього соціального оточення на професійну соціалізацію особистості визначається характером та кількістю асоціацій, сформованих за критерієм співіснування в одному соціокультурному просторі. У другому розділі проаналізовано проблеми, які виникають при соціалізації у місці проживання в залежності від розміру та типу населеного пункту, зокрема те, що невеликі міста в Україні, як правило, мають менш розгорнуту інфраструктуру, що призводить до нерівномірності розміщення культурного капіталу в соціальному просторі в залежності від інтенсивності комунікацій, що відбуваються у цьому просторі. Якість середньої освіти, яку отримують у школах невеликих міст та сел, є нижчою внаслідок нестачі в школах висококваліфікованих педагогічних кадрів. Через гіршу розвиненість культурної інфраструктури в невеликих населених пунктах доступ до культурного капіталу в об'єктивованому стані є обмеженим. Відповідно, як свідчать статистичні дані Українського центру оцінювання якісної освіти, випускники шкіл з сільської місцевості мають менший шанс успішно скласти ЗНО порівняно з школярами, які навчались у великих містах.

У ході дослідження було розглянуто проблеми, які виникають у майбутніх студентів після закінчення школи. Студенти-першокурсники стикаються з низкою труднощів, які пов'язані не тільки з навчанням у ВНЗ, але й з особливостями адаптації до соціокультурного простору великого міста та до життя поза сім'єю. Такі студенти займають позицію маргінальної особистості (Р. Парк, Л. Вірт, Е. Стоунквіст), яка відкриває перед ними ширшу перспективу професійної соціалізації у порівнянні з вихідцями з міста. Необхідність адаптації грає подвійну роль в процесі професійної соціалізації: з одного боку, необхідно витратити чимало часу для успішної асиміляції, з іншого – актуалізується додаткова мотивація, що призводить до намагання залишитися у міському середовищі.

Продовжуючи теоретико-методологічну лінію П. Бурдьє, який вивчав особливості соціального простору у порівнянні з географічним, ми дійшли висновку щодо актуальності визначення місця соціалізації як стратифікаційного чинника. Проживання у містах, в яких легше отримати доступ до культурного капіталу, впливає на формування відповідних диспозицій, що спрямовані на збереження домінуючої позиції агента у соціокультурному просторі. Відповідно, ті актори, які нещодавно зайняли нову позицію (відносно слабку з огляду на обсяг капіталів, до яких вони мають доступ), можуть задля вирівнювання життєвих шансів, у тому числі на успішну професійну соціалізацію, демонструвати стратегію прискореного накопичення необхідного культурного капіталу.

РОЗДІЛ 3

ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ СТРАТЕГІЙ ТА ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНИХ ПРАКТИК СТУДЕНТІВ

Як було зазначено в першому розділі дисертаційної роботи, невід'ємною складовою професійної соціалізації особистості є її професійні стратегії і освітньо-професійні практики. Оскільки підсистеми середньої та вищої освіти є взаємопов'язаними в рамках системи освіти, для комплексної характеристики професійних стратегій та освітньо-професійних практик студентів необхідно розглянути освітні практики та плани школярів, які незабаром поповнять ряди студентів. Отже, в даному розділі ми розглядаємо освітні практики і підлітків, і студентів, виокремлюємо освітні плани підлітків, визначаємо професійні стратегії студентів та їхні особливості, характеризуємо місце і роль аскриптивних статусів у формуванні та спадкоємності як професійного, так і практичного рівня професійної соціалізації студентів.

3.1 Загальна характеристика наявних аскриптивних статусів підлітків та студентів

Почнемо з характеристики аскриптивних статусів підлітків. Нагадаємо, що серед низки аскриптивних статусів особистості ми виокремили місце проживання в роки отримання середньої освіти, економічний та культурний капітали сім'ї (детальніше див. другий розділ роботи). Для цього ми звернулися до дослідження «Життєвий світ підлітків Харківщини», проведеного кафедрою соціології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна в 2013-2014 рр. під керівництвом проф. Л. Сокур'янської. В ході проведення дослідження було опитано 1909 підлітків 7-го, 9-го та 11-го класів шкіл Харкова та Харківської області, серед яких 55,1% склали дівчата та 44,9% - хлопці. Зазначимо, що наші респонденти навчаються не лише в загальноосвітніх школах (доля таких школярів

в нашій вибірці сягає близько 65%), але й в гімназіях та ліцеях (близько 30%), або спеціалізованих школах (близько 5%). Близько 52% з опитаних школярів навчаються у Харкові, близько 48% - в області.

Як показало дослідження, батьки підлітків, які взяли участь в дослідженні, відрізняються відносно високим рівнем освіти - половина з них має вищу або незакінчену вищу освіту, чверть - середню спеціальну. Відзначимо, що матері мають більш високий рівень освіти, ніж батьки. Серед батьків школярів Харкова майже в два рази більше тих, хто має вищу освіту, в порівнянні з батьками підлітків з області. Серед останніх значно більше тих, хто має загальну середню, середню професійну або середню спеціальну освіту (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Освіта батьків підлітків Харківщини

(% до тих, хто відповів)

	Місто		Область		В цілому по масиву	
	Батько	Мати	Батько	Мати	Батько	Мати
неповна середня (8 класів)	3,1	3,8	5,9	3,9	4,4	3,8
загальна середня, середня професійна	13,2	11,3	32,1	23,1	22,4	17
середня спеціальна (технікум, коледж тощо)	17,6	18,7	28,3	31,4	22,8	24,9
вища, в тому числі незакінчена	66,1	66,2	33,7	41,6	50,4	54,3
Всього	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Звертаючись до вивчення економічного капіталу сім'ї, ми взяли до уваги не лише самооцінку матеріального статку сім'ї, що є суб'єктивним показником, але й більш об'єктивними індикаторами, значущими в підлітковому віці, як житлові

умови (а саме наявність окремого місця в домі або кімнати для життя підлітка), наявність та джерела кишенькових витрат.

Аналізуючи матеріальні умови життя підлітків, ми виходимо з того, що споживацтво стає однією з головних характеристик сучасного суспільства, в контексті якого низький рівень споживання розглядається як маркер соціального неуспіху. У світлі цього особливий інтерес представляє самооцінка підлітків матеріального добробуту сім'ї, яка виглядає досить оптимістично у порівнянні з даними як по країні в цілому, так і по Харківській області. Так, п'ята частина респондентів віднесла свої сім'ї до категорії «багатих» (вибір альтернативи відповіді «Є можливість придбати практично все, що хочемо»); 45% - до категорії «забезпечених» (обрана альтернатива «Живемо в достатку, але придбати деякі дорогі речі (автомобіль, квартиру тощо) не в змозі»); 27% учнів оцінюють свої сім'ї як «середньозабезпечені» («Грошей в основному вистачає, але придбання товарів тривалого користування (телевізор, холодильник, меблі тощо) викликає певні труднощі»), близько 8% - як «бідні» («Вся зарплата витрачається на продукти і купівлю необхідних недорогих речей») і тільки 1% віднесли себе до «злиднених» («Грошей не вистачає навіть на найнеобхідніші продукти») (див. табл. 3.2). За даними моніторингу, проведеному Інститутом соціології НАН України в липні 2013 року, оцінюючи матеріальний стан своєї сім'ї, 4,6% респондентів віднесли себе до злиднених, 45,7% - до бідних, 48,9% - до середньозабезпечених, 0,7% - до забезпечених, 0,1% - до багатих [55, с. 518].

Завищені самооцінки підлітків матеріального становища своїх сімей можна, з одного боку, пояснити тим, що школярі не в змозі оцінити його об'єктивно, оскільки принципи «все найкраще - дітям» і «моя дитина не повинна виглядати гірше за інших, маючи в чомусь потребу» змушують більшість батьків, що називається, «лізти зі шкіри геть», щоб забезпечити своє чадо всім, що є в інших, і навіть більшим (так поступають, в тому числі, в сім'ях, матеріальне становище яких далеко не блискуче).

Як показав аналіз, самооцінки матеріального становища сім'ї міських підлітків і підлітків області практично не відрізняються. Значні розбіжності в

самооцінці школярів матеріального становища своєї сім'ї зафіксовані в залежності від класу навчання. З віком оцінка підлітком матеріального добробуту своєї родини стає менш оптимістичною і об'єктивнішою. Так, частка підлітків, які вважають свої сім'ї багатими, зменшується від 7-го до 11-го класу більш ніж в два рази (з 25% до 12%).

Таблиця 3.2

Самооцінки підлітків матеріального становища своєї сім'ї

(% до тих, хто відповів)

Віднесли свої сім'ї до...	В цілому по масиву	Місто	Область	7 клас	9 клас	11 клас
..злиднених	1,0	0,8	1,3	0,9	1,3	1,0
..бідних	7,7	8,0	7,3	5,6	8,2	9,6
..середньозабезпечених	26,5	24,9	28,2	19,1	25,4	38,0
..забезпечених	44,6	44,5	44,7	49,0	44,2	39,0
..багатих	20,2	21,8	18,5	25,4	20,9	12,4
Всього	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Важливою характеристикою умов життя підлітка є наявність у нього «власної території» в будинку/квартирі. Згідно з отриманими даними, абсолютна більшість школярів в цілому по масиву дослідження (80%) мають свою кімнату, 17% - тільки «територію» в квартирі (будинку) і лише близько 3% не мають ні того, ні іншого. Слід зауважити, що підлітки області знаходяться в більш сприятливих житлових умовах, ніж школярі Харкова: так, перші частіше мають власну кімнату (86% проти 75%, відповідно): не мають ані окремої кімнати, ані своєї території 1% підлітків області проти 4% міських школярів (див. табл. 3.3). Що стосується підлітків з неповних сімей, то їхні умови життя дещо гірші в порівнянні з однолітками з сімей інших типів: у них рідше є власна кімната (у 72,4% підлітків; для порівняння: власна кімната є у 81% підлітків з розширених та 85% нуклеарних сімей).

Таблиця 3.3

Житлові умови школярів (% до тих, хто відповів)

	Місто	Область	В цілому по масиву
Є своя кімната	75,0	86,1	80,4
Немає окремої кімнати, але є своя «територія» в квартирі (будинку)	20,8	12,9	17,0
Немає ані окремої кімнати, ані своєї «території» в квартирі (будинку)	4,2	1,0	2,6
Всього	100,0	100,0	100,0

Одним з показників матеріального становища сім'ї підлітка є наявність у нього кишенькових грошей. Як відзначають психологи, це дає молодим людям відчуття впевненості і свободи. Трохи більше половини підлітків Харкова відзначили, що завжди мають гроші на кишенькові витрати, найчастіше мають кишенькові гроші близько третини підлітків Харкова. Про те, що кишенькові гроші для нього є рідкістю, відповів кожен десятий респондент.

Матеріали дослідження показали, що наявність у школярів кишенькових грошей залежить, що цілком природно, від рівня матеріального добробуту сім'ї. Так, 95,2% дітей з багатих сімей вказали, що у них завжди або найчастіше є кишенькові гроші, в той час як серед дітей з злидених родин кишенькові гроші завжди або в більшості випадків мають 35% опитаних, у 45% школярів з таких сімей практично ніколи немає кишенькових грошей.

Як правило, кишенькові гроші школярі отримують від батьків та інших родичів (91%), самостійно заробляють тільки 7% опитаних (див. табл. 3.4) (в основному це юнаки). Дівчат, які самостійно заробляють гроші на кишенькові витрати, майже в 4 рази менше.

Охарактеризуємо аскриптивні статуси студентів. Для цього ми скористалися даними дослідження «Студентство прикордоння Центральної та Східної Європи: цінності, ідентичності, життєві плани» (2014-2015 рр., опитано 847 студентів України та 417 студентів Польщі), проведеного кафедрою соціології ХНУ імені В.Н. Каразіна за участю автора під керівництвом проф.

Л. Сокурянської. Серед опитаних українських студентів близько 64% склали дівчата та 36% юнаки. За місцем проживання перед вступом до ВНЗ були виокремлені три категорії населених пунктів: невеликі селища та селища міського типу (в них проживали сім'ї 22,3% опитаних), невеликі міста районного та обласного значення (в них проживають сім'ї 30,8% респондентів) та обласні центри, в тому числі м. Київ (в них проживали сім'ї 46,9% студентів).

Таблиця 3.4

Джерела отримання кишенькових грошей в залежності від місця помешкання та класу навчання підлітків (% до тих, хто відповів)

Джерела	В цілому по масиву	Місто	Область	7 клас	9 клас	11 клас
Дають батьки, інші родичі	91,3	90,9	91,8	93,1	92,0	87,9
Заробляють самостійно	6,3	7,3	5,2	4,1	6,3	9,2
Інше	2,4	1,8	3,0	2,8	1,7	2,9
Всього	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Розглянемо аскриптивні статуси студентів, що пов'язані із їхніми сім'ями. З огляду на важливість виокремлення соціалізаційного впливу сім'ї, почнемо з культурного капіталу батьків. Згідно з результатами дослідження, родини студентів характеризуються переважно високим рівнем освіти. Так, більша частина батьків студентів отримали вищу освіту, в тому числі незакінчену - близько двох третин, від чверті (батьки) до третини (матері) батьків – середню спеціальну, трохи менше 10% - загальну середню, середню професійну або неповну середню. Тим не менш, були виявлені суттєві розрізнення в рівні освіти батьків в залежності від типу поселення, в якому проживала сім'я студента перед його вступом до ВНЗ. Найбільш яскраво це ілюструється на прикладі частки сімей, в яких батьки мають вищу освіту: такий рівень освіти отримали три чверті батьків студентів, які перед вступом до ВНЗ проживали в великих містах (обласних центрах та столиці), і лише близько 50% батьків, які проживали в селах, смт та невеликих містах.

Звертаючись до дослідження обсягу домашньої бібліотеки, необхідно зазначити, що близько п'ятої частини студентів зазначають її відсутність. Близько 45% студентів відмітили, що обсяг їхньої домашньої бібліотеки не перевищує 200 книг, 22% - від 200 до 500 книг і лише близько 13% заявили про те, що їхня бібліотека налічує понад 500 книжок.

Розглядаючи зв'язок між обсягом бібліотеки та рівнем освіти батьків, які доклали вирішальну долю зусиль до її формування, цілком очевидним є висновок щодо наявності зв'язку між високим рівнем освіти, що сприяє продукуванню специфічних смаків принаймні щодо споживання культурних продуктів. Як показали результати дослідження, у більш ніж 80% сімей, в яких обсяг бібліотеки перевищує 500 книг, батько чи мати мають вищу освіту. Однак зазначимо те, що хоч рівень кореляції між вказаними параметрами культурного капіталу є високим і щодо освіти батька, і щодо освіти матері (коефіцієнт Спірмена значущим на рівні 1%), у випадку освіти матері цей коефіцієнт є трохи вищим: $r_2=0,26$ та $r_1=0,23$, відповідно, що свідчить про трохи більший вплив культурного капіталу матері на формування культурного капіталу в об'єктивованому стані порівняно із впливом культурного капіталу батька.

Ми можемо зробити висновок, що обсяг книг залежить не тільки від рівня освіти батьків, але й від місця проживання сім'ї. Так, близько 70% сімей, в яких бібліотека налічує понад 500 книг, проживають саме в обласних центрах. Тим не менш, цей вплив є меншим порівняно із впливом рівня освіти батьків: коефіцієнт кореляції Спірмена дорівнює 0,106 та є значущим на рівні 5%.

Перейдемо до розгляду економічного капіталу сім'ї, що виступає тим обмежувачем, який частково детермінує освітні можливості студентів (а саме, можливість сплачувати за навчання, проживання в гуртожитку, вивчення іноземної мови, придбання необхідних навчальних матеріалів та наукової літератури тощо) до тих пір, поки вони не почали самотійно заробляти (як свідчать дані нашого дослідження, частка студентів, що постійно працюють в роки навчання, досягає 19%).

Самооцінка фінансового ставища власної сім'ї студентів не є надто оптимістичною. За даними дослідження, свої сім'ї до категорії злидених віднесли близько 3% студентів, бідних – 24%, малозабезпечених – 33,5%, забезпечених – 34%, багатих – 5,5%. Цікаво зазначити, що кореляційний аналіз не виявив зв'язку між обсягом економічного капіталу сім'ї та іншими аскриптивними статусами студентів (рівнем освіти кожного з батьків, обсягом домашньої бібліотеки або місцем проживання до вступу до ВНЗ). Отже, економічний капітал є самостійним чинником, що діє незалежно від інших факторів. Рівень економічного статку сімей студентів майже ніяк не пов'язаний із культурним капіталом батьків, отже, щонайменше наявність освіти не сприймається батьками як той канал, завдяки якому їхні діти зможуть досягти високого матеріального становища. Отже, подібний скепсис щодо ролі освіти може в цілому знижувати освітню мотивацію студентів.

Порівнюючи аскриптивні статуси підлітків Харкова та Харківської області та студентів, ми звернули увагу на те, що рівень культурного капіталу сімей студентів загалом є вищим порівняно з рівнем культурного капіталу сімей підлітків. Якщо серед батьків підлітків близько половини мають вищу освіту, доля студентів, які є дітьми батьків з вищою освітою, досягає майже двох третин. Така ж тенденція прослідковується і стосовно батьків із середньою спеціальною освітою, проте не так явно: 23% та 27% відповідно. Узагальнюючи, необхідно зробити висновок щодо існування тенденції, згідно з якою культурний капітал родини (у вигляді рівня освіти батьків) відіграє чималу роль в процесі вступу до ВНЗ і тим самим сприяє самовідтворенню в процесі отримання освіти: у дітей батьків, що мають високий рівень інституціоналізованого культурного капіталу, шанси отримати же високий рівень цього ж стану культурного капіталу є вищим для дітей тих батьків, які не мають вищої освіти.

Результати порівняння самооцінки економічного статку сім'ї підлітків, що вчаться в 11-му класі (акцентовано увагу на цій групі школярів внаслідок того, що серед усіх когорт підлітків вони є найменш упередженими та найбільш реалістичними відносно фінансового положення власної родини) та сімей

студентів засвідчили про надмірну оптимістичність оцінок підлітків: середня зважена матеріального положення² підлітків дорівнює 3,5 балам з 5-ти, студентів – 3,15 балів з 5-ти. Такі зміни в самооцінці фінансового становища можуть свідчити про наступне: студенти стають більш реалістичними щодо оцінки статків власної родини, особливо після закінчення школи, в рамках якої багато з підлітків чимало років вчилися в рамках одного класу (і зникнення намагань, що можна зафіксувати у вислові «аби не гірше за інших»); вихід за рамки школи та розширення кола знайомств за рахунок спілкування у ВНЗ сприяють актуалізації необхідності наново оцінити сімейні можливості в фінансовій площині; стикання з необхідністю заробляти (регулярно працюють 19% студентів, ще близько 28% студентів працюють час від часу або шукають роботу) призводить до більш зважених оцінок фінансових можливостей сімей; з поглибленням економічної кризи, починаючи з 2013 р. й до моменту опитування (нагадаємо, що польовий етап відбувся в 2015 р.), знижується і рівень оцінки статків власної родини, чому є як об'єктивні причини (реальне зниження заробітних плат батьків тощо), так і суб'єктивні (актуалізація намагання суттєво не виділятися з-поміж інших студентів) причини. На жаль, дані дослідження не дозволяють нам виявити ані вичерпний перелік факторів цього процесу, ані найбільш значний з чинників, натомість ми можемо зробити висновок щодо відсутності тенденції, по-перше, суттєвої зміни фінансової самооцінки студентів порівняно з підлітковими роками, по-друге, вступу до ВНЗ перш за все студентів з найбільш заможних сімей.

3.2 Роль аскриптивних статусів у реалізації освітніх практик та формуванні освітніх планів школярів

Професійна стратегія особистості, що полягає у намаганні здобути професію висококваліфікованого фахівця, формується поступово, і отримує явний вигляд лише під час навчання у ВНЗ, разом із, по-перше, формуванням чіткішого

² Відповіді були проранжовані за 5-тибальною шкалою, де відповідь «Грошей не вистачає навіть на найнеобхідніші продукти» була оцінена як 1 бал, відповідь «Можемо придбати все, що забажаємо» - 5 балів.

образу майбутньої професійної діяльності, по-друге, оцінкою шансів на працевлаштування за фахом. Під час навчання у школі професійна стратегія ще не є сформованою. Проте, аналізуючи процес формування освітніх та професійних планів школярів, ми вирішили охарактеризувати елементи майбутніх професійних стратегій. Мова йде про:

- 1) мотивацію навчальної діяльності;
- 2) відношення до навчального процесу;
- 3) відношення до вчителів, які є головними агентами професійної соціалізації в школі;
- 4) відношення до змісту навчальних предметів, що викладаються в школі;
- 5) формування професійних цінностей у школярів, що навчаються у випускному 11-му класі загальноосвітньої школи.

Почнемо з характеристики такого ключового фактора навчальних практик учнів, як мотивація навчальної діяльності (див. табл. 3.6). Слід мати на увазі, що внаслідок певних психологічних особливостей для сучасного підлітка найбільш цінними представляються його власні інтереси, види діяльності тощо, і тому не випадково, згідно із результатами дослідження, в мотивації навчання на першому місці стоять *прагнення до саморозвитку, самореалізації*.

Так, 62% респондентів-підлітків показали, що мотивом їхньої навчальної діяльності є *бажання стати високоосвіченою, культурною людиною*. *Інтерес до предметів, що вивчаються*, маніфестують 56% підлітків, *прагнення краще підготуватися до подальшого навчання* декларують 46%.

Результати порівняння результатів досліджень 2013-2014 рр. із дослідженням 1999 р. дозволяють дійти висновку про поступове збільшення усвідомлення ролі освіти. Так, значущість мотиву *інтересу до предметів, що вивчаються* збільшилась. Одночасно практично в 1,5 рази знижується значущість вимогливості вчителів (від 30% до 19%). Остання тенденція викликає подвійне відношення. З одного боку, знижується значущість мотиву, що є зовнішнім по відношенню до учня, т.зв. «негативної мотивації». З іншого боку, зниження ролі

вимогливості викладачів може свідчити про зниження рівня вимогливості шкільних вчителів до навчальних практик школярів.

Таблиця 3.6

Мотивація навчальної діяльності школярів (% до тих, хто відповів)

	2013 рік			1999 рік
	В цілому по масиву	Місто	Область	Місто
Інтерес до предметів, що вивчаються	56,0	55,4	56,6	47,0
Вимогливість вчителів	19,1	19,3	19,0	30,0
Бажання стати високоосвіченою, культурною людиною	61,6	60,9	62,4	-
Почуття власної гідності – не хочеться бути серед тих, хто відстає	37,2	38,1	36,2	38,0
Намагання краще підготуватися до подальшого навчання (в спеціалізованій школі, ліцеї, ВНЗ, в тому числі за кордоном)	46,5	44,8	48,2	31,0
Бажання краще підготуватися до майбутньої професійної діяльності	-	-	-	48,0
Контроль з боку батьків	23,1	23,5	22,7	26,0
Плата, що була внесена за навчання	1,7	2,7	0,8	3,0
Інше	1,3	1,6	0,9	-

Результати дослідження дозволяють стверджувати, що в цілому по масиву дослідження подобається вчитися 46% опитаним підліткам, не подобається - 11%. Викликає тривогу наявність високої частки тих, хто не визначився у своєму ставленні до навчання, - 43%. Це може свідчити про низький рівень адаптованості підлітків до шкільного середовища, що, в свою чергу, загрожує неефективною освітньою соціалізацією підростаючого покоління.

Слід зазначити, що в старших класах дещо збільшується частка тих, кому подобається вчитися (45% в 7-му класі; 49% - в 11-му класі). Це можна пояснити тим, що після 9-го класу частка тих школярів, для кого навчання було неважливим і нецікавим заняттям, скоротилася, оскільки вони не пішли до 10-го

класу. Викликає тривогу, що більше 40% підлітків не змогли визначитися в ставленні до навчання, що свідчить про байдуже ставленні значної частини школярів до навчального процесу.

Беручи до уваги важливість емоційної сфери в формуванні навчальної мотивації школяра, необхідно підкреслити, що позитивна психологічна налаштованість особистості на отримання знань може виступати важливим фактором і одночасно показником її успіхів у навчанні. Настрій, який підліток відчуває під час відвідування школи, пов'язаний з взаємовідносинами школяра з однокласниками і вчителями, успішністю виконання соціальної ролі школяра, тобто його академічною успішністю, виконанням домашніх завдань тощо. Аналіз показав, що настрій, з яким школяр йде до школи, пов'язаний із академічною успішністю учнів. «Відмінники» частіше за інших йдуть до школи із задоволенням і радістю (26%), в той же час серед тих учнів, які вчаться переважно на «задовільно», з таким почуттям йдуть до школи вдвічі менше (14%).

Як правило, в загальноосвітніх середніх навчальних закладах реалізується суб'єкт-об'єктна модель викладання, в якій вирішальне значення має діяльність вчителя. У період підліткового віку, й особливо на його ранніх етапах (7-9 класи) учень рідко виявляє ініціативу в оволодінні знаннями, які він чи вона отримує в школі. Формування навчальної мотивації, що полягає в прищепленні школяру інтересу до отримання знань, до певних предметів в цілому, вироблення у нього вміння вчитися залежить перш за все від вчителя, його здатності вести за собою учнів, протидіяти потенційному відчуженню і залагоджувати конфлікти, що виникають під час навчального процесу.

У контексті вивчення освітніх диспозицій підлітків, що втілюються в їхніх освітніх практиках, було проаналізовано характеристики, які учні надають своїм вчителям. Перш за була акцентована увага на групі школярів, які зазначають наявність конфліктів з вчителями, і порівняно їхнє ставлення до вчителів, навчання в цілому і результатами навчальної діяльності зокрема. Було розділено підлітків на три групи в залежності від того, з якою частотою вони конфліктують з учителями: практично ніколи, рідко або часто. Як і очікувалося, з позитивними

характеристиками вчителів частіше погоджувалися ті школярі, які практично ніколи не вступають в конфлікт з учителями: ці результати наведені в таблиці 3.7 у вигляді середнього зваженого оцінок, що були надані кожному наведеному твердженню від 1 («повністю не згоден») до 5 («повністю згоден»). Відзначимо, що нижче за все учні оцінюють справедливість відношення вчителів (найбільш конфліктні підлітки оцінюють це твердження на 2,788, найменш - на 3,855). Найбільша різниця між конфліктними та безконфліктними підлітками була зафіксована при оцінці характеристики недоброзичливого ставлення до учнів. Якщо серед тих, хто ніколи не конфліктує, середня оцінка вчителів дорівнює 4,138, то серед тих, хто часто вступає до конфлікту, майже на 1 бал нижче - 3,156. Крім зазначеної характеристики порівняно високу оцінку отримало твердження, згідно з яким вчителі *сприймають кожного з учнів як особистість*. Відзначимо, що різниця між крайніми значеннями оцінок всіх характеристик значна і відносно кожного твердження варіюється від 0,571 до 1,067.

Таблиця 3.7

Взаємозв'язок характеристик вчителів з частотою конфліктів³

	Конфлікти з вчителями бувають...		
	..часто	..рідко	..практично ніколи
Вчителі заохочують учнів до висловлювання власної точки зору	3,404	3,667	3,975
Вчителі справедливо відносяться до учнів	2,788	3,368	3,855
Ви завжди отримуєте допомогу від вчителів, якщо в цьому виникає необхідність	3,048	3,683	4,085
Вчителі сприймають кожного з учнів як особистість	3,008	3,49	3,878
Більшість вчителів доброзичливо відносяться до учнів	3,156	3,708	4,138

У пошуках відповіді на питання про причини конфліктів підлітків з вчителями ми звернулися до аналізу характеристик, які дають школярі своїм

³ в середніх, де «5» - максимальна згода з твердженням, «1» - максимальна незгода з твердженням

наставникам. Відзначимо, що старшокласники відрізняються більшою критичністю по відношенню до своїх вчителів, ніж учні 7-х класів, їхня оцінка вчителів за всіма характеристиками, за винятком отримання допомоги від останніх, погіршується, що можна пояснити зростаючою вимогливістю по відношенню до наставників в навчальному процесі та невідповідністю вчителів цим вимогам. Окрім того, про нездатність вчителів задовольнити потреби в навчанні свідчить поширеність практики репетиторства, що активізується перед здачею ЗНО та отриманням атестату (див., напр.: [173]). Наявність подібних тривожних симптомів загрожує розчаруванням підлітків в змісті навчання на останньому етапі шкільного навчання, трансформацією мотивації, заснованої на інтересі до знань, що отримуються в освітніх закладах, переорієнтацією на формальні показники як при закінченні середнього, так і у вищому навчальному закладі. Ми припускаємо, що така переорієнтація може бути пов'язана з обумовленістю надходження результатами ЗНО, кількістю балів в атестаті тощо. Треба також відзначити, що в 11-му класі школярі в найбільшій мірі орієнтовані на майбутнє тестування, для найбільш важливим стає здати, а не знати.

При аналізі особливостей навчальної мотивації розглянутої нами групи школярів, для яких характерна практика вступу до конфлікту з вчителями, була зафіксована значущість мотиву вимогливості викладачів (29,1% серед тих, хто часто конфліктує, 22,4% - рідко, і 15,2% - хто практично не вступає до конфлікту). Вплив цього мотиву при розгляді навчальної діяльності підлітків не виявляється суто позитивним. Згідно з результатами дослідження, найбільш конфліктні підлітки демонструють меншу академічну успішність в порівнянні зі своїми однолітками. Здійснення такої практики може мати кілька наслідків. З одного боку, в ході навчальної діяльності такі учні втрачають сенс навчального процесу, відчужуються від нього, з іншого боку, конфліктні взаємини можуть призвести до негативного ставлення вчителя до учня. Соціальна взаємодія підлітків, що «випали» з навчального процесу, загрожує розширенням учнівської аудиторії, відносно якої спостерігається негативне чи байдуже ставлення до шкільного навчання, зниження значущості освіти в системі цінностей підлітка, що дозволяє

припустити, що відчуженість школяра від вчителя є найсильнішим чинником низької академічної успішності.

Конфлікт школярів з вчителями вимагає обов'язкового втручання батьків незалежно від того, з чиєї вини він був спровокований, тим більше, що винуватою найчастіше виявляється дитина. Безумовно, батьки повинні захищати своїх дітей, оскільки для них немає ближчих і авторитетніших людей. Для підтримки душевного комфорту, відсутності фрустрації та запобігання відчуження від навчального процесу підлітку важливо знати, що батьки його люблять, поважають і підтримують.

Не менш важливим показником сформованих навчальних диспозицій є взаємини з однокласниками. Зафіксовано, що близько 8% опитаних школярів часто вступають в конфлікт зі своїми однокашниками. Частка тих підлітків, які іноді конфліктують, досягає 55% (див. табл. 3.8).

Таблиця 3.8

**Інтенсивність конфліктів підлітків з однокласниками (% до тих, хто
відповів)**

Вступають до конфлікту...	
...практично ніколи	38,0
...рідко	54,5
...часто	7,5

На підставі поганого ставлення до дитини з боку вчителя може виникнути конфлікт з однокласниками, оскільки негативне ставлення діти часто схильні копіювати та поширювати на своїх товаришів. Як показали результати кореляційного аналізу, рівень конфліктних відносин школярів зі своїми однокласниками і вчителями в певній мірі сприяє формуванню їхнього емоційного сприйняття школи. Ті підлітки, які практично ніколи не конфліктують ні з вчителями, ні з однокласниками, в 2-3 рази частіше ходять до школи із задоволенням і радістю, і навпаки, ті, які часто конфліктують, висловлюють пригноблені почуття в зв'язку з ходінням в школу в 3-4 рази частіше за своїх однолітків.

Суттєвим чинником ставлення підлітків до школи є захопленість вчителів своїми предметами (див. табл. 3.9). Згідно з результатами дослідження, найулюбленішим предметом опитаних нами школярів є фізкультура (цей предмет назвали 41% респондентів). Слід зазначити, що серед тих, кому найбільше подобається фізкультура, майже вдвічі більше юнаків, ніж дівчат (57% і 30%, відповідно), що може бути пов'язано з введенням до навчальної програми футболу.

Таблиця 3.9

Відношення школярів до навчальних предметів (% до тих, хто відповів)

	Подобаються більше за інші			Подобаються менше за інші
	В цілому по масиву	Юнаки	Дівчата	
Фізична культура	41,1	56,7	29,5	5,5
Математика	30,0	34,7	26,5	44,4
Українська мова та література	20,3	11,6	27,3	10,2
Іноземна мова	20,2	14,8	24	13,4
Біологія	17,4	10,8	10,8	7,7
Історія	17,4	19,3	16,2	10,8
Фізика	13,9	18,3	10,3	23,9
Хімія	12,6	10	15	26,7
Географія	9,7	10	9,6	6,9
Російська мова та література	9,2	5	12,2	7,6
Світова література	8,5	5,5	10,8	4,2
Правознавство	7,7	5,9	9	1,6
Інформатика	4,5	6,2	3,2	2,2
Економіка	1,9	1,3	1,3	0,6
Людина і суспільство	0,6	0,5	0,6	0,4

Якщо порівняти ставлення школярів до блоку природничо-наукових дисциплін і гуманітарних дисциплін, то оцінка предметів гуманітарного циклу є більш однозначною, і різниця між симпатіями і антипатіями до них позитивна. Природничо-наукові предмети також залучають більшу частину школярів, однак, відносно основної до кожної з них (за винятком біології) антипатія проявляється частіше (в 1,5-2 рази), ніж симпатія.

Перейдемо до визначення зв'язку елементів освітніх диспозицій школярів з їхніми аскриптивними статусами. Підкреслимо, що дівчатам більше подобається вчитися, ніж юнакам (50% і 39%, відповідно). Як свідчить проведений аналіз,

школярі області частіше йдуть в школу із задоволенням, радістю (25% школярів з області та 14% школярів в Харкові). Пригнічений стан, обумовлений необхідністю йти в школу, частіше стає актуальним для школярів Харкова, ніж підлітків шкіл області (12% і 9,5%, відповідно). Слід також відзначити високий рівень апатії школярів по відношенню до школи: йдуть в школу без особливих почуттів до 55% в обох групах респондентів, що безумовно, викликає глибоку стурбованість. Аналіз гендерних відмінностей в емоційному сприйнятті школи показав, що дівчата чіткіше визначаються зі своїм ставленням до школи: частка тих з них, хто йде до школи без особливих почуттів, є меншою за аналогічну частку юнаків - 57% і 61%, відповідно. Дівчата частіше, ніж юнаки, йдуть в школу із задоволенням, радістю (23% і 15%, відповідно). Підкреслимо, що старшокласники набагато рідше відчують радість від перебування в школі, ніж семикласники, а необхідність йти в школу пригнічує їх більше, ніж учнів 7-х класів.

Як свідчать результати дослідження, більше половини юнаків з тим або іншим ступенем регулярності вступають в конфліктні відносини зі своїми вчителями. Частки школярів Харкова та області, практично ніколи не вступають в конфлікт з вчителями, статистично не розрізняються (відповідно, 55,8% і 58,4%). Однак слід зазначити, що дівчата значно рідше знаходяться в конфлікті з вчителями, ніж юнаки.

Наведені дані дозволяють зафіксувати гендерний чинник в диференціації школярів на «гуманітаріїв» і «природничників»: якщо юнакам більше подобаються предмети природничого циклу (математика, фізика, інформатика) і фізкультура, то дівчата вважають за краще вчити предмети, пов'язані з вивченням мов і літератури (українська мова та література, іноземна мова, російська мова і література, світова література).

Відзначимо відмінності в ставленні до навчання школярів міста і області. Навчання в школі більше подобається підліткам області, ніж школярам Харкова (50% і 41%, відповідно). Харків'яни, в свою чергу, відрізняються більшою невизначеністю свого ставлення до навчання (46% і 40%, відповідно). Як показав

аналіз, учні шкіл області більш високо оцінюють всі наведені в інструментарії дослідження характеристики вчительської праці, ніж школярі в обласному центрі.

Проведене дослідження дозволило зафіксувати взаємозв'язок між інтенсивністю конфліктних ситуацій, в яких беруть участь підлітки, та обсягом культурного капіталу їхньої сім'ї, зокрема рівнем освіти батьків. Так, часто конфліктують з однокласниками 14% підлітків, батько яких має неповну середню (8 класів) освіту, і 6,7% тих підлітків, чиї батьки мають вищу освіту.

Одним з елементів майбутньої професійної стратегії особистості є її ціннісні орієнтації, що водночас виконують функцію критерію відношення до певної професії як до виду діяльності. Отже, перейдемо до характеристики професійних цінностей, що є елементами диспозицій школярів.

Згідно з результатами дослідження, найбільш важливою професійною цінністю для підлітка виступає *можливість добре заробляти* - ця ціннісна орієнтація є вагомою для більш, ніж для 80% опитаних (див. табл. 3.10). Наступну рангову позицію займають цінності, що характеризують соціальну значущість результату роботи: більше половини опитаних підлітків декларують важливість професійної діяльності як для самоактуалізації особистості (*використання і розвиток власних сил і здібностей*; близько 59% опитаних), так і для суспільства в цілому (*принесення користі людям*; близько 56% опитаних). Окрім зазначених цінностей, високим рівнем значущості наділяється можливість займатися *цікавою та різноманітною діяльністю*, яка дозволяє не перетворити професійну діяльність в рутинну (значущість такої цінності відмітили близько 46% опитаних). Таким чином, вищенаведені 4 професійні цінності складають основу ієрархії професійних ціннісних орієнтацій підлітків Харкова та Харківської області.

Таблиця 3.10

Професійні цінності підлітків* (у % до тих, хто відповів)

Професійні цінності	Місто	Область	В цілому по масиву
1	2	3	4
Добре заробляти	81,2	80,7	81
Використовувати та розвивати свої сили та здібності	60,4	57,1	58,8

Продовження таблиці 3.10

1	2	3	4
Приносити користь людям	52,5	59,3	55,8
Займатися цікавою, різноманітною діяльністю	43,8	47,6	45,6
Мати повагу з боку оточуючих	31,6	32,4	32,1
Спілкуватися з людьми	31,4	31,5	31,4
Домогтися високого положення	25,1	21,9	23,5
Самостійно приймати рішення	24,7	19,5	22,2
Не наносити шкоди здоров'ю	22	22,4	22,2
Не втомлюватися сильно фізично	18,4	22	20,1
Займатися творчою працею	23,6	15,7	19,7
Працевлаштуватися за кордоном	22,4	13,3	18
Мати багато вільного часу протягом робочого дня	15,7	13,7	14,7
Інше	0,3	0,3	0,3

*Сума обраних позицій перевищує 100%, оскільки респонденти мали можливість обрати декілька варіантів відповіді

Трохи менш значущими професійними ціннісними орієнтаціями є можливість акумуляції соціального капіталу в процесі спілкування та оволодіння символічним капіталом (у вигляді *поваги з боку тих, хто оточує*) внаслідок заняття престижної професійної позиції. Дані цінності займають однакові рангові позиції та є одними з найбільш важливих в майбутній професійній діяльності (кожну з них важливою називають близько третини опитаних школярів). Трохи меншу значущість для підлітків має можливість *домогтися високого становища в суспільстві*, яку ми трактуємо як бажання підвищити власний соціальний статус. Близько п'ятої частини підлітків у виборі професійної діяльності орієнтуються перш за все на відсутність тяжкої фізичної праці. Так, 20% підлітків шукають в майбутній роботі можливість не втомлюватися сильно фізично, а 22% - не наносити шкоди здоров'ю. Кожен п'ятий з підлітків акцентує увагу на можливості прояву самостійності в процесі професійної діяльності. 18% підлітків орієнтовані на пошук роботи за межами як рідного регіону, так і України. Лише близько 15% підлітків є потенційним резервом фрілансерів - в пошуку роботи вони керуються насамперед можливістю мати багато вільного часу протягом робочого дня.

Незважаючи на наявність деяких загальних уявлень про бажану майбутню роботу та певну сформованість професійних цінностей, в підлітковому віці у

акторів, як правило, не формується повноцінна професійна стратегія. В більшості випадків трудова діяльність школярів зводиться до низькокваліфікованої праці, яка досить рідко розглядається самими підлітками як орієнтир майбутньої професійної діяльності. Така трудова діяльність є, як правило, нестійкою, спорадичною. Вибір професії в цей час відкладається або на старші класи, або до моменту вибору навчальних предметів, які необхідно здати під час проведення Зовнішнього незалежного оцінювання, результати якого дозволяють вступати до ВНЗ.

Згідно з даними, отриманими в ході опитування, найбільш привабливими для підлітків професіями є бізнесмен, юрист та лікар - представником кожної з цих соціально-професійних груп хочуть стати від 19% до 22% школярів. Наступні рангові місця займають професії журналіста і програміста - кожен з них назвали привабливою близько 17% підлітків. Трохи рідше обираються професії перекладача, міліціонера, підприємця і артиста - трохи більше 10% підлітків. Відзначимо, що характерною рисою професій, що є привабливими для менш, ніж 10% підлітків є відсутність необхідності отримання вищої освіти - бухгалтер, водій, політик, робітник, фермер тощо. Винятками стали професії інженера (близько 7%), вчителя (7,5%) та науковця (3,3%). Отже, найбільш привабливими професійно-статусними позиціями для школярів, які в майбутньому можуть поступати до ВНЗ, є ті, задля заняття яких необхідно отримати вищу освіту.

Аналіз відмінностей професійних прагнень дівчат і юнаків показав наявність суттєвих розбіжностей в оцінці наведених професій. Серед тих з них, які оцінюються однаково (т.зв. «андрогенні», або гендерно нейтральні), можна назвати лише чотири - менеджера, офіціанта, продавця та навіть міліціонера. Типово «чоловічими професіями», згідно із результатами опитування, бізнесмени, інженери, охоронці, політики, підприємці, програмісти, робітники та науковці. Типово «жіночими» стали артист, лікар, журналіст, медсестра, перекладач та вчитель. Несуттєва перевага оцінок з боку дівчат також було виявлено при оцінюванні професій економіста і юриста.

Як бачимо, професіями, які є престижною з точки зору майже понад 40% респондентів, планують займатися переважно юнаки. Відзначимо, що саме дані соціально-професійні групи є власниками найбільш ліквідних видів капіталу в українському суспільстві - економічного і символічного.

Цікаво, що оцінка професії бізнесмена, що має близький семантичний зміст з професією підприємця, є більш високою. За нашою думкою, відсутність збігу поглядів щодо цих професій пов'язана з тим, що «бізнесмен» сприймається в сучасному українському суспільстві не стільки як професія, скільки як показник високого соціального статусу. Розбіжності в оцінках наведених професій частково пов'язані з тим, що існують підприємці не тільки «великі» і «середні», а й «дрібні», в той час як бізнесмени практично завжди асоціюються з великими підприємствами.

Необхідно зазначити, що в дитячому та підлітковому віці освіта, що здобувається під час навчання в школі, є вирішальним елементом в формуванні освітніх диспозицій. Самоосвіта, що практикується малою часткою підлітків, по-перше, пов'язана із намаганням добре вчитися в школі (т.зв. феномен репетиторства), по-друге, в більшій частині випадків ініціюється батьками, які намагаються підготувати школяра до того, щоб добре скласти ЗНО. Отже, в цьому підрозділі ми розглядаємо перш за все саме навчальні практики, джерелом формування яких є насамперед самі школярі. Схарактеризуємо результати взаємозв'язку диспозицій з навчальними практиками школярів.

Серед елементів навчальних практик, що визначають навчальну діяльність в школі, необхідно виділити, по-перше, рівень відвідуваності навчальних занять в школи, по-друге, виконання домашніх завдань вдома. Показником (не)ефективності навчальних практик школярів є академічна успішність школярів.

Як зазначає П. Бурд'є, інкорпорація культурного капіталу, що відбувається в тому числі під час навчання в школі, відбувається завдяки та внаслідок конвертації часу. Тобто обсяг часу, витрачений на здобуття тих чи інших знань, має бути, згідно з дослідженнями французького соціолога, пропорціональним

академічній успішності. Отже, одним з найбільш важливих елементів навчальних практик школярів є час, витрачений ними на виконання домашніх завдань.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що найкращі показники в навчанні демонструють ті школярі, які витрачають більшу кількість часу на підготовку до занять (див. табл. 3.11). Так, якщо «хорошистів» налічується близько 24% серед тих школярів, які приділяють позашкільного навчання близько години, то частка школярів, які потребували б на виконання уроків 3-4 години в день, збільшується до 44%.

Таблиця 3.11

Взаємозв'язок між обсягом часу, спрямованого на виконання домашніх завдань та академічною успішністю школярів (% до тих, хто відповів)

Обсяг часу Навчаються...	Завдання не виконують	Приблизно 1 годину	Приблизно 2-3 години	Приблизно 3-4 години	Приблизно 5-6 годин	В цілому по масиву
.. тільки на "5"	8,5	4,9	6,2	11	17,9	6,6
.. на "5" та "4"	12,8	23,7	34,7	44,2	32,1	29,9
.. переважно на «4»	29,9	37,8	34,2	28,2	17,9	34,3
.. на "4" та "3"	29,1	26,3	20,1	11,7	25	22,3
.. переважно на "3"	19,7	7,4	4,9	4,9	7,1	6,9
Всього	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Як виявилось, показник часу, витраченого на виконання домашніх завдань, також корелює із відношенням підлітка до навчання (значущість на рівні 1%, коефіцієнт Спірмена дорівнює 0,135). Так, близько половини (53%) тих підлітків, яким подобається вчитися, витрачають на виконання шкільних завдань 2-3 години, а 12% - приблизно 4-5 годин. Серед тих, кому не подобається вчитися, 23% завдань не виконують, 42% займаються приблизно 1 годину. Частота пропусків школярами занять в школі також пов'язана із настроєм, з яким учні

йдуть до школи: школярі, яким подобається вчитися, відвідують заняття частіше, ніж ті підлітки, які не люблять вчитися.

Проаналізуємо академічну успішність школярів як ключовий показник ефективності навчальних практик. Як показали результати дослідження, абсолютна більшість підлітків Харкова та області навчається переважно на «добре» або «добре і задовільно», при цьому школярі, що навчаються в Харкові, відрізняються від школярів з області дещо нижчою успішністю. Частка відмінників до 11-го класу збільшується в порівнянні з 7-м класом (майже в 3 рази: 11% і 4%, відповідно), що певною мірою можна пояснити селекцією перед переходом до 10-го класу тих школярів, до чийх освітніх планів не входить намагання продовжити навчання у вищій школі. Так, серед учнів 11-го класу планують продовжити навчання у ВНЗ 83% підлітків.

В ході дослідження був зафіксований вплив атмосфери в школі на навчальну діяльність. Так, погіршення відносин з вчителями, збільшення частоти конфліктів і подальше відчуження від одного з найважливіших агентів соціалізації, падіння його значущості для школяра в навчальному процесі призводить до зниження освітньої активності, вихолощування навчального процесу, концентрації зусиль на отримання відміток, а не знань.

Перейдемо до характеристики практик додаткового заробітку школярів. Результати дослідження показали, що досить регулярно (декілька разів на тиждень або частіше) роботою з метою заробітку займаються близько 13% школярів. Необхідно зазначити, що заняття трудовою діяльністю (таку діяльність дуже важко назвати професійною, оскільки з очевидних причин вона не є ані тривалою, ані такою, що потребує специфічних компетентностей для оволодіння) потребують додаткового часу, який відводиться як на виконання трудових обов'язків, так і на відпочинок, відновлення сил після її завершення. Отже, актуалізується загроза, яка полягає в тому, що трудова діяльність, яка навряд чи в підлітковому віці є пов'язаною із майбутньою спеціальністю, може призвести до зниження інтенсивності навчальних практик підлітків. Перевіримо цю гіпотезу.

З дорослішанням підлітків, їхнім переходом до старших класів загальноосвітньої школи зменшується частка тих, хто ніколи не працював (з 58,3% до близько 43%). Перехід з когорти підлітків, які не працюють, в основному відбувається за рахунок збільшення чисельності підлітків, які працюють нерегулярно (кілька разів на місяць і рідше) - якщо в 7-му класі таких налічується кожен п'ятий, то до 11-го класу отримує досвід роботи кожен третій з опитаних. Частка регулярно працюючих школярів (кілька разів на тиждень і частіше) залишається практично незмінною: в 7-му класі - близько 12%, в 11-му - близько 14%. Цілком можливо, що практична відсутність зростання чисельності зайнятих в економічній сфері підлітків пояснюється не стільки відсутністю у них потреби в збільшенні, наприклад, розміру кишенькових грошей, скільки відмовою після 9-го класу продовжувати навчання в школі в зв'язку з необхідністю пошуку регулярного заробітку. Як ми припускаємо, частина підлітків, які працюють регулярно, після отримання атестату зрілості йде на ринок праці, а частина десятикласників у той же час починають пошук першого робочого місця, яке, як правило, розглядається ними як тимчасове.

Результати дослідження дозволили зафіксувати наявність кореляційних зв'язків між частотою праці з метою заробітку та відвідуваністю навчальних занять (коефіцієнт Пірсона $C = -0,1$, значущість на рівні 0,01), обсягом часу, який відводиться на виконання домашніх завдань (коефіцієнт Пірсона $C = -0,13$, значущість на рівні 0,01), та, що є цілком передбачуваним, з академічною успішністю (коефіцієнт Пірсона $C = -0,15$, значущість на рівні 0,01). Отже, регулярна додаткова праця з метою заробітку найбільшою мірою впливає на академічну успішність таких підлітків. І, хоча результати дослідження показують, що частка школярів, що займаються додатковою трудовою діяльністю та хоче поступити до ВНЗ після закінчення школи не відрізняється від частки школярів, які не займаються регулярною трудовою діяльністю та теж хочуть поступити до ВНЗ, ми висловлюємо припущення про те, що представники першої групи школярів мають більше шансів на здійснення бажаної освітньої траєкторії.

Перейдемо до характеристики відмінностей між аскриптивними статусами підлітків, які працюють, та які не працюють. За нашою думкою, початок професійної діяльності підлітків обумовлений перш за все типом виховання дітей. Так, якщо діти виховуються за моделлю «чоловік – здобувач, жінка - мати», це призводить до більш раннього формування економічної суб'єктності юнаків. Якщо навпаки – суттєвої різниці у вихованні відносно розподілу економічних обов'язків у сім'ї не буде – доля працюючих дівчат та юнаків не відрізнятиметься.

Результати дослідження дали змогу підтвердити першу тезу: зафіксована наявність значущої різниці в статі підлітків, які працюють: як правило, ними в два рази частіше стають юнаки (чисельність даної когорти становить 68% юнаків та 32% дівчат). Зазначимо, що впливу на актуалізацію праці з метою додаткового заробітку з боку інших аскриптивних статусів зафіксовано не було.

Перейдемо до розгляду видів та інтенсивності дозвіллевих практик, які формуються в підлітковому віці та є одним із чинників формування освітніх диспозицій школярів. За результатами дослідження, проведеного серед підлітків Харкова і Харківської області, були визначені системоутворюючі дозвіллеві практики, тобто ті з них, якими займається велика частина школярів щодня або кілька разів на тиждень. Першу рангову позицію займають пасивні види дозвілля, пов'язані або з рекреацією, або споживанням інформації. Так, практично три чверті підлітків (близько 72%) прослуховують музичні записи, дві третини (близько 63%) - спілкуються в соціальних мережах, дещо більше половини займаються переглядом телевізійних передач, 56% - відпочивають, нічого не роблячи. Трохи менш інтенсивними практиками виявилися зустрічі з друзями і знайомими (близько 42%) та комп'ютерні ігри (близько 42%) (див. табл. 3.12). Найбільш активними видами практик, які пов'язані з необхідністю застосування фізичних зусиль, регулярно займається третина підлітків - це спорт і спортивні ігри, а також піші прогулянки. Дещо рідше підлітки займаються активними видами відпочинку - лише кожен четвертий використовує спортивний інвентар у вигляді роликів, сноубордів, лиж тощо.

Звертає увагу мала насиченість дозвіллевих видів діяльності школярів культурно насиченими практиками - читанням художньої літератури (близько 21%), газет і журналів (19,5%).

Таблиця 3.12

Види дозвіллевих практик школярів та їхня регулярність (% до тих, хто відповів)

Види занять у вільний час	Регулярність занять				
	Щодня	Декілька разів на тиждень	Декілька разів на місяць	Декілька разів на рік	Практично ніколи
1	2	3	4	5	6
Спорт та спортивні ігри	36,4	41,3	14,5	4,2	3,7
Туризм, заміські прогулянки	8,5	14,2	33,5	31,6	12,2
Прогулянки містом	31,3	36,9	23,7	4,6	3,5
Просто відпочинок (полежати, посидіти, нічого не роблячи)	55,7	26,4	9,6	3,3	5,1
Зустрічі з друзями, знайомими, прийом та відвідування гостей	41,5	38,6	15,5	2,4	2
Відвідування дискотек, клубів	7,8	14,2	24,6	18,7	34,7
Гра в шашки, шахи	6,2	11,7	24,1	23,4	34,6
Відвідування кафе, барів	7,7	18,9	35,5	21,5	16,4
Настільні ігри (доміно, нарди)	8,8	14	25,7	21,7	29,8
Ігри в карти	11,7	20,6	28,9	19,9	18,9
Ігри в більярд, боулінг	6,6	12,3	23,9	29,1	28,2
Читання газет, журналів	19,5	29,4	24,1	10,9	16,1
Читання художньої літератури	20,8	31	24,6	10,2	13,4
Перегляд телевізійних передач	54,5	24,9	11,5	4,7	4,4
Комп'ютерні ігри	42,2	25,7	14,5	6,5	11,1
Спілкування в соціальних мережах	62,6	21,1	8,7	3	4,8
Активний відпочинок (ролики, лижі, сноуборди, страйкбол, пінбол)	23,7	27,5	27,2	14,2	7,4
Відвідування кінотеатрів	8,5	14,5	36,6	27,2	13,2
Прослуховування музичних записів	71,6	15	7,3	2,8	3,4
Відвідування театрів, музеїв	5,1	7,6	27,2	40,1	20,1
Відвідування концертів	6,6	7,6	21,8	37,1	26,9

Продовження таблиці 3.12

1	2	3	4	5	6
Відвідування церкви, відправлення релігійних обрядів	3,7	7,8	21,4	41,4	25,7
Участь у художній самодіяльності	7,8	16,8	28,4	24,9	22,1
Художня творчість: написання віршів, прози, гра на музичних інструментах, малювання тощо	14,1	15,7	21,7	17,8	30,7
Технічна творчість: конструювання, моделювання	6,4	11	18	19,3	45,3
Аматорські заняття: колекціонування, рукоділля тощо	8,3	13,1	19,8	21,3	37,6
Додаткова праця з метою заробітку	9,6	12,6	12,5	14	51,4
Інше	29,6	13,1	15,5	6,1	35,7

З метою визначення взаємозв'язку дозвілєвих практик, по-перше, з освітніми диспозиціями, по-друге, із навчальними практиками, був проведений кореляційний аналіз. Його результати аналізу показали наявність низки практик, що пов'язані з навчальною діяльністю школярів.

Почнемо з аналізу взаємовпливу дозвілєвих практик із відношенням до процесу навчання. Як зазначають результати кореляційного аналізу, найбільш міцніший зв'язок фіксується з практикою читання художньої літератури (коефіцієнт кореляції Пірсона $C = 0,2$, значущість на рівні $0,01$). Менш регулярними є творчі практики (заняття художньою самодіяльністю та художньою творчістю (коефіцієнт кореляції Пірсона $C = 0,13$, значущість на рівні $0,01$)), відвідування театрів та музеїв (коефіцієнт кореляції Пірсона $C = 0,12$, значущість на рівні $0,01$) та читання газет і журналів (коефіцієнт кореляції Пірсона $C = 0,1$, значущість на рівні $0,01$).

Звернімося до визначення зв'язку регулярності дозвілєвих практик та обсягом часу, відведеного на виконання домашньої роботи. Результати кореляційного аналізу дозволили розподілити практики на 2 типи: ті, що призводять до зменшення часу на навчання вдома, та ті, що інтенсифікують таку практику. До першої групи потрапили практики, пов'язані із несерйозним дозвіллям (за С. Стеббінсом): відвідування дискотек та клубів, кафе та барів, більярду та боулінгу і кінотеатрів (коефіцієнт кореляції Пірсона $C \approx 0,1$, значущість на рівні $0,01$), до другої – практики культурно насиченими та творчими практиками, що сприяють регулярному виконанню домашніх завдань:

читання художньої літератури (коефіцієнт кореляції Пірсона $C = 0,202$, значущість на рівні $0,01$), газет та журналів (коефіцієнт кореляції Пірсона $C = 0,16$, значущість на рівні $0,01$) і заняття художньою самодіяльністю (коефіцієнт кореляції Пірсона $C = 0,15$, значущість на рівні $0,01$).

Співставлення дозвіллевих практик із відвідуваністю занять засвідчило про певну дисциплінованість школярів: незважаючи на інтенсивність деяких з видів дозвіллевої діяльності, в цілому майже не виявляється тих практик, що б сприяли більш інтенсивним прогулам. Виключенням є зайняття спортом та активними видами відпочинку: судячи з результатів, підлітки, що займаються фізичними вправами, є більш дисциплінованими.

Виявлені зв'язки між дозвіллевими та навчальними практиками найбільш явно спостерігаються при аналізі чинників академічної успішності школярів. Найбільша залежність виявляється із культурно насиченими практиками (читання художньої літератури, а також газет і журналів (коефіцієнт кореляції Пірсона $C = 0,4$ та $C = 0,3$, відповідно, значущість на рівні $0,01$)) та творчістю (художня самодіяльність (коефіцієнт кореляції Пірсона $C = 0,15$, значущість на рівні $0,01$), художня творчість (коефіцієнт кореляції Пірсона $C = 0,13$, значущість на рівні $0,01$)). З іншого боку, практики, які були номіновані як споживацькі, чинять протилежний вплив на академічну успішність.

Отже, вище були виявлені дві дозвіллеві практики, що чинять найбільший вплив на навчальні практики школярів. Охарактеризуємо їх детальніше.

Як було відмічено, високий рівень значущості має читання газет і журналів. По-перше, це проявляється в академічній успішності школярів: серед «хорошистів» та «відмінників» щодня читають газети і журнали близько 43% підлітків, ніколи не читають близько 25% підлітків. Та ж тенденція спостерігається і при вивченні кількості часу, що витрачається на виконання домашніх завдань. Незважаючи на обмежений бюджет часу, більше 4 годин присвячують виконанню домашніх завдань заняті 16,3% щоденних споживачів періодичних видань і 7,8% школярів, які ніколи не читають газети, а менше однієї години присвячують домашнім навчальним заняттям близько третини школярів,

які щодня читають газети і журнали, і близько половини тих, хто ніколи не ознайомлюються з інформацією з таких джерел.

Окрім того, зафіксовано взаємовплив читання періодичних видань із освітньою стратегією: після закінчення навчання в школі планують вступати до ВНЗ 67% школярів, які щодня читають газети і журнали, і 53% школярів, ніколи не практикують такий вид заняття. Відзначимо, що така тенденція посилюється при розгляді освітніх стратегій підлітків, які проживають в області: серед тих з них, хто ніколи не читає періодичні видання, вступати до ВНЗ збираються лише 37,5%. З нашої точки зору, такий тісний взаємозв'язок заснований, по-перше, на культурній насиченості практики читання газет і журналів, по-друге, протистоянні *gemeinschaft*-ним характеристикам, що полягають в тенденції замикання жителів таких населених пунктів на власній громаді, на відтворенні існуючої соціально-поселенської структури. Ознайомлення з подіями, що відбуваються за межами рідного селища, сприяє формуванню інтенційної складової професійних планів та розгляду інституту освіти як каналу соціальної мобільності. По-третє, не можна забувати, що практика читання газет і журналів може ґрунтуватися і підкріплюватися диспозиціями та практиками батьків, що мають більш широкий і глибокий досвід споживання газетної і журнальної продукції в порівнянні з молодим поколінням.

Розглянемо обумовленість виділених дозвіллевих практик підлітків такими аскриптивними статусами, як стать, місце проживання, економічний і культурний капітал сім'ї.

Проведений аналіз показав наявність значущої різниці в інтенсивності занять художньою творчістю між юнаками та дівчатами. Останні, згідно з результатами дослідження, займаються культуркапіталізованими практиками (написанням віршів, прози, грою на музичних інструментах і т.п.) дещо частіше. Так, такими практиками щотижня або частіше займаються близько третини дівчат і чверті юнаків, практично ніколи ними не займаються чверть дівчат і майже 38% юнаків.

Така тенденція, проте, не зберігається в студентському віці. Основні відмінності в способах проведення дозвілля фіксуються за допомогою дихотомій «активний – пасивний» і «колективний – індивідуальний» види відпочинку. Юнаки частіше вважають за краще докладати свою зусилля до спортивної діяльності (регулярно займаються спортом близько 61,5% юнаків і близько 48% дівчат) і присвятити вільний час різного роду іграм (комп'ютерним (близько 44% і близько 20%, відповідно), картковим (близько 14% і близько 5%, відповідно), більярду і боулінгу (близько 13% і близько 5%, відповідно), шашкам та шахам (близько 13% і 3,5%, відповідно)). Дівчата частіше відзначають регулярність звичайного відпочинку, що полягає в цілковитій релаксації (близько 88% і близько 75%, відповідно), перегляду телепередач (близько 46% і близько 35%, відповідно) і відвідування театрів, художніх виставок і музеїв (близько 52% дівчат і 42% юнаків беруть участь у даних заходах кілька разів на місяць або частіше). Крім того, відзначимо, що почастишали заняття юнаків технічною творчістю і їхня участь в різних молодіжних об'єднаннях. Наведені відмінності дозволяють зробити висновок про більшу навантаженість дозвіллевих практик юнаків соціальним капіталом, оскільки, як правило, заняття іграми і активним відпочинком припускають постійну взаємодію з іншими акторами, без яких така форма діяльності є неможливою. З іншого боку, пасивне споживання інформації сприяє формуванню і накопиченню культурного капіталу, що більш характерно для дозвіллевих практик дівчат.

Перейдемо до вивчення впливу місця проживання (обласний центр або населені пункти, розташовані в області) на формування дозвіллевих практик школярів. Результати дослідження показують наявність чималої низки розбіжностей в занятті виділеними видами практик.

Міські підлітки віддають більшу перевагу так званим демонстративним споживчим практикам - відвідуванню кафе і барів, а також грі в боулінг і більярд. Крім того, більш розвинена культурна інфраструктура забезпечує кращий доступ цих підлітків до різного роду об'єктивованого культурного капіталу, що призводить до більш частого відвідування кінотеатрів, концертів, а також театрів і

музеїв. Підлітки, які проживають в Харківській області, відрізняються від міських однолітків великим перевагою різних видів ігор (серед яких особливо виділяються шашки і шахи, інші настільні ігри (доміно, нарди), а також комп'ютерні ігри). Крім того, обласні школярі частіше займаються творчими практиками (технічна творчість (конструювання, моделювання), аматорські заняття (колекціонування, рукоділля тощо)) і читанням періодичних видань - газет і журналів.

Розглянемо вплив рівня освітнього капіталу сім'ї підлітка на формування переліку його інтенсивних дозвілєвих практик. Дослідження дозволило зробити висновок про наявність значущого зв'язку з практиками, які сприяють акумуляції культурного і соціального капіталу. Чим вищим є рівень освіти у батьків, тим частіше їхні діти читають художню літературу, відвідують театри та музеї, концерти, займаються художньою самодіяльністю. Чим нижчим є рівень освіти батьків - тим частіше діти дивляться телевізійні передачі, грають в настільні (доміно, нарди) і комп'ютерні ігри.

Охарактеризуємо вплив проаналізованих диспозицій та практик на формування освітніх планів школярів. Відзначимо, що вибір майбутньої спеціальності та професії у майбутнього харківського студента пов'язаний з певними проблемами. Як показали результати дослідження, переважна частина студентів (87%) відкладає вибір професії на досить пізній термін: або в останній момент перед вступом до вишу (44% майбутніх студентів), або в 15-16 років, тобто в старшій школі (близько 43% майбутніх студентів).

Ключовим елементом майбутніх професійних стратегій в шкільному віці є освітні плани, які можуть різнитися залежно від того, чи хочуть підлітки продовжувати навчання після закінчення, по-перше, дев'ятого класу і отримання неповної загальної середньої освіти, по-друге, після закінчення одинадцятого класу, або ж вони планують зайнятися професійною діяльністю. Третій шлях із можливих полягає у створенні сім'ї, вихованні дітей та відмові (можливо, тимчасової) від подальшого навчання та формування професійної кар'єри, однак в

пізньому шкільному віці така траєкторія, згідно із результатами досліджень, є досить рідкісною.

Розглянемо динаміку освітніх планів підлітків в залежності від ступеня наближення до моменту здійснення вибору (див. табл. 3.13). Результати дослідження фіксують, що освітні плани знаходяться в суттєвій залежності від класу навчання підлітка. Так, в 11-му класі спостерігається різкий стрибок долі підлітків, які вступатимуть до ВНЗ, що пов'язано насамперед з тим, що продовжують навчання в школі і прагнуть здобути повну середню освіту насамперед ті підлітки, які в майбутньому планують вступити до ВНЗ. Частина школярів йдуть зі шкіл, однак, судячи з результатів опитування дев'ятикласників, лише близько 8% підлітків не збираються продовжувати навчання та або поки не знають, що збираються робити після закінчення 9-го класу, або хочуть йти служити в армію, або зайнятися професійною діяльністю. Судячи з результатів дослідження, основний потік школярів, що не надходять до 10-го класу, продовжують навчання або в професійно-технічних училищах, або в технікумах (коледжах). На користь цієї гіпотези говорить не тільки низький відсоток бажаючих почати професійну діяльність, але і різке скорочення частки студентів, які планують здобути середню спеціальну освіту - з близько 32% до 8,6%.

Таблиця 3.13

**Освітньо-професійні плани підлітків Харківської області (% до тих, хто
відповів)**

	7 клас	9 клас	11 клас	В цілому по масиву
1	2	3	4	5
Вступатимуть до вищого навчального закладу	59	55,6	83	64,3
Вступатимуть до технікуму (коледжу)	17,9	31,9	8,6	20,6
Вступатимуть до професійно-технічного училища	3,2	3,9	3,4	3,5
Підуть працювати	0,9	1,3	1,8	1,3
Підуть служити до армії	3,3	1,7	0,8	2

Продовження таблиці 3.13

1	2	3	4	5
Ще не знають	13,7	4,9	1,8	7,2
Інше	2	0,7	0,6	1,1
Всього	100,0	100,0	100,0	100,0

З метою більш досконалого вивчення освітніх планів була розглянута група підлітків, які перебувають «на виході» із загальноосвітньої школи і в переважній більшості прагнуть поступити до ВНЗ. Результати дослідження дозволяють зафіксувати наявність сильного зв'язку статі із запланованою освітньою траєкторією: дівчата частіше юнаків прагнуть здобути вищу освіти (86,5% і 78,1%, відповідно), а не планують продовжити здобуття освіти ні в ВНЗ, ні в інших навчальних закладах близько 1,5% дівчат і 8,7% юнаків.

Для визначення бажаної освітньої траєкторії деяке значення має і місце проживання. Городяни кілька частіше за своїх ровесників планують вступ до ВНЗ (86,8% і 79%, відповідно). У той же час, жителі області трохи менше претензійно в отриманні освіти і частіше городян хочуть вступити до технікуму (коледж) (11,1% і 6,2%, відповідно) або професійно-технічне училище (5,3% і 1,6%, відповідно). Відмінностей у виборі інших можливих траєкторій в залежності від місця проживання нами зафіксовано не було.

Тенденція детермінації освітньої траєкторії підлітка наявністю більш високого обсягу культурного капіталу спостерігається при вивченні сімей, в яких батьки отримали вищу освіту. Вищу освіту прагнуть отримати близько 87% дітей з сімей, в яких батьки мають вищу освіту, в тому числі незакінчену, і близько 75% дітей, чиї батьки здобули повну загальну середню або середню професійну освіту.

Визначення впливу економічного капіталу сім'ї як у вигляді об'єктивних показників (наявність у дитини окремого приміщення і частота отримання кишенькових витрат), так і суб'єктивних (самооцінка матеріального становища сім'ї) також дозволили зафіксувати закономірність, згідно з якою нащадки з найвище капіталізовані, забезпечених сімей планують продовжувати здобуття освіти в вузі. Так, якщо більше 80% дітей із забезпечених сімей планують

здобувати вищу освіту, то з малозабезпечених сімей та тих, які не в змозі забезпечити дитину окремим приміщенням, регулярно надавати йому гроші на кишенькові витрати, які вступатимуть налічується трохи менше - близько 70%.

Таким чином, необхідно зробити висновок про те, що найбільш капіталомісткі соціальні групи сприяють формуванню у дітей прагнення до відтворення соціального становища шляхом інкорпорації та подальшої інституціоналізації культурного капіталу в процесі соціалізації, що проходить під час навчання в школі. Крім обсягів капіталу, неабиякий вплив чинить проживання школярів в місті внаслідок відсутності проблем, пов'язаних, по-перше, з необхідністю шукати нове місце проживання шляхом аренди кімнати в гуртожитку або приватної квартири, по-друге, можливістю фінансово забезпечувати, оплачуючи повністю або частково витрати, пов'язані як з навчанням, так і життєдіяльністю підлітка).

3.3 Детермінація стратегічного та практичного рівнів професійної соціалізації аскриптивними статусами студентів

Зі вступом до ВНЗ істотно змінюється зміст навчальної діяльності молодшої людини. Оскільки завданням ВНЗ є формування передусім творчої особистості, що має бути здатною до інноваційної діяльності, від студента очікується не лише пасивне відтворення інформації, що була ним отримана під час навчальних занять, але й здатність до формування власної траєкторії набуття необхідного культурного капіталу, що є основою професійних компетентностей. Характер навчання в загальноосвітніх школах в чималому числі випадків детермінує таку ситуацію, за якою чи не єдиним агентом культурного капіталу, який підлітки успішно інкорпують за роки навчання в школі, стає вчитель. Навчання у ВНЗ потребує більшої задіяності в цьому процесі з боку студентів, особливо в умовах організації студентоцентрованої освіти. Роль формування власної освітньої стратегії в успішності навчання дуже важко переоцінити, саме ця складова професійної соціалізації під час навчання у ВНЗ стає не менш важливою, ніж

навчальні практики, що почали формуватися в школі та стали основою освітніх практик студентів у ВНЗ. Стратегії та практики разом утворюють діалектичну єдність, яку можна роз'єднати лише аналітично.

Аналізуючи професійну соціалізацію студентів у ВНЗ, необхідно зазначити, що процес навчання є процесом поступового засвоєння низки професійних компетентностей. Стійкість позитивної спрямованості студента у навчанні, за думкою В. Правоторова, є вищим рівнем професійного інтересу. Отже, набуття професійних компетентностей стає можливим внаслідок формування та реалізації професійних стратегій, які в цьому контексті лише аналітично можливо відокремити від освітніх стратегій.

Для більш повної характеристики професійної соціалізації студентів ми розглянули одну з найбільш важливих складових професійної соціалізації студентів - виробничу практику в ВНЗ, яка є сполучною ланкою між наявною навчальною та майбутньою професійною діяльністю студентів. З метою розгляду місця і ролі виробничої практики у професійній соціалізації ми використовували матеріали дослідження, проведеного кафедрою методів соціологічних досліджень ХНУ імені В.Н. Каразіна методів стандартизованого онлайн опитування студентів 3-6 курсів різних факультетів (N = 2005).

Для досягнення поставленої мети ми проаналізували відповіді студентів, які вже пройшли виробничу практику в ВНЗ. Серед усього масиву опитаних таких виявилось близько половини - 45,4% (N = 910).

Розподіл відповідей на питання про ступінь задоволеності студентів виробничою практикою показав деякі тривожні результати. Так, 15,1% опитаних повністю або скоріше не задоволені виробничою практикою, а 23,1% студентів демонструють відсутність однозначної думки на поставлене запитання. У найбільшій мірі ту чи іншу міру незадоволеності декларують студенти, які навчаються переважно на економічних спеціальностях. Так, частка незадоволених виробничою практикою студентів, які отримують економічну спеціальність, досягає 26% (на інших профілях навчання - до 17%). Найбільш задоволеними виробничою практикою є студенти соціогуманітарного профілю навчання.

Проаналізувавши відповіді студентів щодо причин незадоволеності виробничою практикою, ми дійшли висновку, найбільш значним недоліком є її невідповідність одержаній професії. Так, якщо частка студентів, які відзначали відповідність практики одержуваної спеціальності і незадоволених її ходом, не перевищує 4%, то серед відзначали повну невідповідність практики профілем навчання, частка зростала до 61%.

Найбільш результативною виробничою практикою, на думку студентів, які її пройшли, виявилася в сфері придбання навичок і умінь, пов'язаних з одержуваною спеціальністю - корисність практики з цієї точки зору відзначили 61,5%. Близько 17% студентів відзначили, що виробничою практикою дозволила їм придбати навички та вміння, які можна застосувати в рамках діяльності за іншою спеціальністю, близько 22% охарактеризували набуті навички та вміння як «загальні», характерні для будь-якого виду діяльності (робота за комп'ютером, ведення ділової переписки, адміністративна робота і т.д.).

Ми також вивчили проблеми, що виникли у студентів під час проходження практики. Найбільш значною проблемою (для третини студентів, які відзначили наявність проблем) виявилася недостатня кількість зв'язків, які має факультет з організаціями та підприємствами, на яких можна пройти практику. Розглянувши проблему в розрізі профілю навчання, ми виявили її актуальність насамперед для студентів, що навчаються на спеціальностях економічного профілю. Близько чверті опитаних студентів відзначили, що ключовою проблемою є формальний характер практики, приблизно та ж доля студентів - про необхідність підготувати велику кількість документів за результатами проходження практики. П'ята частина студентів зазначила, що місце для проходження практики або потрібно було самостійно шукати, або вона проходила на робочому місці, «технічно і морально застарілому».

Розглянуте питання про ефективність виробничої практики можна більш повно вивчити, проаналізувавши відповіді на поставлений блок запитань студентів, які вже стикалися з професійною діяльністю. В цілому, студентів ми розділили на три групи: тих, хто не працює (61%), хто працює не за фахом

(23,1%) або за фахом (16%). Відповіді останньої групи студентів на питання про ефективність виробничої практики виявилися найбільш цікавими.

Результати розподілу відповідей дозволяють зробити висновок про те, що в найменшій мірі виробничою практикою задоволені ті студенти які працюють не за фахом (57,2% в тій швидше мул повністю задоволених), в найбільшій мірі - ті, які працюють за фахом (66,1 % швидше або повністю задоволених). Частка студентів серед тих, хто вагається при відповіді на це питання, є найменшою серед студентів, які вже працюють за спеціальністю, що свідчить про більшу однозначність, вміння і готовність судити про якість виробничої практики, виходячи зі свого професійного досвіду.

Нагадаємо, що при звертанні до вивчення професійних стратегій необхідно взяти до уваги мотивацію отримання вищої освіти, що спонукала до вступу до ВНЗ, мотивацію вибору спеціальності, що є суміжною із вибором професії, мотивацію навчальної, що визначає та детермінує інтенсивність освітніх практик, які виробляє студент. Крім того, до уваги необхідно взяти і професійні цінності, які виступають критеріями вибору або відхилення тієї чи іншої професійної траєкторії.

Перш за все, звернемося до вивчення мотивації вступу в ВНЗ (див. табл. 3.14). Найбільш важливим для студентів є погляд на вищу освіту як спосіб отримання професії - становлення себе як висококваліфікованого фахівця (відзначили 57,5% студентів). Наступним за значущістю мотивом є розгляд вищої освіти як інструменту забезпечення стабільного матеріального достатку (відзначили 44,2%). Дещо меншу значущість мають мотиви, кожен з яких вибрали близько третини студентів: орієнтація на отримання освіти як умови становлення високоосвіченої, культурної особистістю (близько 32%), підвищення власного соціального статусу (29%) і необхідність отримання диплома як умови працевлаштування, причому незалежно від спеціальності (27,2%).

Суттєвою проблемою навчання студента у ВНЗ стає втрата його інтересу до навчання. Характерним є те, що із переходом на старші курси тенденція негативного відношення до обраного фаху лише посилюється. Незадоволеність

вибором спеціальності є індикатором неусталеності вибору професії, яка втілюється або в небажанні вчитися, або в усвідомленні хибності власного вибору: згідно із результатами дослідження, кожен третій студент на питання про те, чи обрав би він ту ж спеціальність в разі можливості її зміни, або не зміг відповісти, або відповів негативно. Важливу роль у формуванні такої нестійкості виконує мотивація вибору спеціальності. Група студентів, які не задоволені своїм професійним вибором, частіше відзначали ті мотиви, які вказують на легкість надходження або навчання на обраній спеціальності: або на цю спеціальність було легко вступити (70% і 38%, відповідно), або не змогли вступити на ту спеціальність, яка приваблювала, і надійшли туди, куди пройшли за конкурсом (69% і 37%, відповідно), або, що на даній спеціальності легко вчитися (67% і 52%, відповідно). Ведучий мотив вибору спеціальності (інтерес до обраної галузі знань) для цієї групи студентів зміщується на більш низькі позиції: їм керувалися 47% студентів даної групи і 78% тих студентів, які повторно вибрали б ту ж спеціальність в разі можливості вибору. Специфіка структури диспозицій таких студентів полягає у наявності домінуючого прагнення не стільки інкорпорувати культурний капітал, скільки отримати його у вигляді свідоцтва про його інкорпорацію, не докладаючи для цього особливих зусиль.

Таблиця 3.14

Мотиви вступу студентів до ВНЗ (у % до тих, хто відповів)

Мотиви	%
1	2
Хотіли стати висококваліфікованим спеціалістом в обраній галузі	57,5
Хотіли забезпечити собі стабільний матеріальний статок у майбутньому	44,2
Вважали, що вища освіта надасть можливість стати культурною, високоосвіченою людиною	31,9
Хотіли підвищити свій соціальний статус, мати престижну позицію у суспільстві	29
Вважали, що диплом про вищу освіту (все одно, яку) знадобиться у житті	27,2
Думали, що вища освіта забезпечить цікаве коло спілкування в теперішньому і майбутньому	17,7
Хотіли відчувати студентську романтику, бо студентське життя – це пора веселощів та розваг	9,9
Хотіли жити і вчитися у великому місті	8,1

Продовження таблиці 3.14

1	2
Вступили до ВНЗ, бо зараз майже всі так роблять	5
Думали продовжити роки учнівства, безтурботного існування (не йти працювати, не служити в армії тощо)	5
На цьому наполягли батьки	4,6
Сподівалися зустріти майбутнього супутника життя	2,8
Інше	1,8
Хотіли успадкувати професію батьків	1,6
Важко відповісти	1,2

З метою вивчення особливостей навчальної мотивації був проведений факторний аналіз мотивів навчання студентів. Перш за все необхідно зазначити, що перед проведенням факторного аналізу була виконана перевірка адекватності факторної моделі емпіричним даним за критеріями Кайзера-Мейера-Олкіна (критерій в даному випадку дорівнює 0,652) і сферичності Бартлетта (в даному випадку дорівнює 0,00), яка показала допустимість застосування даного методу до наявних даних.

За результатами проведеного аналізу нами було виділено 4 чинники, що пояснюють 73% дисперсії (детальніше див. табл. А.1 у додатку А).

1-й фактор (охоплює 22% дисперсії) являє собою групу мотивів, пов'язаних з орієнтацією виділених студентів на майбутню діяльність (сюди увійшли в порядку значущості такі мотиви, як прагнення забезпечити собі професійну кар'єру, прагнення краще підготуватися до майбутньої діяльності, стати висококваліфікованим фахівцем і врахування успішності при майбутньому працевлаштуванні).

2-й фактор (не менш значущий, охоплює 22% загальної дисперсії) утворили мотиви, пов'язані із зовнішньою по відношенню до поля освіти логікою контролю і примусу, зокрема, з боку інституту сім'ї (мотив контролю з боку батьків), ровесників (мотив прагнення не виділятися серед ровесників успішністю) та економіки (мотив плати, що внесена за навчання).

У 3-й фактор, що пояснює 14% дисперсії, увійшли мотиви, пов'язані контролем з боку агентів поля освіти, а також примусом у вигляді орієнтації

аккумуляцію інституціоналізованого культурного капіталу: врахування оцінок при призначенні стипендій, врахування успішності при майбутньому працевлаштуванні.

4-й фактор, найменш вагомий серед виділених (пояснює 14% дисперсії), об'єднує мотиви, дія яких є найбільш гомогенною поллю освіти: інтересу до предметів, що вивчаються та вимогливості викладачів. Саме в даному факторі ми змогли зафіксувати об'єднання прагнень до інкорпорації культурного капіталу з його подальшою інституціоналізацією.

Орієнтація на професійне становлення в процесі навчання в ВНЗ тісно пов'язана з усіма виділеними навчальними практиками. Студенти, які мотивовані цією орієнтацією, як правило, частіше за своїх однокашників систематично навчаються протягом семестру, регулярно відвідують аудиторні заняття, виконують домашні завдання в повній мірі і навіть демонструють схильність до роботи понад встановлену навчальної програми. Крім того, навчальна діяльність відповідає їхнім здібностям і сприяє актуалізації знань і навичок.

Кількість часу, які приділяють студенти, що зорієнтовані на професійне становлення, на підготовку, по-перше, домашніх завдань, по-друге, до іспитів і заліків, перевищує кількість часу, яку приділяють їх однокурсниками на ті ж види діяльності. Так, серед тих з них, які відзначають однозначність значущості впливу виділеної мотивації, близько 18% приділяють більше 4 годин на підготовку домашніх завдань, а серед тих студентів, які не декларують таку стратегію, частка тих, які займаються понад 4 години знижується, до 8,5%. Більш того, до іспитів готуються протягом усього семестру 24% студентів, мотивованих досліджуваною орієнтацією, і 6,3% студентів, які від неї дистанціюються. Аналіз академічної успішності як показника навчальних практик лише доповнює виявлену тенденцію: «хорошистами» і «відмінниками» є близько 86% студентів, які декларують значущість зазначеної сукупності мотивів, і майже в два рази менше - близько 47% - студентів, які не дотримуються їх.

Таким чином, тип вмотивованості студентів, орієнтованих на професійне становлення в ВНЗ, сприяє формуванню навчальних практик, які капіталізуються

у наявний в студентів культурний (або інформаційний) капітал. Відзначимо, що наявність кореляційного зв'язку між мотивацією і практиками, їхня відповідність та узгодженість не означає однозначну залежність навчальних практик від освітньої мотивації або навпаки. Ми дотримуємося думки, що освітні диспозиції, сформовані в основному під час і в процесі навчання в школі, а також за участю і під впливом аскриптивних статусів батьків, згодом відтворюються і в навчальній діяльності в ВНЗ.

Розглянемо залежність типу навчальної мотивації від аскриптивних статусів, що є приписаними до студентів незалежно від їхнього бажання. Була зафіксована залежність даного типу мотивації від місця проживання. Студенти, які є вихідцями з невеликих населених пунктів, в тому числі сільської місцевості, дещо частіше декларують наявність і значущість зазначеного типу мотивації. Результати порівняння груп студентів, виділених за іншими аскриптивними статусами, приводять нас до висновку про те, що з усіх мотивацій розглянута нами в даний момент є одночасно і найбільш масовою, і найбільш «егалітарною», вона частіше поділяється представниками різних соціальних груп, які мають, як показав проведений вище аналіз освітніх траєкторій підлітків, менші шанси при вступі до ВНЗ.

Розглянемо більш детально навчальну мотивацію, яка проявляється у орієнтації на контроль з боку агентів, які не займають позицій в освітньому полі. Деякі з навчальних практик узгоджуються з даним типом освітньої стратегії. Так, студенти, які керуються такою сукупністю мотивів при навчанні у ВНЗ, дещо частіше за своїх однокашників декларують використання своїх сил і здібностей в повній мірі в процесі навчання, а також вихід за межі встановленої навчальної програми. Проте, кількість часу, який такі студенти приділяють виконанню домашніх завдань і підготовці до іспитів, істотно не відрізняється від кількості часу, яку приділяють їхні однокурсники для досягнення тієї ж мети. Практики, що вказують на систематичність навчання, скрупульозність, наполегливість при виконанні навчальних завдань, ними виконуються ні в більшій і ні в меншій мірі, ніж учнями, чия навчальна діяльність не детермінована орієнтацією такою

освітньою стратегією, що вказує на відсутність сформованості таких практик. Відсутність систематичності в навчанні, з нашої точки зору, призводить до того, що декларовані навчальні практики не знаходять вираження в академічній успішності таких студентів: вона не відрізняється від успішності студентів по всьому масиву.

Мотивація, детермінована впливом мотивів зовнішнього контролю з боку чинників, які знаходяться поза освітнім полем, серед усіх виділених виявилася однією з найбільш сильно залежних від аскриптивних статусів студентів. Дещо частіше їй віддають перевагу юнаки (55,1% юнаків і 46,5% дівчат). Крім того, нею частіше визначені навчальні практики жителів невеликих населених пунктів (56,3% і 42,5%, відповідно). Сім'ї таких студентів частіше займають більш капіталомісткі економічні позиції в соціальній структурі суспільства (коефіцієнт кореляції Спірмена $\rho = 0,1$, надійність на рівні 0,01) і менш капіталомісткі культурні позиції. Для розкриття останньої тези зазначимо, що ознака економічного благополуччя сім'ї корелює з негативною силою зв'язку як з утворенням обох батьків, так і розміром домашньої бібліотеки.

Перейдемо до розгляду мотивації, яка ґрунтується на контролі навчальної діяльності з боку економічних факторів, і перш за все обліку оцінок при призначенні стипендій. Як правило, нею керуються студенти, які навчаються на бюджетній формі навчання, і для яких стипендія є одним із значущих джерел доходу.

При вивченні освітніх практик студентів, які керуються в навчанні насамперед впливом оцінки на можливість отримання стипендії, ми виявили, що вони трохи більше за своїх однокашників приділяють часу навчанню і підготовці навчальних завдань. Так, більше 3 годин на день приділяють 36,4% таких студентів і 27,6% студентів, які не мотивованих даними фактором. Прагнення витратити трохи більшу кількість часу на навчання втілюється в ряді навчальних практик, виконання яких свідчить про систематичність навчання: виконання завдань в повному обсязі, систематичне навчання протягом семестру і регулярне відвідування навчальних занять. Проте, відповіді таких студентів не дозволяють

нам зробити висновок ні про те, що декларовані заняття відповідають їхнім силам і здібностям, ні про те, що вони прагнуть вийти за рамки встановленої програми, що навчання їх «захопило» і сприяє капіталізації наявного культурного капіталу. Додамо, що даний тип мотивації не сприяє демонстрації підвищеної академічної успішності таких студентів.

Аналіз відповідності зазначеної мотивації з аскриптивним статусом дозволив нам зафіксувати тенденцію, згідно з якою навчальний мотив, який нами наразі вивчається, є значущим для вихідців з невеликих населених пунктів (66% і 34%, відповідно). Однак, незважаючи на зазначене розходження, самооцінки економічного благополуччя власних сімей даних студентів не є статистично відмінними від самооцінок студентів, діяльність яких не зазнає впливу з боку даного чинника, що, з нашої точки зору, вказує на відносність і невисоку надійність даного показника.

При вивченні залежності фактора зовнішнього контролю з боку освітнього логіки поля, яка у разі інкорпорації втілюється в інтересі до навчання, від аскриптивних статусів студентів і його впливу на навчальні практики ми змогли прийти до наступних висновків.

На відміну від студентів, мотивованих другим фактором (зовнішнього контролю з боку агентів соціалізації, які не займають позицій в полі освіти), фактично всі навчальні практики студентів, мотивованих фактором внутрішнього контролю, знаходяться у взаємозв'язку з даною мотивацією. По-перше, потрібно відзначити, що студенти з домінуючою мотивацією внутрішнього контролю схильні витратити трохи більше часу на підготовку до навчальних занять: більше двох годин витрачають 60,2% таких студентів і 45,8% їхніх однокурсників. Крім зазначеної практики, такі студенти демонструють схильність до виконання навчальних практик, що визначають ступінь регулярності і систематичності занять. Зусилля, які докладають до накопичення культурного капіталу в інкорпорованому стані такі студенти, не залишаються без «винагороди» з боку академічної інституції: їхні навчальні практики сприяють накопиченню культурного капіталу і в інституціоналізованому стані - академічної успішності.

Серед прихильників такого типу мотивації 70% «відмінників» і «хорошистів», серед її «антагоністів» частка «відмінників» і «хорошистів» знижується до 54,2%. В цілому, їхня академічна успішність є високою в порівнянні з успішністю всіх студентів по масиву в цілому, проте за таким критерієм вони дещо поступаються студентам, які ставлять на перше місце підготовку до професійної діяльності в процесі навчання.

Прихильність до даного фактору навчальної мотивації знаходиться під значним впливом аскриптивних статусів студентів. Так, більш значному впливу з боку, по-перше, інтересу до навчальної програми, по-друге, викладачів, піддаються найчастіше дівчата, ніж юнаки (54,6% та 42,2%, відповідно). Ми можемо відзначити, що культурний капітал сімей даних студентів є вищим у порівнянні з обсягом культурного капіталу однокурсників, мотивованих даними фактором: фактично немає домашньої бібліотеки у 16% студентів першої групи і у 33% студентів другої групи. Самооцінка матеріального становища сім'ї знаходиться в певному взаємозв'язку з даним типом мотивації: вона є більш характерною для студентів, чиї сім'ї займають менш капіталомістке положення в економічній ієрархії (коефіцієнт кореляції Спірмена з невеликою силою зв'язку $r = -0,1$ при надійності 0,01). Як ми бачимо, аскриптивні статуси представників студентства, які демонструють прихильність до вивчаємого типу освітньої стратегії внутрішнього контролю навчання, є протилежністю студентам, мотивованим чинником зовнішнього контролю з боку агентів, які входять до поля освіти: вони займають протилежні позиції щодо критеріїв культурного і економічного капіталів сімей.

Аскриптивний статус місця проживання до вступу до ВНЗ впливає на мотиви вибору спеціальності. Аналізуючи результати дослідження, ми прийшли до висновку про існування відмінностей в оцінці мотиву вибору спеціальності за критерієм принесення користі суспільству. Такий мотив є більш значущим для вихідців з невеликих населених пунктів (34% і 24%, відповідно), у чому ми бачимо вираз сильнішою соціальною солідарністю жителів сільської місцевості.

Найбільш істотними є відмінності в мотивації пошуку роботи для тих студентів, які вже працевлаштувалися на постійну роботу. Так, жителі великих населених пунктів є більш мотивованими в пошуку постійної роботи, оскільки частіше за своїх однолітків акцентують увагу на бажанні звільнитися з-під опіки батьків (26% і 11,5%, відповідно), бажанні заповнити нестачу коштів на задоволення особистих потреб (19 % і 12,5%, відповідно), необхідності отримання професійного досвіду (16% і 6,5%, відповідно). Решта мотивів не отримали різних оцінок у досліджуваних груп студентів, сформованих за аскриптивною ознакою місця проживання.

Істотні відмінності нами виявлені також при вивченні впливу місця проживання на професійні цінності студентів. Якщо жителі великих міст при пошуку роботи більше орієнтуються на розмір заробітної плати (37% і 25%, відповідно), а також можливість мати гнучкий графік і можливість визначати режим робочого дня (12% і 5%, відповідно), то жителі сільської місцевості декларують прагнення до придбання нових знань і навичок (45,5% і 36%, відповідно). Останній факт можна пояснити, по-перше, більш результативним впливом поля освіти на студентів, які займали маргінальні позиції як в освітньому просторі, так і в міському, по-друге, більшою вмотивованістю до зміни роботи і готовністю до соціальної мобільності в разі знаходження більш вигідної професійної позиції. Якщо продовжити таку інтерпретацію, можна припустити, що студенти з великих міст, перебуваючи в обжитому соціальному просторі, більш вкорінені в ньому і частіше схильні до пошуку постійного, стабільного робочого місця. Треба відзначити відсутність відмінностей щодо перспектив працевлаштування за фахом: у обох груп студентів вони є однаково песимістичними і статистично не відрізнялись від розподілу по масив в цілому.

Відрізняються студенти з різних населених пунктів і в оцінці якості освіти, яку вони отримують. Жителі різних населених пунктів є однаково критичними і досить низько оцінюють програму навчання (5,9 і 5,7 за 9-бальною шкалою, відповідно). У той же час, даних показників недостатньо для здійснення конкретних кроків: при виникненні гіпотетичної можливості повторного вибору

спеціальності, незважаючи на більш низьку оцінку отриманої освіти вихідців з великих міст, частка «міських» студентів, які бажають змінити спеціальність, статистично не відрізняється від частки «сільських».

Відзначимо відсутність відмінностей у віці вибору спеціальності: велика частина студентів і в тій, і іншій групі визначилися з вибором професії у віці 15-17 років. Вплив різних агентів соціалізації також істотно не відрізняється для вихідців з різних населених пунктів.

Перейдемо до вивчення впливу культурного капіталу сім'ї на формування освітніх диспозицій студентів. Відзначимо, що даний статус ми вимірюємо за допомогою двох показників: по-перше, рівня освіти батьків, по-друге, наявності в сім'ї певного обсягу культурного капіталу в об'єктивованому стані.

Рівень освіти батька визначає впливовість мотиву легкого вступу на спеціальність: чим нижчим є рівень освіти батька, тим частіше студенти акцентували увагу на такий мотив. Рівень освіти матері здійснює дещо інший вплив на мотивацію обрання професії їхніх дітей: діти з родин, в яких мати отримала вищу освіту, виявилися більш прагматичними: вони частіше, ніж їх однолітки, орієнтувалися при виборі професії на перспективи працевлаштуватися після закінчення ВНЗ.

Вивчення впливу освіти батьків на формування професійних цінностей їхніх дітей показало істотний вплив на формування такої цінності, як можливість *принесення користі людям, суспільству*. Більш того, нами зафіксована досить песимістична тенденція: зі збільшенням рівня освіти матері зменшується значущість даної цінності для студентів. Незважаючи на наявність значного зв'язку даної цінності і з рівнем освіти батька, у другому випадку такої тенденції не спостерігається.

Зі збільшенням обсягу домашньої бібліотеки посилюється значущість наявності творчої складової у професійній діяльності. Близько третини студентів, в сім'ях яких обсяг домашньої бібліотеки перевищує 500 книг, відзначають важливість вказаного мотиву (для порівняння, в сім'ях, яких обсяг бібліотеки не

перевищує 200 книг, частка студентів, для яких дана цінність представляє значущість, не перевищує 20%).

Окрім вищесказаного, рівень освіти обох батьків корелює з задоволеністю вибором професії: наявність високого рівня освіти батьків, мабуть, сприяє формуванню стійкості професійної стратегії на диспозиційному рівні, що призводить до рідшого прагнення її змінити в разі виникнення такої можливості.

Дана тенденція виражається і на практичному рівні - в мірі вкоріненості вибору спеціальності. Нами виявлено, що високий рівень освіти батька напряду сприяє більш ранньому професійному вибору. Так, з сімей, в яких батько має середню освіту, визначилися з вибором спеціальності безпосередньо перед вступ до ВНЗ близько 61% студентів; з тих сімей, в яких батько отримав середню спеціальну освіту - близько 47% студентів; із сімей, в яких батько має вищу освіту, зокрема незакінчена - у 40% студентів. Відзначимо й те, що чим вищим є рівень освіти матері, тим більш впливовим агентом соціалізації виявилися не самі батьки, але шкільні вчителі. Таким чином, за допомогою отриманої освіти в разі зіткнення з гомологічним отриманому вихованню в родині впливом, студент більш схильний до успішного проходження професійної соціалізації. Проте, наявність високого рівня освіти батьків лише незначно згладжує пізні терміни професійного вибору. Дана тенденція, на жаль, залишається актуальною практично для всього студентства.

Перейдемо до вивчення впливу аскриптивного статусу економічного капіталу сім'ї освітні диспозиції студентів. Оскільки в студентські роки чимала доля молодих люди починає самостійний пошук роботи, деякі відмінності в студентському середовищі за цим критерієм можуть нівелюватися. В даному випадку економічний капітал розглядається як елемент, показник соціального походження сім'ї студента, яке може впливати не тільки на його об'єктивну позицію в соціальному просторі, а й ряд диспозицій в різних полях, в тому числі професійному та освітньому. За основу показника економічного капіталу в студентському віці ми взяли самооцінку матеріального становища сім'ї.

Аналіз показав, що оцінка можливості добре заробляти відрізняється у різних груп студентів. Як правило, для вихідців з більш заможних сімей така цінність має більш суттєве значення. Окрім того, серед студентів, які вирости в більш фінансово забезпечених сім'ях, спостерігається наявність більш оптимістичних очікувань щодо працевлаштування за фахом в порівнянні з їхніми однолітками з менш забезпечених сімей. У тому, що не зможуть знайти роботу за фахом, впевнені 40% студентів з бідних сімей і 20% із забезпечених. Зупиняючись на питанні про відмінності у віці, в якому майбутні студенти обрали професію, відзначимо відсутність відмінностей за цим критерієм між аналізованих групами. Таким чином, матеріальне становище сім'ї не здійснює істотного впливу на формування професійних практик і стратегій підлітків. Деякі відмінності помітні при аналізі впливу даного чинника на формування освітньої стратегії підлітків, зокрема, на формування установки на здобуття вищої освіти після закінчення школи, проте після вступу до ВНЗ даний вплив нівелюється, зберігаючись лише у вигляді відносно більш оптимістичних оцінок перспектив власного працевлаштування за спеціальністю.

Спробуємо охарактеризувати провідних агентів професійної соціалізації сучасного студентства. При відповіді на питання про те, з яких джерел студенти отримували інформацію про майбутню спеціальність / професію, останні вказали передусім своє найближче оточення - батьків і інших родичів (близько 34% опитаних) і друзів, знайомих (близько 28% опитаних). Наступними за значущістю агентами соціалізації виявилися ті, які пов'язані з «найбільш кваліфікованим соціальним інститутом в системі формування особистості» [80, с. 52] - школою. Понад чверть студентів (близько 26%) відзначили, що основну інформацію про обрану ними майбутню професію вони отримали від вчителів. Лише кожен п'ятий студент перед вибором спеціальності ознайомився з літературою, яка характеризує специфіку і вимоги до фахівців обраної професії. Такі джерела масової комунікації, як телепередачі, кінофільми і художня література, стали значущими агентами професійної соціалізації для менш, ніж для 7% студентів.

Проаналізувавши одну з складових професійної соціалізації студентів – професійні практики та їхню залежність від аскриптивних статусів - необхідно звернутися до вивчення професійних стратегій студентів як другої частини професійної соціалізації, що одночасно і впливає, і знаходиться під впливом з боку професійних практик. Почнемо з розгляду професійних планів студентів.

Згідно з результатами дослідження, лише близько третини студентів збираються працювати за фахом. Другою за популярністю траєкторією потенційного професійного шляху є намагання уникнути професійної діяльності, в ході якої кваліфікований спеціаліст підпорядковуватиметься роботодавцю: близько чверті студентів задекларували прагнення в майбутньому відкрити власну справу і зайнятися бізнесом. Близько 16% студентів прагнуть після закінчення ВНЗ зайнятися науково-дослідницькою роботою, близько 11% - викладацькою діяльністю у ВНЗ. Відзначимо чималу частку таких студентів, які опинилися в скруті при відповіді на це питання і вказали, що їх професійні плани чітко не сформовані (див. табл. 3.15).

Таблиця 3.15

Професійні плани студентів (у % до тих, хто відповів)

Після закінчення ВНЗ хотіли б себе присвятити...	%
Викладацькій роботі в школі, ліцеї тощо	4,4
Викладацькій роботі в технікумі, коледжі	1,8
Викладацькій роботі у ВНЗ	10,5
Науково-дослідницькій роботі	15,5
Практичній діяльності за фахом (інженер, перекладач, економіст тощо)	35,3
Адміністративно-управлінській діяльності	12,7
Політичній, громадській діяльності	6,7
Створенню власного бізнесу	26,6
Байдуже, чим зайнятися, аби платили гроші	3,2
Хотіли б не працювати, а присвятити себе сім'ї, вихованню дітей	3,2
Чітких планів немає	14,3
Інше	4

Оцінивши ступінь впливу аскриптивних статусів студентів на елементи їхніх професійних стратегій, перейдемо безпосередньо до визначення

професійних стратегій, позначенню їхніх особливостей і специфіки. З метою виділення професійних стратегій були проаналізовані студентські оцінки тих компетентностей, які вони отримують в процесі навчання у ВНЗ. Надалі був проведений факторний аналіз з метою виділення тих латентних змінних, які є визначальними при оцінці отриманих у ВНЗ можливостей.

Показники коефіцієнту вибіркової адекватності Кайзера-Майера-Олкіна (0,875) і критерію сферичності Бартлетта (0,00) засвідчили про адекватність аналізу обраних даних за допомогою методу виділення факторів. При аналізі був використаний метод обертання Varimax. За результатами аналізу сума поясненої дисперсії досягла 62%, що також свідчить про адекватність отриманого результату проаналізованим даним.

В результаті аналізу ми виділили три фактори, що характеризують професійні стратегії студентів (детальніше див. табл. А.2 у додатку). Згодом, для більш повної характеристики виділених чинників, вони були виділені в окремі змінні та проранжовані, що дозволило провести кореляційний аналіз з метою пошуку зв'язків з іншими змінними. Результати кореляційного аналізу представлені нижче.

Перший фактор був номінований як поліпрофесійна стратегія. Для студентів, які зорієнтовані цією стратегією, є характерною висока оцінка практичних умінь і навичок у напрямку професійної підготовки, високий рівень спеціальної підготовки і прагнення до отримання знань в суміжних науках, вмінню використовувати їх на практиці. Диспозиції студентів, які надають перевагу даній стратегії, характеризують спрямованість практик студентів на акумуляцію культурного (інформаційного) капіталу, гомологічного найбільш широкому переліку професійних субполів. Відзначимо, що частіше за інших така стратегія характеризує діяльність студентів, які навчаються на технічних спеціальностях. Оскільки дані спеціальності (фізико-технічний, радіофізичний та інші факультети), як правило, знаходяться на стику різних наук, культурний капітал, що отримується в цих галузях знань, виявляється ліквідним для конвертації до багатьох професійних субполів та дозволяє отримати професії,

пов'язані з різними галузями знань. Стратегія «студентів-технарів» в такому випадку виявляється досить зваженою і прагматичною, оскільки вона повинна враховувати особливі переваги працевлаштування за одержаною спеціальністю. Також необхідно відзначити, що професійні плани групи студентів, які демонструють стратегію становлення фахівцем широкого профілю, мають свою специфіку: вони частіше за інших прагнуть зайнятися практичною діяльністю за фахом або науково-дослідницькою діяльністю.

Другий фактор був охарактеризований як монопрофесійна стратегія. Студенти, які орієнтовані на реалізацію такої стратегії, відзначають важливість високого рівня теоретичної підготовки за фахом, високий рівень знань в галузі соціогуманітарних наук і вміння їх використовувати для аналізу повсякденного життя, необхідність загальнокультурної ерудиції. Крім того, такі студенти відзначають важливість науково-дослідницької діяльності, що дозволяє поглибити свою ерудованість в обраній професійній сфері знань. Диспозиції студентів, які демонструють спрямованість своїх практик даною стратегією, орієнтовані на отримання якомога більшого обсягу культурного капіталу, гомологічного для даного конкретного професійного субполя. Професійні плани студентів, які декларують відповідність власних практик даної стратегії, частіше пов'язані з бажанням працювати за фахом після закінчення ВНЗ. Як правило, такими студентами є учні природничо-наукових факультетів, обмежених, в порівнянні зі студентами технічних спеціальностей, менш ліквідною формою культурного капіталу. Проте, гіпотетично, дані студенти мають перевагу в обсязі знань в конкретній галузі наук перед студентами, стратегія яких характеризується прагненням стати широким фахівцем, оскільки вони витрачають більше часу на акумуляцію культурного капіталу. Однак ця гіпотеза потребує додаткової перевірки.

Третя професійна стратегія була охарактеризована як конформістська. Дана стратегія свідчить про наявність стійкої орієнтації на становлення фахівцем у галузі яка ніяк не пов'язана і фахом, який вони отримують у ВНЗ. Це стає можливим завдяки самотійному пошуку, в процесі придбання компетенцій у

позаакадемічній сфері діяльності. Студенти, які використовують цю стратегію, орієнтовані на високу оцінку ролі ВНЗ у встановленні контактів з людьми, вміння самостійно поповнювати знання і формування ряду специфічних професійних якостей. У даній стратегії виражається прагнення студентів до заняття професійної позиції в результаті конвертації соціального капіталу. Необхідний культурний (інформаційний) капітал набувається ними за допомогою самостійного пошуку, в процесі навчання поза інституціоналізованими взаємодіями. Як правило, такі стратегії демонструють студенти або соціогуманітарних, або економічних спеціальностей. Їхні професійні плани також дещо відрізняються від професійних планів колег з технічних і природничо-наукових спеціальностей: вони частіше прагнуть після закінчення ВНЗ зайнятися адміністративно-управлінською або політичною, громадянською діяльністю.

Поліпрофесійна стратегія, згідно з отриманими результатами дослідження, характеризується більшою цілеспрямованістю надходження на конкретну спеціальність. Ми виявили наявність зв'язку даної стратегії з мотивами вступу на ту спеціальність, яку хотіли придбати студенти: студенти, які декларують зазначену стратегію, рідше за інших вказують як мотив вступу і на відсутність успішності при вступі на інші спеціальності, і на престижність обраної спеціальності. Специфіка мотивації, що є властивою цій стратегії, вказує на порівняно велику стійкість, оскільки свідчить про те, що вибір фаху не був продиктований з боку досить мінливої моди на ті чи інші професії.

Ціннісний елемент диспозиційного рівня проаналізованої професійної стратегії свідчить про відсутність специфіки в баченні майбутніх переваг професії. Аналізовані диспозиції відрізняються тим, що рідше долучають до себе прагнення зайняти високе положення в суспільстві. Результати кореляційного аналізу дозволили зафіксувати зв'язок поліпрофесійної стратегії з задоволеністю вибором спеціальності. При відповіді на питання про те, вибрали б студенти ту ж спеціальність в разі наявності такої можливості, більше 70% відповіли ствердно. Більш того, дані студенти частіше відзначають, то повністю задоволені пропонованою ВНЗ навчальною програмою за фахом.

Незважаючи на в цілому позитивні оцінки навчальної програми ВНЗ, поліпрофесійна стратегія виправдовує свою назву внаслідок досить скептичної оцінки перспектив майбутнього працевлаштування за фахом з боку студентів. Лише близько 10% студентів впевнені в тому, що зможуть без особливих проблем знайти роботу за фахом, і близько половини студентів (45%), які керуються цією стратегією, відзначають, що знайти роботу не за фахом, отримання якого не вимагає наявності вищої освіти, знайти простіше, ніж роботу за фахом. Необхідно припустити, що саме низькі оцінки можливості працевлаштування за фахом каталізують формування стратегії становлення фахівцем, що свідчить про професійну гнучкість та прагнення оволодіти тими знаннями, які знадобляться для працевлаштування на ту посаду, що не є тотожною до отриманого фаху.

Дослідження терміну вибору даної професійної стратегії показало, що студенти, які демонструють вказану професійну стратегію, в цілому, раніше зі інших визначилися у виборі професії. Як було зазначено вище, чимала частка студентства (до 45%) визначається з вибором спеціальності фактично в останній момент перед вступом до ВНЗ. Про вибір спеціальності в останній момент перед надходженням вказали близько 39% тих студентів, які в найбільшій мірі декларують прихильність до поліпрофесійної стратегії, і близько 60% студентів, які не декларують цю стратегію. Специфіка віку, в якому був здійснений вибір такої професії, полягає в тому, що на момент досягнення 14-ти років вибрав свою спеціальність кожен п'ятий студент, який декларує поліпрофесійну стратегію, і кожен десятий студент, який є прихильник інших стратегій. Агентами соціалізації для даних студентів частіше виступають вчителі та наставники (36% і 16%, відповідно), дещо рідше - кінофільми і телесеріали (6% і 16%, відповідно).

Результати проведеного аналізу ступеня усталеності поліпрофесійної стратегії продемонстрували, що вона сприяє професійної соціалізації молодого фахівця. Як правило, вибір професії студентами, що демонструють прихильність даній стратегії, був здійснений дещо раніше в порівнянні з їхніми колегами, які є менш схильними слідувати цій стратегії. Основними агентами професійної соціалізації частіше стають представники загальноосвітніх навчальних закладів,

тобто вибір професії частіше відбувається на етапі профілізації середньої освіти, під впливом вчителів, які дуже часто добре знають здібності своїх учнів та володіють відповідними знаннями і можуть підказати оптимальне рішення щодо вибору фаху. Рівень освіти, який одержується під час навчання у ВНЗ, як правило, оцінюється студентами позитивно, однак у них виникають сумніви з приводу успішності подальшого працевлаштування, що залежить, перш за все, від зовнішніх факторів - стану ринку праці, високого рівня безробіття тощо. Мотиваційний аспект поліпрофесійної стратегії свідчить про формування досить стійкої прагматичної орієнтації на отримання професії насамперед в інструментальних цілях - для набуття професійного досвіду для того, щоб після здобуття вищої освіти полегшити пошук роботи за фахом. Крім того, необхідно відзначити і наявність порівняно більш об'єктивних показників усталеності даної професійної стратегії.

При вивченні ступеню узгодженості полі професійної стратегії із освітніми практиками, виявлено, що перші втілюються, по-перше, в більш систематичному навчанні впродовж семестру, по-друге, в актуалізації сил і здібностей студентів, які дотримуються даної стратегії, по-третє, в їхньому прагненні працювати понад встановлену програму, не обмежуючись знаннями, отриманими в рамках навчальної аудиторії. Також було виявлено тенденцію, згідно з якою прихильники поліпрофесійної стратегії демонструють не тільки відповідність їхніх освітніх практик сформульованим цілям, але й втілення в процесі інституціоналізації культурного капіталу до інкорпорованого стану. Так, частка «відмінників» та «хорошистів» досягає 74% прихильників полі професійної стратегії та 62% серед студентів, які керуються іншими стратегіями. Крім того, аналіз показав узгодженість даної стратегії з двома типами навчальної мотивації - орієнтації на професійне становлення та на фактор внутрішнього контролю. Таким чином, необхідно зробити висновок про те, що поліпрофесійна стратегія в цілому відповідає виділеним освітнім практикам та диспозиціям.

Зафіксовано, що найбільш суттєвий вплив на вироблення поліпрофесійної стратегії серед аскриптивних статусів студентів відбувається з боку статусу місця

проживання: найчастіше цю стратегію виробляють студенти, які перед вступом до ВНЗ мешкали в селах, смт або невеликих містах (коефіцієнт кореляції Спірмена $\rho=0,301$, значущість на рівні 0,01). Наступними за значущістю статусом є культурний капітал сім'ї (коефіцієнт кореляції Спірмена $\rho=0,273$, значущість на рівні 0,01).

Перейдемо до більш детального вивчення монопрофесійної стратегії. Згідно з отриманими результатами дослідження, таку стратегію частіше декларують студенти, які навчаються на природничо-наукових спеціальностях. З нашої точки зору, цей факт дозволяє зробити висновок про певну специфіку субполів природничих наук, в певній мірі відображеннями яких є позиції, диспозиції і практики студентів. Передбачається, що для отримання знань, необхідних для набуття професійних компетентностей, студенту знадобиться чимало зусиль і часу. «Розпилення» дорогоцінного часу може призвести до дискваліфікації студента.

В цілому, студенти, які декларують відповідність власних практик даної професійної стратегії, частіше за інших відзначають і важливість інтересу до обраної спеціальності, і такий альтруїстичний мотив, як бажання приносити користь суспільству. У той же час, вибір даної професії студентів, які нею керуються, не став вимушеним, оскільки порівняно менша частка студентів обґрунтовували свій вибір спеціальності тим, що вони або не змогли вступити на бажану спеціальність, або поступили за принципом «аби поступити до ВНЗ, байдуже куди».

Спостерігається взаємозв'язок з такими бажаними можливостями майбутньої професії, як можливість спілкування з людьми і отримання поваги з боку оточуючих, а також можливість змінити світ на краще, принести користь оточуючим людям і суспільству. Аналіз усталеності монопрофесійної стратегії за критерієм задоволеності вибором спеціальності засвідчив наявність сильного зв'язку даної стратегії з бажанням вибрати ту ж спеціальності в разі можливості повторного вибору. Про задоволеності вибором свідчить і досить висока оцінка

освіти, яка одержується студентами в результаті навчання - 6,2 за 9-бальною шкалою.

Оцінка перспектив подальшого працевлаштування за фахом в порівнянні з іншими стратегіями в даному випадку є досить оптимістичною. Незважаючи на те, що студентів, які впевнені у відсутності ускладнень при пошуку роботи за фахом, досить мало (близько 7%), в порівнянні з іншими стратегіями думку про те, що можливо знайти роботу за фахом, хоча і з деякими труднощами, більш поширене серед студентів, які декларують монопрофесійну стратегію (62% і 49%, відповідно).

Монопрофесійна стратегія була сформована незалежно від регулярності професійних практик студентів. Проте, в разі наявності такої роботи, робочий графік, як зазначає половина таких студентів, частково збігається з часом навчання в вузі (частка працюючих студентів, які не декларують таку стратегію, досягає 24%). У той же час, робота цих студентів дещо частіше, ніж у їхніх колег (37% і 29%, відповідно) відповідає або є суміжною зі спеціальністю, за якою вони навчаються у ВНЗ. Необхідно зазначити, що професійна діяльність може впливати на успішність навчального процесу не тільки негативно (оскільки освітнім практикам приділяється менше часу), але і позитивно (оскільки культурний капітал, що був отриманий в процесі професійної діяльності, може виявитися ліквідним для освітнього поля і сприяти полегшеному отримання складових інституціоналізованої форми культурного капіталу - навчальних відміток (оцінок)).

Визначення терміну вибору спеціальності показало відсутність значущих відмінностей в порівнянні з іншими студентами. Студенти, які прагнуть стати поліпрофесіоналами, подібно до своїх колег, частіше вибирали напрямок, за яким будуть здобувати вищу освіту, в пізні роки навчання в школі, нерідко безпосередньо разом із вибором предметів, які необхідно скласти в процесі проведення ЗНО. Також відзначимо відсутність специфіки у визначенні агентів професійної соціалізації, які сприяли вступу на цю спеціальність (за винятком таких культурних продуктів, як телефільми, завдяки яким соціальна інформація

про спеціальності була отримана дещо більшою (до 16%), але, тим не менш, недостатньо значною долею студентів).

Стратегія становлення фахівцем вузького профілю, як показали результати, в цілому також втілюється в навчальних практиках і типу вмотивованості. Ми зафіксували наявність зв'язку даної стратегії як з практиками, котрі характеризують систематичність і регулярність навчальних занять семестру (коефіцієнт Спірмена $\rho=0,171$, значущість коефіцієнту на рівні 0,01), так і з тими, які сприяють капіталізації одержуваних в процесі навчання знань - актуалізацією сил і здібностей студентів в процесі навчання (коефіцієнт Спірмена $\rho=0,167$, значущість коефіцієнту на рівні 0,01), а також прагненням вийти за межі встановленої навчальної програми (коефіцієнт Спірмена $\rho=0,119$, значущість коефіцієнту на рівні 0,01). Дані практики втілюються, по-перше, в кількості часу, що приділяється на підготовку до навчальних занять (більше 3 годин займаються 38,2% студентів, які прагнуть стати фахівцями вузького профілю, і 21,3% студентів, які не декларують таку мету). Також відзначимо, що академічна успішність прихильників такої стратегії відрізняється в кращу сторону в порівнянні з їхніми однокурсниками: частка відмінників і «хорошистів» в першому випадку дорівнює 72,7%, у другому - 62,1%. Більш того, зазначена професійна стратегія пов'язана з такими розглянутими вище факторами навчальної мотивації, як орієнтація на професійне становлення та внутрішній контроль. Таким чином, розглянута монопрофесійна стратегія сприяє формуванню навчальних практик і диспозицій, спрямованих на інтенсивну інкорпорацію культурного капіталу в процесі навчання. В цілому, ця стратегія втілюється на рівні освітніх практик, що свідчить про її результативність, узгодженість рівнів цілепокладання, диспозиції стратегії практикам агентів, які демонструють цю стратегію.

Звернімося до розгляду третьої виділеної професійної стратегії - «конформістської». Студенти, які декларують власну прихильність професійному становленню в результаті насамперед акумуляції соціального капіталу, потім -

самостійної інкорпорації культурного капіталу, частіше вчать на соціогуманітарних (до 75%) і економічних (до 60%) спеціальностях.

Установка на досить зневажливе ставлення до навчальних інституцій знаходить свій вияв у виокремленні мотивів, яких дотримувалися студенти при вступі до ВНЗ. У порівнянні з іншими стратегіями, конформістська стратегія частіше передбачає несамостійність вибору спеціальності, явну залежність від зовнішніх обставин (наприклад, меншим конкурсом (та, відповідно, підвищеною вірогідністю вступу до ВНЗ), а також тим, що таку спеціальність обрали друзі, що також передбачає більшу соціалізованість, прагнення зберегти накопичений соціальний капітал, бажання полегшити період адаптації до студентського життя).

Відзначимо специфіку професійних цінностей, які поділяються майбутніми кваліфікованими фахівцями, що дотримуються конформістської професійної стратегії. Порівняно велика частина даних студентів акцентують увагу як на можливості само актуалізації своїх здібностей, так на репродукцію соціального капіталу при оцінці майбутньої професії: вони частіше за інших цінують творчу складову роботи, а також можливість спілкування з людьми.

Аналіз задоволеності вибором професії показав досить тривожні результати: близько 18% студентів вважали за краще б змінити спеціальність в разі такої можливості, близько 15% не змогли однозначно відповісти на це питання. Більш того, оцінка навчальної програми даними студентами виявилася однією з найбільш низьких: студенти поставили лише 5,5 балів за 9-бальною шкалою. Нестійкість професійної орієнтації позначається і на оцінці можливості майбутнього працевлаштування, які є досить песимістичними: лише 14% студентів впевнені в тому, що зможуть знайти роботу за фахом без особливих труднощів (і 22% студентів зі всього масиву).

Як показав проведений аналіз взаємозв'язку конформістської стратегії з наявністю стійких професійних практик, формування такої професійної стратегії відбувається частіше у тих студентів, які не мають тривалого досвіду роботи: частка студентів, які не працюють або знаходяться в пошуку роботи та вважають

за краще слідувати іншим професійним стратегіям, не перевищує 63%, частка студентів, які дотримуються даної стратегії, досягає 75%.

Ступінь вкоріненості професійного вибору, який продукує цю стратегію, досить низька. Переважна більшість студентів (до 90%), що вважає за краще конформістській шлях набуття професії, визначається вибором спеціальності у пізньому юнацькому віці - після 15 років. Специфікою агентів професійної соціалізації є відносно менший вплив на вибір спеціальності з боку батьків: частка студентів, які дотримуються інших стратегій і відзначають роль батьків в отриманні інформації про майбутню спеціальність, досягає 48%, а серед студентів, що вважають за краще адаптивістську стратегію - тільки близько 23%.

Конформістська стратегія, в порівнянні з іншими професійними стратегіями, розглянутими вище, втілюється в меншій кількості освітніх практик. Серед останніх необхідно назвати ті, які свідчать про систематичність навчання (коефіцієнт Спірмена $r=0,136$, значущість коефіцієнту на рівні 0,01) та регулярність виконання навчальних завдань (коефіцієнт Спірмена $r=0,125$, значущість коефіцієнту на рівні 0,01). Незважаючи на порівняно велику ступінь дисциплінованості у навчальній діяльності, знання, одержані в ВНЗ «конформістами», залишаються ресурсами, не переходячи на рівень капіталу, оскільки не сприяють ні актуалізації навчальних диспозицій студентів, ні їхньому прагненню вийти за рамки навчальної програми. Остання тезу дозволяє зробити висновок про те, що конформістська стратегія не виявляється у навчальних практиках: студенти, які демонструють такі стратегії, не відрізняються більшою регулярністю самостійних освітніх практик, спрямованих, наприклад, на вивчення іноземних мов, використання доступних засобів мережі Інтернет для отримання знань тощо. Тобто професійна соціалізація, що втілюється шляхом реалізації адаптивістської стратегії, є найменш ефективною та результативною в освітньому полі внаслідок розриву, відсутності переходу з рівня диспозицій та цілепокладання стратегії до практичного рівня.

Таким чином, розглянута професійна стратегія, яка полягає в прагненні самостійно адаптуватися до вимог, що пред'являються до компетентностей

фахівця, є найменш усталеною в порівнянні з двома попередніми, не втілюється у відповідних освітніх практиках, що дозволяє номінувати її як «квазі-стратегію». Студенти, які віддають перевагу дотримуванню цієї квазі-стратегії в процесі професійної соціалізації, як правило, найменш задоволені як вибором спеціальності, так і навчальною програмою, яка запропонована ВНЗ. Специфіка освітніх диспозицій, що є елементом конформістської стратегії, полягає в спрямованості відповідних студентів працевлаштуватися за рахунок актуалізації накопичених соціальних зв'язків. Проте, їхні оцінки перспектив майбутнього працевлаштування на посаді, що потребує вищої освіти, є досить песимістичними. Вищезазначені особливості дозволяють нам пояснити і досить зневажливе ставлення до освітніх інституцій і їхньої ролі в професійній соціалізації з боку студентів, прагнення до самостійного пошуку необхідних знань, орієнтацію на можливість конвертації соціального капіталу, який видається даними студентам найбільш ліквідним.

Критерієм успішності формування та наявності освітньо-професійної стратегії, незважаючи на численні декларації самих студентів про наявність глибокої вмотивованості, чіткого усвідомлення власного життєвого шляху тощо, були й залишаються їхні освітні практики. Саме тому, характеризуючи перебіг професійної соціалізації студентів у ВНЗ, ми перейдемо до загальної характеристики освітніх практик студентів.

Освітні практики студентів втілюються насамперед у залученні студента до навчального процесу, який характеризується інтенсивністю наступних освітніх практик: систематичністю навчання, регулярністю відвідування та активній роботі на заняттях, обсязі виконання домашніх завдань, самостійному навчанні, в рамках якого відбувається вихід за межі навчальної програми. Окрім того, необхідно розглянути практики, які є втілення прагнень до самоосвіти, навчання у поза навчальний час. Такими практиками є бажання вивчати іноземну мову поза стінами ВНЗ, практика використання технічних засобів, зокрема Інтернету, задля пошуку необхідної інформації з метою розширення знань, що були отримані під час навчання.

Основним індикатором успішності освітніх практик, відповідності їхніх наслідків гомології поля освіти, тобто вимогам таких агентів соціалізації, як інститут освіти в цілому і викладачі зокрема, є академічна успішність студентів (оскільки у фокусі нашого аналізу знаходиться спадкоємність оцінювання школярів і студентів, ми розглядаємо академічну успішність не тільки у ВНЗ, а й в школі). Ще одним індикатором успішності є повна віддача студента освітньому процесу, відсутність незацікавленості у викладеному на заняттях або навчальній літературі матеріалу, що втілюється в оцінці використання сил і здібностей студента в повній мірі.

Аналіз одновимірних розподілів відповідей на зазначені питання дозволив зафіксувати деякі відмінності у виконанні зазначених освітніх практик. З метою більш наочної оцінки ступеня виконання практик ми побудували індекс, вимірюваний від -1 до 1 в залежності від інтенсивності практики. Результати дослідження показали, що найбільш регулярною практикою є відвідування навчальних занять - індекс дорівнює 0,39. Трохи менш регулярно студенти навчаються протягом семестру і в повному обсязі виконують завдання (індекси рівні 0,35). Значення індексу, близьке до 0, отримувала практика навчання в повну міру власних сил і здібностей. З нашої точки зору, така практика свідчить про наявність інтересу до навчання з боку студента, його вмотивованості, а значить відповідності отриманого культурного капіталу наявними у студента диспозиціям. Негативне значення набув індекс практики отримання знань, які пов'язані із навчальною програмою, але виходить за її рамки. Наявність такої практики свідчить про те, що деякі студенти використовують одержані знання з метою їхнього збільшення. Отримані знання, так званий інформаційний ресурс є в тому випадку капіталом, якщо забезпечується його (від)творення. Тобто ансамбль навчальних практик є капіталомістським в тому випадку, якщо позитивно корелює з даною практикою. Таким чином, індикатором капіталомістськості навчальної практики є наявність кореляційної зв'язку з роботою з навчальним матеріалом, що виходять за рамки навчальної програми. Відзначимо, що всі вищевказані навчальні практики свідчать про наявність такої кореляційної зв'язку

з досліджуваною ознакою на рівні 0,01. Сила зв'язку варіюється в залежності від даної практики. Так, роботу понад установлену програму найчастіше супроводжує використання сил і здібностей студента в повній мірі (коефіцієнт кореляції Спірмена $\rho = 0,49$). Решта практики також пов'язані з даним показником, значення коефіцієнта кореляції варіюється від 0,3 до 0,4.

Перейдемо до вивчення впливу обсягу часу, який студенти використовують для підготовки до навчальних занять, на їхню академічну успішність. Результати дослідження показали, що до занять не готуються 2,8% студентів, 11,3% витрачають на підготовку менше години, 28,7% - від одного до двох годин, 27,8% - від двох до трьох годин, 16,6 % - від 3 до 4 годин, 12,8% - більше чотирьох годин. Кількість часу, який студенти присвячують навчанню поза університетськими стінами, корелює як з розглянутими вище навчальними практиками (коефіцієнти кореляції надійні на рівні 0,01, сила зв'язку варіює від 0,248 до 0,37), так і з їхнім показником - академічною успішністю (коефіцієнт кореляції Спірмена значущий на рівні 0,01, сила зв'язку $\rho=0,284$). Так, серед студентів, схильних приділяти навчанню від трьох до чотирьох годин на день, близько 11% є «відмінниками» (в цілому по масиву - 9%), а 71% - «хорошистами» (в цілому по масиву - 59%).

Як показали результати дослідження, в цілому успішність студентів у ВНЗ є досить високою і не відповідає критеріям нормального розподілу. 9% студентів стверджують, що є «круглими» відмінниками (вчаться тільки на «відмінно»), близько 60% вчаться на «відмінно і добре», близько 21% - переважно на «добре», близько 10% - на «добре і задовільно», 1% - в основному на задовільно. Проаналізувавши академічну успішність студентів при попередньому навчанні в школі, ми прийшли до висновку про деяке погіршення успішності в порівнянні з етапом довузівської соціалізації: під час навчання у ВНЗ частка відмінників стає майже в 2 рази меншою (9% і 21,5%, відповідно), частка «трієчників», учнів переважно на «добре» і «задовільно» майже в два рази менше (близько 11,2% і 5,4%, відповідно). Наявність значної кореляції між оцінками в школі і ВНЗ свідчить про існування тенденції відтворення шкільної успішності у ВНЗ.

Відзначимо, що регулярність розглянутих вище освітніх практик є запорукою високої академічної успішності у ВНЗ. Результати кореляційного аналізу дозволили зробити висновок про наявність ієрархії освітніх практик щодо їхнього результату, зафіксованого в оцінках успішності (представленої нижче в порядку від найбільш впливової навчальної практики до найменш впливової):

- 1) регулярне відвідування навчальних занять (коефіцієнт Спірмена $\rho = 0,435$, значущість на рівні 0,01);
- 2) навчання в повну міру сил і здібностей (коефіцієнт Спірмена $\rho = 0,42$, значущість на рівні 0,01);
- 3) виконання навчальних завдань в повному обсязі (коефіцієнт Спірмена $\rho = 0,398$, значущість на рівні 0,01);
- 4) систематичність навчання протягом семестру (коефіцієнт Спірмена $\rho = 0,348$, значущість на рівні 0,01);
- 5) робота понад установлену навчальну програму (коефіцієнт Спірмена $\rho = 0,29$, значущість на рівні 0,01);
- 6) обсяг часу, відведений на підготовку до навчальних занять (коефіцієнт Спірмена $\rho = 0,284$, значущість на рівні 0,01);
- 7) обсяг часу, відведений на підготовку до складання іспитів або заліків (коефіцієнт Спірмена $\rho = 0,183$, значущість на рівні 0,01);
- 8) використання іноземної мови для читання літератури за фахом (коефіцієнт Спірмена $\rho = 0,147$, значущість на рівні 0,01);
- 9) пошук матеріалів в мережі інтернет для підготовки домашніх завдань (коефіцієнт Спірмена $\rho = 0,106$, значущість на рівні 0,01).

Зв'язок академічної успішності з іншими освітніми практиками виявився слабким (коефіцієнт Спірмена $\rho < 0,1$), або був відсутній.

Досліджуючи вплив аскриптивних статусів на інтенсивність освітніх практик, було виявлено низку залежностей. Так, існують відмінності у виконанні навчальних практик між юнаками та дівчатами. Як правило, практики, виконання яких відрізняється за цією ознакою, характеризуються необхідністю такої якості, як відповідальність, дисциплінованість. Дівчата частіше юнаків стверджують, що

їхнім практикам притаманне або скоріше притаманне систематичне навчання протягом семестру (68,4% і 58,6%, відповідно), регулярне відвідування занять (73,5% і 57,2%, відповідно), а також виконання навчальних завдань в повному обсязі (близько 70% і 53,5%, відповідно). Проте, відмінності за статтю в освітніх практиках, що характеризують готовність працювати понад встановлену програми і ступінь віддачі сил, використання здібностей студента в процесі навчання, ми не змогли виявити. Дані результати свідчать про те, що при зіткненні з необхідністю творчого виконання завдань в ході навчання, відмінності в успішності їх виконання між юнаками та дівчатами стираються. Отже, розрізнення за статтю впливає на інтенсивність освітніх практик, але не на ступінь їхньої культурної насиченості, яка визначається в інтенсивності приросту нових знань за рахунок використання наявних шляхом самостійного поглиблення отриманих компетенцій. З цієї позиції статевий статус є «егалітарним» з точки зору впливу на відтворення культурного капіталу.

Регулярність навчальних практик студентів, які приїхали з невеликих населених пунктів, статистично не відрізняється від регулярності навчальних практик «міських» студентів. Як показали результати дослідження, успішність студентів з невеликих населених пунктів під час навчання в загальноосвітній школі була вищою в порівнянні з успішністю студентів з великих міст. Після вступу до ВНЗ академічна успішність студентів обох груп перестала статистично відрізнятися. Це свідчить про те, що, по-перше, якість отриманої освіти в школі, що знаходиться в невеликому місті, є нижчою за якість освіти, яку школярі отримують в міській школі, по-друге, що інтенсивність освітніх практик студентів обох груп, незважаючи на відносно гірші позиції під час вступу на перших курсах, «вирівнюється» до третього-четвертого року навчання.

Перейдемо до визначення впливу культурного капіталу сім'ї на інтенсивність освітніх практик студентів та їхню академічну успішність. Результати дослідження показали, що освіта батька є одним з найбільш «слабких» чинників навчальної успішності і практик. Так, був зафіксований слабкий зв'язок між академічною успішністю та рівнем освіти: чим вище рівень освіти батька, тим

кращою є успішність студента або студентки. Рівень освіти матері надає трохи більший вплив не тільки на успішність у ВНЗ (хоча і в цьому випадку сила зв'язку підвищується і стає більш надійною), але і на практику систематичного навчання протягом семестру. Культурний капітал сім'ї, зафіксований в його об'єктивованому стані у вигляді обсягу книг у сім'ї, детермінує і академічну успішність (як у ВНЗ, так і в школі), і деякі навчальні практики: систематичність навчання протягом семестру і роботу понад встановлену навчальну програму, а також свідчить про успішність освітніх практик, що втілюється в процесі самоактуалізації в ході навчання (залучення сил та здібностей повною мірою).

Проведений аналіз показав, відмінності у виконанні освітніх практик між вихідцями з найбільш і найменш економічно капіталізованими сім'ями поступово стираються. Крім того, не було виявлено статистично значущої різниці в академічній успішності ані в школі, ані ВНЗ між вихідцями з міської та сільської місцевості. Таким чином, якщо економічний статус, обсяг економічного капіталу впливав на успішність на етапі шкільного навчання, на момент отримання статусу студента, мабуть, найменш успішні школярі були відсіяні наслідок, по-перше, конкурсного відбору, що відбувся в ході складання ЗНО, по-друге, необхідності знайти роботу в найкоротший термін з метою прогодувати сім'ю, задовольнити нагальні потреби, що призводить до відносного вирівнювання шансів досліджуваних груп, сформованих внаслідок дії аскриптивних статусів. Також не можна забувати, що навчання, наприклад, в професійно-технічних закладах або технікумах (коледжах) дає більш відчутний образ професії, свідчить про більшу заглибленості життєвого шляху, призводить до меншої ймовірності змінити професію, зменшує спектр можливих рішень у виборі професії за результатами навчання.

Відзначимо, що вплив аскриптивних статусів на практичну складову освітньої діяльності зазнає деяких змін у зв'язку з отриманням загальної середньої освіти і вступом до ВНЗ. Результати дослідження дозволяють припустити, на етапі розгалуження життєвих траєкторій юнаків і дівчат після закінчення загальноосвітньої школи відбувається відсів підлітків, що мають найменш

капіталомісткі позиції, що займаються внаслідок певних аскриптивних статусів. Так, зникає різниця насамперед економічного характеру: в середньому, до ВНЗ надходять переважно ті підлітки, які характеризують свої сім'ї як забезпечені. Крім того, частка студентів, що пройшли соціалізацію під час навчання в загальноосвітній школі у великих містах, перевищує частку студентів, що походять з невеликих міст і поселень. Ми припускаємо, що з невеликих населених пунктів вступають до ВНЗ в основному ті школярі, які мають високу успішність і розглядають отримання вищої освіти як шанс змінити свій соціальний статус.

Перейдемо до вивчення професійних практик. Частка студентів, які працюють, збільшується у студентські роки порівняно з підлітковим етапом розвитку особистості: регулярно працюють 19% студентів, нерегулярно - близько 14%.

Половина студентів, які працюють постійно, займаються професійними практиками кожен день, близько 42% - 2-3 дні на тиждень, решта (близько 8%) - тільки на вихідних. Відзначимо велику долю студентів, які переважно воліють знайти таку роботу, яка найменш заважала б їхній навчальній діяльності. Так, майже половина (близько 48%) студентів відзначає, що їх робочий час не збігається з навчальним, у 38% - збігається частково.

Одним з найбільш важливих критеріїв успішної професійної соціалізації студентів, які працюють, є збіг їхньої професійної діяльності з профілем навчання. На жаль, лише близько третини студентів відзначили, що їх робота пов'язана частково або повністю з одержуваною спеціальністю.

Визначимо професійні мотиви студентів, що послужили причиною пошуку роботи. Відзначимо, що отримання роботи сучасними студентами розглядається переважно в її інструментальному характері. Провідними мотивами, що формують професійні диспозиції студентів, є бажання затвердити свою незалежність (перш за все, фінансову) від батьків (близько 20%) і брак грошей на особисті потреби (близько 17%). Мотиви, які пов'язані з термінальним характером професії, отримали другі рангові позиції: прагнення отримати професійний досвід (близько 12% студентів, які працюють), встановити зв'язки, які можуть бути

корисні при подальшому працевлаштуванні (близько 9% студентів, які працюють).

Для половини студентів, які займаються професійною діяльністю, провідними джерелами пошуку роботи виявилися наявні соціальні зв'язки (з родичами і друзями). Наступним джерелом інформації про можливість заробити стали інтернет-сайти, де розташовані відповідні вакансії - для 36% студентів. Інші способи отримання роботи (ярмарки вакансій, центр зайнятості, агентства з підбору персоналу і т.д.) виявилися менш ефективними.

Результати дослідження дозволили стверджувати наявність особливостей в продукуванні професійних практик студентів в залежності від їхніх аскриптивних статусів. Почнемо з вивчення впливу гендерних особливостей на формування професійних практик.

Сучасний тип студентської субкультури, незважаючи на загальну характеристику полістилістичності (в термінології Л. Іоніна), зазнає впливу елементів так званої модерної культури. Це виражається в тому, що дії індивідів відповідають існуючим установкам та панівним уявленням про права та обов'язки молодих людей відповідно до їхнього гендеру. Так, студенти частіше працюють регулярно в порівнянні зі студентками (близько 45% і 36%, відповідно). Проте, характер роботи, в тому числі її режим, міра зв'язку зі спеціальністю тощо у юнаків та дівчат не відрізняються.

Була зафіксована наявність значного впливу місця проживання студентів до вступу до ВНЗ на формування їхніх професійних практик. Так, рідше працюють студенти, які є вихідцями з невеликих населених пунктів, в тому числі з сільської місцевості, ніж їхні однолітки з міста (близько 40% і 45%, відповідно). Такий показник може бути наслідком недостатнього рівня адаптованості студентів з невеликих міст як до студентського, так і до міського життя.

Також, був зафіксований вплив на продукування професійних практик з боку деяких елементів культурного капіталу сім'ї. Результати вийшли дещо парадоксальними: частіше працюють студенти в тих сім'ях, в яких батько має вищу освіту. Проте, наявність об'єктивованого культурного капіталу, згідно з

даними дослідження, суттєво не впливає на реалізацію потреби в професійній діяльності.

Аналіз взаємозв'язку між фінансовою забезпеченістю сім'ї студента та наявністю роботи виявив суттєвий зв'язок: найменш забезпечені студенти змушені працювати частіше, ніж їхні однолітки. Мотиви пошуку роботи, пов'язані з бажанням досягти фінансової незалежності та браком коштів на власні витрати, є більш ніж істотними і актуальними для студентів, які знаходяться в менш вигідному становищі.

Перейдемо до розгляду дозвіллевих практик студентів як чинників професійної соціалізації особистості. Перш за все, проаналізуємо зміни у структурі дозвілля студентів порівняно з дозвіллям школярів.

При зміні місця проживання дозвільної діяльності молодих людей суттєво трансформується. Ми відмітили нівеляцію відмінностей між студентами виділених груп щодо культурного споживання, зокрема, читання різних джерел інформації, відвідування заходів тощо, що дозволяє нам зробити висновок про виникнення нової культурної форми студентства, яка втілюється в спільних дозвіллевих практиках. Незважаючи на стильову різноманітність даних видів діяльності, ми можемо відзначити деяке стирання кордонів між студентами зазначених груп. Проте, прагнення закріпити свою відмінність є присутнім і в даному випадку: вихідці з великих населених пунктів в цілому частіше вважають за краще відвідувати кафе і бари (28% і близько 20%, відповідно), ніж їхні однолітки з менших населених пунктів. Відмінності в дозвільної діяльності студентів в залежності від їх локального походження поступово зменшуються, знаменуючи собою появи нової культурної форми, формування якої відбувається фактично незалежно від аскриптивного статусу місця проживання.

З настанням студентського періоду життя молоді людини дещо нівелюється вплив освіти батьків на дозвільні практики їхніх дітей. Ми можемо відзначити, що рівень освіти обох батьків в рівній мірі впливає насамперед на формування пасивних практик: чим нижчим він є, тим частіше студенти вважають за краще проводити час, просто відпочиваючи або переглядаючи телепередачі.

Однак, є і відмінність у визначенні соціалізуючих ролей батька і матері. Як правило, високий рівень освіти матері сприяє укоріненню («втіленню»), інкорпорації культурного капіталу за допомогою практики читання художньої літератури.

Чималу роль у формуванні дозвілєвих практик грає і доступ до іншого стану культурного капіталу - об'єктивованого. Наявність і обсяг домашньої бібліотеки сприяють відтворенню культурно насичених практик. Чим більшим є обсяг домашньої бібліотеки, тим частіше студенти вважають за краще віддавати свій час читанню художньої літератури (коефіцієнт кореляції Спірмена $\rho = 0,221$), газет і журналів (коефіцієнт кореляції Спірмена $\rho = 0,158$), а також відвідувати театри, різного роду виставки і музеї (коефіцієнт кореляції Спірмена $\rho = 0,166$), концерти сучасної та класичної музики (коефіцієнт кореляції Спірмена $\rho = 0,155$). Відзначимо наявність у студентів, які мають чимало книг в домашній бібліотеці, прагнення витратити вільний час на практики висхідної діяльності, що сприяє самоактуалізації особистості: технічна творчість (коефіцієнт кореляції Спірмена $\rho = 0,12$), аматорські заняття (коефіцієнт кореляції Спірмена $\rho = 0,144$). Необхідно зробити висновок про значний вплив доступу до культурної капіталу актора, починаючи зі шкільного віку. Якщо статус обсягу культурного капіталу сім'ї має неабиякий вплив на формування особистості в разі і внаслідок інтенсивної комунікації (соціального капіталу в термінології Дж. Коулман), то з плином часу нові агенти соціалізації та їхній соціокультурний вплив поступово витісняють результати впливу батьків, зокрема, їхнього рівня освіти. Однак, чим більш гомологічним і доречним є вплив нових агентів соціалізації за вплив батьків, чим частіше ми можемо зробити висновок про успішність інкорпорації нових видів капіталів. Актор тим частіше і охочіше виробляє практику, чим частіше він з нею стикався і виробляв в минулому, ніж більш хабітуалізованою була ця практика. Наявність доступу до культурного капіталу, який виражений у вигляді, наприклад, не книг, а інших носіїв - матеріальних експонатів, що знаходяться у виставкових залах музеїв, виступів музичних та театральних об'єднань тощо,

призводить до більш інтенсивного використання і сприяє його відтворенню носіями шляхом здійснення відповідних практик.

Надалі був проведений аналіз з метою визначити вплив аскриптивних статусів студентів на їхню дозвілєву діяльність. Різниця у статті в соціальному контексті обумовлює специфіку наповнення гендерних ролей. Залежно від статевої приналежності від актора очікується відповідність його практик певним патернам поведінки, що конструюються специфічною культурою даного суспільства. (Не)відповідність поведінки особистості її гендерній ролі тягне за собою застосування санкцій як механізму соціального контролю. Ми вирішили перевірити, чи є гендерно навантаженими виділені нами сукупності практик студентів. Результати кореляційного аналізу показали наявність значущої зв'язку між статусом статі та першими чотирма факторами. Так, висхідною діяльністю і спортивними практиками частіше вважають за краще займатися юнаки, культурно навантаженими практиками та прослуховуванням музичних записів і спілкуванням в мережі Інтернет (пасивним видом діяльності) - дівчата.

Місце проживання актора грає визначальну роль в його дозвілєвій діяльності внаслідок нерівномірності розвитку дозвілєвої інфраструктури. Жителі невеликих населених пунктів, як правило, є більш обмеженими у своєму виборі виду дозвілєвої діяльності в порівнянні з жителями мегаполісів. Подібна нерівномірність є однією з найбільш визначальних при формуванні ансамблю капіталів внаслідок обмеженості доступу до культурного капіталу в об'єктивованому стані. Результати аналізу дозволили встановити, що жителі малих населених децю частіше схильні до відвідування таких типів закладів, які мало представлені за місцем їхнього проживання - нічних клубів і дискотек. Подібні практики є яскраво вираженою формою масової культури і, з нашої точки зору, наслідком ослаблення соціального контролю над діяльністю деяких студентів, які залишили рідне місто / село. Нестійкість їхніх соціальних позицій, зіткнення з міським типом культури викликає, відповідно до Р. Парка, почуття невірності, підвішеності, що підвищує ймовірність прояв соціально нехвальних в рідній місцевості типів діяльності.

Результати нашого аналізу дозволили зафіксувати значущий зв'язок ряду дозвілєвих практик з культурним капіталом в його об'єктивованому стані - наявності та обсягу домашньої бібліотеки родини. Обидва найбільш навантажених чинники, які в цілому є «серйозного» дозвілля (висхідна діяльність і культурно насичені практики складовими), корелюють з цим аскриптивним статусом.

Таким чином, ми можемо констатувати наявність певного впливу ряду аскриптивних статусів студентів на структурування соціального простору їхньої дозвільної діяльності. Практично однакову значущість у визначенні виду дозвільної діяльності мають такі статуси, як стать і культурний капітал сім'ї, який актуалізується у вигляді наявності доступу до носіїв культурного капіталу - його об'єктивованому стані. Найменш впливовим соціальним статусом з виділених виявляється місце проживання до вступу до вишу, яке виступає як індикатор виходу з-під соціального контролю, що призводить до прояву девіантної (для тієї соціальної спільності, в якій є більш вираженими *gemeinschaft*-ні характеристики порівняно з міським простором). Більше того, знижений рівень доступу до якісної шкільної освіти призводить до відносно сповільненої акумуляції культурного капіталу.

Висновки до розділу 3

В третьому розділі були наведені результати досліджень, використані задля дослідження впливу аскриптивних статусів на професійну соціалізацію студентів. Окремі частини розділу були присвячені вивченню питань професійної соціалізації особистості на двох рівнях – стратегічному та практичному.

Аналіз матеріалів дослідження дозволив дійти висновку щодо існування комплексу аскриптивних статусів. Так, зв'язок між рівнем освіти батьків підлітків (які розглянуті як один з індикаторів культурного капіталу сім'ї) та місцем проживання під час навчання в загальноосвітній школі полягає в тому, що в місті частка сімей, в яких батьки мають вищу освіту, є вищою порівняно з часткою

сімей, що мешкають в області та мають вищу освіту: так, у 66% школярів, що є мешканцями міста, щонайменше один з батьків має вищу освіту, натомість лише у 34% школярів, що мешкають в області, батько має вищу освіту, у 42% школярів – мати має вищу освіту. Були взяті до уваги і процеси формування освітніх планів школярів. В ході дослідження динаміки впливу вказаних статусів, доведено, що згодом економічний капітал втрачає силу впливу, але не перестає бути значущим чинником формування професійної соціалізації, що пов'язується із селекцією під час вступу до ВНЗ, внаслідок чого після отримання загальної середньої освіти частіше висловлюються намагання та врешті продовжують навчатися у ВНЗ школярі з тих сімей, які мають більший обсяг економічного капіталу. Отже, студенти за економічним статком сімей є менш диференційованими порівняно із школярами, чого ми не можна сказати про обсяг культурного капіталу.

Результати дослідження дозволили дійти висновку, що оцінка матеріального стану сім'ї є вельми суб'єктивною та суттєво змінюється в процесі дорослішання підлітка.

Результати дослідження дозволили зробити висновок, що після закінчення 9-го класу не полишають навчання та йдуть до старших класів загальноосвітньої школи ті підлітки, які більше вмотивовані можливістю продовжити навчання у ВНЗ: для одинадятикласників зафіксована більша значущість мотивів краще підготуватися до подальшого навчання та бажання стати високоосвіченою людиною, натомість, стає меншою зовнішня мотивація - з боку батьків. Крім того, значно зростає цінність свободи та незалежності у власних судженнях та діях.

При вивченні факторів, які впливають на освітні диспозиції школярів, було зафіксовано суттєвий вплив місцезнаходження школи. Зазначено, що відношення дітей до навчального процесу та до окремих предметів залежить від їхнього відношення до вчителів. Проаналізовано характеристики, якими школярі оцінюють своїх вчителів. Виявлено, що підлітки з селищ та невеликих міст значно частіше відмічають актуальність таких характеристик вчительської праці, як *справедливе відношення, можливість отримати необхідну допомогу в разі потреби, відношення до учнів як до особистостей, доброзичливе відношення,*

заохочення до висловлювання точки зору. Зазначається наявність розбіжностей по відношенню до навчального процесу (школярі, які мешкають та навчаються в невеликих селищах області, частіше демонструють задоволення від процесу навчання (52% та 41%, відповідно)).

Навчальна мотивація студентів, як показали результати дослідження, є дещо більш різноманітнішою. Найбільш вагомою навчальною мотивацією є орієнтація на професійне становлення, яка сприяє формуванню освітніх практик, які капіталізуються у наявний в студентів культурний (або інформаційний) капітал. З виокремлених факторів навчальної мотивації цей є найбільш егалітарним за тим винятком, що її частіше декларують студенти, які отримали загальну середню освіту в школах, що знаходяться в невеликих містах та селах.

Другою навчальною мотивацією є орієнтація на зовнішній контроль з боку агентів, які не входять до поля освіти. Незважаючи на декларації, студенти, що керуються таким типом навчальної мотивації, не демонструють ніяких відмінностей у регулярності освітніх практик від інших студентів. Відзначимо, що аскриптивними статусами, що детермінують прихильність до цієї стратегії, є перш за все високий обсяг економічного та низький обсяг культурного капіталів, місце проживання у невеликих населених пунктах під час навчання в загальноосвітній школі та чоловіча стать.

Третій тип навчальної мотивації уособлює орієнтацію на зовнішню оцінку відповідно тим критеріям, що сформульовані освітньою інституцією. Найбільш значущою такий тип навчальної мотивації є для студентів, які приїхали з невеликих міст.

Четвертим типом навчальної мотивації є орієнтація на ті вимоги, що логіка поля освіти стосовно інкорпорування культурного капіталу. Показники аскриптивних статусів, що детермінують прихильність до цієї стратегії, є протилежними відносно показників аскриптивних статусів тих студентів, які орієнтуються на зовнішній контроль з боку агентів, які не знаходяться в освітньому полі. В сім'ях таких студентів менший обсяг економічного капіталу, натомість вищий – культурного капіталу.

Здійснено емпіричну типологізацію професійних стратегій студентів за критеріями орієнтації на здобуття компетентностей в ході навчання у ВНЗ. Проведено факторний аналіз, який дав змогу виокремити 3 професійні стратегії: монопрофесійна, поліпрофесійна та конформістська. Поліпрофесійна стратегія студентів втілюється в їхньому намаганні здобути професійні компетентності, що можна буде застосувати як у випадку подальшої роботи за спеціальністю, так і у випадку роботи за спеціальністю, що є суміжною стосовно фаху, який отримується у ВНЗ. Монопрофесійна стратегія полягає в намаганні поглибити систему компетентностей саме з тієї спеціальності, яка отримується ними у ВНЗ. Конформістська стратегія полягає у намаганні пристосуватися до тих професійних умов, яким відповідатиме їхня майбутня професія, яка, на думку цих студентів, не співпадатиме з фахом, отриманим у ВНЗ.

ВИСНОВКИ

За останні роки відбувається зростання усвідомленості цінності освіти серед учнівської молоді, що призводить до збільшення її ролі в повсякденному житті і школярів, і студентів. Фіксується загальна тенденція, що освіта перестає бути термінальною цінністю та поступово все більше стає інструментальною. Враховуючи специфіку суспільства сьогодення, яке характеризується, з одного боку, тим, що людська цивілізація після аграрної та індустріальної стадій розвитку вступає в нову - інформаційну, в межах якої знання та інформація є найбільш важливим ресурсом, а індивіди, які володіють знанням та вміють його застосовувати на практиці, вважаються найбільш цінними і високооплачуваними працівниками, а з іншого боку, тим, що сучасне суспільство характеризується нормами масового «індивідуалізованого» гіперспоживання матеріальних благ та прагненням до розваг і комфорту, які може дозволити собі лише економічно незалежна людина, було висунуто гіпотезу, що процес професійної соціалізації студентів формується під впливом як специфіки синтезу інформаційного суспільства та суспільства споживання, так і сукупності статусів, які має студент незалежно від власних стратегій та практик.

Розглянуто основні проблеми професійної підготовки, з якими стикаються студенти у ВНЗ. Показано, що, з точки зору студентів, однією з найбільших проблем навчального процесу в ВНЗ є недостатність або відсутність професійної практики, яка б сприяла формуванню необхідних професійних компетентностей. На думку студентів, виробнича практика, що відбувається у ВНЗ, недостатньо ефективно виконує функцію професійної підготовки.

У теоретико-методологічному плані було проведено концептуалізацію професійної соціалізації студентів з позицій структурно-конструктивістського підходу, внаслідок чого стало можливим відійти від однобічного розуміння професійної соціалізації як суто пасивного процесу відтворення низки установок ключових агентів соціалізації, з якими актор вступає у взаємодію. Відмічено, що завдяки використанню методології конструктивістського структуралізму вдається

розглянути професійну соціалізацію як суб'єкт-суб'єктний процес, що полягає у процесах самоконструювання професійного шляху, активну роль в якому відіграє особистість.

Зазначено, що сучасний доробок визначень професійної соціалізації, як правило, визначений тим фактом, що дослідники звертались до його розгляду почасти як до другорядного завдання, в контексті постановки та досягнення інших цілей наукових досліджень. В роботі було акцентовано увагу на тому, що професійна соціалізація є багаторівневим процесом, який неможливо адекватно вивчати, не беручи до уваги, з одного боку, процесів самоконструювання актором власної життєвої траєкторії, в тому числі освітньої та професійної, з іншого - його соціальних дій, що набувають стану практик внаслідок хабіатуалізації. Таким чином, професійну соціалізацію визначено як багаторівневий та багатофакторний процес формування професійних компетентностей особистості, що актуалізується завдяки реалізації професійних стратегій та освітніх практик, за допомогою яких відбувається інкорпорація культурного капіталу, необхідного для набуття професійних компетентностей. Виокремлюються два рівні, на яких відбувається професійна соціалізація: стратегічний (який містить систему освітньо-професійних диспозицій особистості та її професійні плани) та практичний (який містить освітні, професійні практики).

Особлива увага приділяється вивченню стратегічного рівня професійної соціалізації студентів, що полягає у процесах самоконструювання освітньої та професійної траєкторій шляхом реалізації відповідних професійних стратегій, що спрямовані на набуття професійних компетентностей. Професійну стратегію визначено як систему освітньо-професійних диспозицій студентів, що складається з уявлень про майбутню професійну діяльність, мотивації набуття професійних компетентностей та вибору освітніх практик, необхідних для професійного становлення. Виділені критерії усталеності професійної стратегії, до яких входять відповідність між системою освітньо-професійних диспозицій студентів та їхніми освітніми практиками, момент вибору професії та наявність досвіду професійної діяльності, що відповідає спеціальності, за якою навчається студент у ВНЗ.

У дисертаційній роботі надається теоретична характеристика стратегічної дії та проведене її розмежування із практичною. Сформульовано такі характеристики стратегічної дії, як динамічність (характеризує спрямованість стратегії на досягнення нових позицій у різних соціальних полях), інноваційність (характеризує спрямованість стратегій на внесення змін у повсякденні практики) та цілісність (позначає ступінь узгодженості з іншими стратегічними діями).

Іншим аспектом дослідження стало звернення до аскриптивних статусів та їхній вплив на професійну соціалізацію студентів. На нашу думку, незважаючи на тезу М. Вебера та Т. Парсонса щодо поступової втрати впливу аскриптивних статусів у сучасному суспільстві, що є модерним та високорозвиненим, наразі, аналізуючи соціальні трансформації в Україні за останні 20-25 років, зарано відкидати цей елемент статусного набору індивідів. Ми погоджуємося з думкою Є. Головахи щодо визначення (нео)становості як однієї з ключових характеристик сучасного українського суспільства [53], що має, на нашу думку, не тільки економіко-політичний аспект, але й поширюється на механізми відтворення суспільства, в тому числі внаслідок функціонування вищих навчальних закладів. Виокремлено комплекс аскриптивних статусів, що чинить кумулятивний вплив на хід професійної соціалізації. До такого комплексу входять місце проживання під час навчання у загальноосвітній школі, а також обсяг економічного та культурного капіталів сім'ї.

За результатами дослідження було зроблено висновок, що для сучасного українського студентства ускладнюється процес професійного вибору. Наразі професійний вибір не є стійким, оскільки переважна доля школярів, які приймають рішення щодо навчання після завершення загальноосвітньої школи, визначаються з майбутньою спеціальністю або за 1-2 роки до вступу до ВНЗ, або перед самим складанням екзаменів із Зовнішнього незалежного оцінювання. Було підтверджено тезу Ф. Філіппова про те, вибір професії є опосередкованим відносно вибору бажаного майбутнього соціального статусу, тобто підлітки насамперед обирають соціальну групу, клас, до якого вони бажають належати

після отримання вищої освіти, і лише після цього – професію, яка стає інструментом досягнення статусної мети.

В ході дослідження було доведено, що зі зростанням доступу школяра до культурного та економічного капіталів сім'ї підвищуються його прагнення продовжити навчання у ВНЗ. Завдяки наявності розрізнення між обсягами культурного капіталу сімей, що проживають у великих містах та невеликих селищах, спостерігається тенденція продукування диференціації випускників шкіл залежно від їхніх освітньо-професійних планів.

Вивчаючи професійну стратегію як складові професійної соціалізації студентів, за допомогою факторного аналізу були виокремлені та типологізовані професійні стратегії студентів, що дозволило дійти висновку про існування трьох професійних стратегій: монопрофесійна стратегія (яка характеризується спрямованістю на здобуття компетентностей переважно в галузі обраної професії), поліпрофесійна стратегія (яка виявляється в орієнтації на здобуття компетентностей як в галузі обраної професії, так і суміжних з нею) та конформістська стратегія (яка виявляється в орієнтації на здобуття компетентностей, які не пов'язані зі спеціальністю, що набувається у ВНЗ). Було визначено критерії усталеності професійної стратегії, найбільш значущим з яких є втілення стратегії в низці відповідних практик, що знаменує перехід з рівня цілепокладання до процесуального рівня. Подальший аналіз міри усталеності виокремлених професійних стратегій дозволив охарактеризувати конформістську стратегію як квазі-стратегію, тобто найменш усталену, а отже – неефективну з точки зору реального втілення в практичних діях.

Доведено, що найбільш значущим є вплив комплексу аскриптивних статусів на формування стратегічного рівня професійної соціалізації. Так, найбільший вплив на формування та реалізацію монопрофесійної стратегії виявляється з боку культурного та економічного капіталів сім'ї. На формування та реалізацію поліпрофесійної стратегії найбільший вплив здійснюють культурний капітал сім'ї та місце проживання під час навчання в загальноосвітній школі. Формування та реалізація конформістської стратегії найбільшою мірою залежить від

економічного та культурного капіталів сім'ї, а також місця проживання під час навчання в загальноосвітній школі.

Виокремлення студентської поліпрофесійної стратегії як однієї з найбільш розповсюджених та продуктивних (оскільки вона втілюється в низці капіталомістських практик) фіксує поступову адаптацію здобувачів вищої освіти до нестабільності попиту на кваліфікованих фахівців на ринку праці. Не одно десятиліття як у науковому, так і повсякденному дискурсі точаться дискусії на теми, що пов'язані з невисокою ймовірністю знайти роботу, пов'язаною із отриманим фахом, після одержання диплому спеціаліста, високим рівнем безробіття, недостатності або повної відсутності професійних ніш на ринку праці для кваліфікованих фахівців тощо. Невпевненість теперішніх студентів в успішному працевлаштуванні по завершенні ВНЗ призводить до інтенсифікації практик пошуку роботи вже під час навчання, або до оволодіння низкою компетентностей зі спеціальностей, що є суміжними з основною спеціальністю, за якою вони навчаються у ВНЗ. Проте, як засвідчили результати дослідження, гіперболізація з боку студентів недостатньої міри участі університету в працевлаштуванні випускників, розуміння отриманих у ВНЗ компетентностей не тільки як недостатніх, але й цілковито не потрібних з огляду потреб у працевлаштуванні, призводить до продукування недовіри до ВНЗ, прагнення присвятити свій час самостійній адаптації до професійного поля шляхом позаакадемічної інкорпорації культурного капіталу, зміст якого подекуди зовсім не є дотичним змісту спеціальних компетентностей, якими можна оволодіти під час навчання у ВНЗ. На жаль, освітньо-професійні прагнення, що виражаються у стратегії, що номінована як конформістська, що втілюється в намаганні самостійно пристосуватись до вимог роботодавців в залежності від змісту конкретної професії, не знаходять практичного втілення у діях студентів.

Розглядаючи процеси формування професійних стратегій як студентів, так і школярів, у яких формуються елементи професійної стратегії під час навчання в школі (у вигляді мотивації до навчання, професійних цінностей тощо), зроблено висновок щодо наявності суттєвого впливу з боку аскриптивних статусів,

найбільш впливовими з яких є культурний та економічний капітали сім'ї, місце проживання під час навчання в школі.

Результати проведених досліджень дозволяють дійти висновку щодо актуальності тенденції відтворення аскриптивних статусів українських студентів. Професійна соціалізація студентів, які займають відносно кращі позиції (тобто мають доступ до більшого обсягу культурного капіталу сім'ї, а також навчались в школі, яка була розташована у великому місті), стає більш усталеною, їхні професійні та освітні стратегії - цілеспрямованими, а освітні практики - регулярними, що сприяє відтворенню компетентнісних нерівностей вже під час навчання та особливо після закінчення ВНЗ.

За перші два десятиліття незалежності нашої держави можемо констатувати поступову втрату автономії поля освіти. В першу половину означеного періоду цей процес відбувається одночасно із зниженням рівня вимог до освітнього рівня абітурієнтів. Чимала частина багатьох процесів, серед яких необхідно особливо виділити зменшення рівня кваліфікації педагогічних працівників внаслідок зниження престижності педагогічної професії, актуалізації практики виїзду педагогічних та наукових працівників за кордон з метою отримання постійного місця проживання, порушення функції передачі педагогічного досвіду від покоління до покоління. Суттєве збільшення і кількості студентів, і їхньої частки в структурі населення призвело до суттєвого зменшення впливу низки чинників на імовірність стати студентом ВНЗ III-IV рівня акредитації. В другу половину означеного терміну відбувається поступове зниження і кількості, і долі студентів, внаслідок чого актуалізується питання відтворення нерівностей в освітніх планах та траєкторіях підлітків.

Поступове збільшення сприйняття освіти як інструментальної цінності призводить до трансформації тих завдань, що ставить перед собою студент, який поступив до ВНЗ. Зокрема, набуває більшої значущості та популярності поліпрофесійна стратегія студентів, що детермінує підготовку фахівця, який для досягнення успіху в своїй професійній діяльності повинен бути достатньо гнучким щодо вимог ринку праці. Отже, такі термінальні цінності, як отримання

знання, інтерес до предмету, освіченість, формування особистості, яка володіє великим обсягом культурного капіталу, що розглядаються як основні під час існування університетів, які декларують пріоритети гумбольдтівської системи вищої освіти, відходять на другий план.

Водночас, питання актуальності професійних компетентностей (які були отримані під час навчання у ВНЗ) у професійній соціалізації, що відбувається впродовж професійної діяльності випускника ВНЗ, залишається невизначеним. На нашу думку, процеси відтворення освітньої та професійної нерівності не втрачають своєї значущості і під час формування професійної траєкторії висококваліфікованого фахівця, його професійної соціалізації на робочому місці, та суттєво впливають на вироблення різних конфігурацій професійної структури суспільства. Вивченням саме таких процесів ми збираємось присвятити подальші наукові доробки. Теоретичні можливості таких соціологічних досліджень ґрунтовані в тому числі цією дисертаційною роботою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 364 с.
2. Андрееенкова В. П. Проблемы социализации личности / В. П. Андрееенкова // Социальные исследования. – М., 1970. – С. 19-21.
3. Арбенина В. Л. Активность молодого специалиста в сфере свободного времени / В. Л. Арбенина // Социальная активность специалиста: истоки и механизм формирования (социологический анализ). – Харьков : Изд-во при Харьковском государственном университете издательского объединения «Вища школа», 1983. – С. 136-157.
4. Аберкромби Н. Социологический словарь / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б.С. Тернер ; пер. с англ. И.Г. Ясавеева ; под ред. С.А. Ерофеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Экономика, 2004. – 620 с.
5. Арон Р. Етапи розвитку соціологічної думки / Р. Арон. – К. : Юніверс, 2004. – 688 с.
6. Астахова В. И. Основные тенденции развития образования в XXI веке / В. И. Астахова // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – Вип. 23. – Харків : Вид-во ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. – № 844. – С. 245-250.
7. Астахова Е. В. Трансформация социальных функций высшего образования в современных условиях / Е. В. Астахова // Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия». – Харьков : Издательство Народной украинской академии, 1999. – 75 с.
8. Бабосов Е. М. Социология. Общая социологическая теория / Е. М. Бабосов. – Минск : ДизайнПРО, 1998. – 384 с.

9. Бакиров В. С. Университеты «третьей волны»: социокультурная миссия [Текст] / В. С. Бакиров // UNIVERSITATES Университеты. Наука и просвещение. – 2012. – № 1. – С. 22-30.
10. Бакіров В. С. Дилеми класичної університетської освіти / В. С. Бакіров // Развитие студенческого самоуправления: от постсоветской к европейской модели. – Украина, Латвия, Германия. Том 2. – Харьков, 2008. – 232 с.
11. Балакірєва О. М. Трансформація цінностей освіти / О. М. Балакірєва, О. В. Валькована // Український соціум. – 2007. – № 4. – С. 7-19.
12. Баньковская С. П. Ведущие теоретики Чикагской школы: Идеи и подходы / С. П. Баньковская // История теоретической социологии / Под ред. Ю. Н. Давыдова. – М., 1998. – Т. 3. – С. 117-139.
13. Бауман З. Индивидуализированное общество / Зигмунт Бауман. – Москва: Логос, 2005. – 390 с.
14. Беккер Г. Человеческое поведение: экономический подход / Гэри С. Беккер // Избранные труды по экономической теории. – М. : ГУ ВШЭ, 2003. – 336 с.
15. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / Бергер П., Лукман Т. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.
16. Большой словарь по социологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// dic.academic.ru/dic.nsf/socio/4560](http://dic.academic.ru/dic.nsf/socio/4560).
17. Большой толковый социологический словарь. Том 1 (А-О). – М. : Вече, АСТ, 2001. – 544 с.
18. Борисов Р. И. Динамика изменений образовательной мотивации студенческой молодежи в условиях трансформации украинского общества / Борисов Роман Игоревич, Шеремет Ирина Ивановна // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. – 2011. – № 948. – С. 240–244.
19. Борисов Р. И. Мотивация в сфере учебной и научной деятельности студентов в разные периоды развития Украины (сравнительный анализ) / Роман Борисов, Ирина Шеремет // Вісник Одеського національного університету. Соціологія і політичні науки. Том 16. – Випуск 10. – 2011. – С. 429-437.

20. Борисов Р. І. Соціально-демографічні чинники професійної соціалізації студентів / Р. І. Борисов, І. І. Шеремет // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. Випуск 30. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – № 1045. – С. 186-195.
21. Борисов Р. И. Учебные практики школьников Харьковщины: показатели, динамика, факторы актуализации / Роман Борисов, Ирина Шеремет // Украинский социологический журнал. – № 1-2. – 2014. – С. 70-78.
22. Бувресс Ж. Правила, диспозиции и габитус / Ж. Бувресс // Альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии Российской Академии наук. – М. : Socio-Logos, 1996. – С. 224-250.
23. Бурдьє П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдьє, Ж.-К. Пассрон. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с.
24. Бурдьє П. Начала. Choses dites / П. Бурдьє. – М. : Академический проект, 2004. – 288 с.
25. Бурдьє П. Некоторые свойства полей [Електронний ресурс] / Пьер Бурдьє – Режим доступа до ресурсу: <http://bourdieu.name/content/nekotorye-svojstva-polej>.
26. Бурдьє П. Практический смысл / Пьер Бурдьє / Пер. с фр.: А.Т. Бикбов, К.Д. Вознесенская, С.Н. Зенкин, Н.А. Шматко ; Отв. ред. пер. и послесл. Н.А. Шматко. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2001. – 562 с.
27. Бурдьє П. Рефлексивна соціологія / П'єр Бурдьє, Лоїк Вакан ; пер. з англ. Анастасії Рябчук. – К. : Медуза, 2015. – 224 с.
28. Бурдьє П. Социальное пространство: поля и практики/ П. Бурдьє. – СПб. : Алетейя; М. : Институт экспериментальной социологии, 2005. – 576 с.
29. Бурдьє П. Социология социального пространства / П. Бурдьє. – СПб. : Алетейя; М. : Институт экспериментальной социологии: Алетейя, 2005. – 288 с.
30. Бурдьє П. Формы капитала / П. Бурдьє // Экономическая социология. – Т. 6. – № 3. – 2005. – С. 60-74.
31. Вебер М. Основные понятия стратификации / Макс Вебер. // Социологические исследования. – 1994. – №5. – С. 169–183.

32. Вебер М. Критические исследования в области логики наук о культуре. Избранные произведения / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – С. 416-493.
33. Вебер М. Наука как призвание и профессия. Избранные произведения / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – С. 707-735.
34. Вебер М. «Объективность» социально-научного и социально-политического познания. Избранные произведения / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – С. 345-415.
35. Вебер М. Основные социологические понятия. Избранные произведения / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – С. 602-643.
36. Веблен Т. Теория праздного класса: экономическое исследование институций [Электронный ресурс] / Торстейн Веблен. – М., 1984. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/5890>.
37. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 336 с.
38. Вирт Л. Различия между «сельским» и «городским» / Луис Вирт // Избранные работы по социологии. Сборник переводов. – М. : ИНИОН, 2005. – С. 132-137.
39. Вишневский Ю. Р. Социальный облик студенчества 90-х годов / Ю.Р. Вишневский, Л.Я. Рубина // Социологические исследования. – 2000. – № 12. – С. 56-63.
40. Вишневский Ю. Р. Студент 90-х – социокультурная динамика / Ю. Р. Вишневский, В. Т. Шапко // Социологические исследования. – 2000. – № 12. – С. 56-63.
41. Вознесенская Е. Д. Молодежь и профессии / Е. Д. Вознесенская // Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи: 50 лет исследования [коллективная монография]. – М. : ЦСП и М, 2015. – 232 с.
42. Воробьева И. В. Особенности профессиональной социализации студентов, получающих специальность «социальная работа» : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соц. наук / Воробьева Ирина Владимировна, 2007. – 20 с.

43. Герасимова О. В. Особенности конвертации культурного капитала в современном российском образовании [Электронный ресурс] / О. В. Герасимова. – Режим доступа: [www.tspu.edu.ru/ik/files/konf/ 1269868400.docx](http://www.tspu.edu.ru/ik/files/konf/1269868400.docx).
44. Герасина Л. Н. Высшая школа: реформирование в современном обществе. Учебное пособие / Герасина Л. Н., Ятченко А. Д. – Харьков : Акта, 1998. – 288 с.
45. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации / Энтони Гидденс. – М. : Академический проект, 2005. – 528 с.
46. Голиков А. С. Концептуализация культурного капитала в современной социологии / А.С. Голиков // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Збірник наукових праць. – Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2008. – С. 51-58.
47. Голиков О. С. Культурне споживання в процесах культуркапіталізації сучасного українського студентства: практики vs стратегії [Електронний ресурс] / О. С. Голиков. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Mtpsa/2008/articles/Golikov.pdf.
48. Голиков О. С. Культурний капітал української молоді в умовах трансформації системи освіти: ризики, можливості, перспективи / Голиков Олександр Сергійович // Соціологія майбутнього: науковий журнал з проблем соціології молоді та студентства. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна. – 2010. — № 1. – С. 57-65.
49. Голиков О. С. Теоретико-методологічні засади дослідження дозвілєвого часу як чинника конструювання культурного капіталу / С. О. Голиков // Український соціум. – 2011. – № 3(38). – С. 39-52.
50. Голиков А. С. Культурный капитал семьи как фактор культуркапитализации современного украинского студенчества / А. С. Голиков // Студенчество начала XXI века: ценностные ориентации и повседневные практики. — Екатеринбург : УрФУ, 2012. — С. 227-234.
51. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи // Е. И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 142 с.

52. Головаха Е. И. Путь к зрелости: Формирование социальной зрелости советской молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Молодь, 1988. – 80 с.
53. Головаха Е. И. Трансформирующееся общество. Опыт социологического мониторинга в Украине / Е. И. Головаха. – К. : ИС НАНУ, 1996. – 143 с.
54. Гоулднер А. Наступающий кризис западной социологии / Алвин Гоуднер. – Санкт-Петербург : Наука, 2003. – 575 с.
55. Гуманітарна педагогічна парадигма вищої освіти / В. Кремень, Г. Онкович, В. Андрющенко, М. Бойченко, М. Димитров. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 332 с.
56. Гурко Т. А. Брак и родительство в России / Т. А. Гурко. – М. : Институт социологии РАН, 2008. – 325 с.
57. Давыдов Ю. Н. Консерватизм традиционной системы образования и революционизм молодежной субкультуры / Ю. Н. Давыдов // История теоретической социологии. – Том 4. – М.: Канон+ ОИ «Реабилитация», 2002. – С. 66-82.
58. Дейнеко О. О. Професійні ризики сучасного студентства як компонент суспільства ризику: особливості ризиків фаз професійного буття / О. О. Дейнеко // Український соціум. – 2013. – № 4. – С. 26-38.
59. Дейнеко О. О. Соціально-професійні плани сучасного українського студентства в контексті ризик-стратегій: перспективи емпіричної розвідки / О. О. Дейнеко // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2012. – № 993. – С. 168-175.
60. Державна служба статистики України – соціально-демографічні характеристики домогосподарств України у 2017 році (за даними вибіркового обстеження умов життя домогосподарств України).- К., 2017. – 81 с. [електронний ресурс]. Режим доступа: <http://www.ukrstat.gov.ua/>.
61. Дюмазедье Ж. Р. Планирование досуга и культурное развитие / Ж. Р. Дюмазедье // Образование взрослых и досуг в современной Европе. – Прага : Обрис, 1966. – С. 153-213.

62. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда / Пер. с фр. А. Б. Гофмана, примечания В. В. Сапова. – М. : Канон, 1996. – 432 с. (История социологии в памятниках).
63. Дюркгейм Э. Социология образования / Э. Дюркгейм. – М. : ИНТОР, 1996. – 80 с.
64. Зарицкий Т. Культурный капитал и доступность высшего образования (по результатам сравнительного исследования опросов московских и варшавских студентов вузов) / Т. Зарицкий // Экономика образования. – 2007. – №1. – С. 11-27.
65. Зиммель Г. Большие города и духовная жизнь / Георг Зиммель // Логос. – 2002. – № 3(24). – С. 1-12.
66. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
67. Злобіна О. Г. Особистість як суб'єкт соціальних змін / О. Злобіна. – К: Інститут соціології НАН України, 2004. – 400 с.
68. Иконникова С.Н. Молодежь. Социологический и социально-психологический анализ / Светлана Николаевна Иконникова. - Ленинград: Издательство ЛГУ им. А.А. Жданова, 1974. - 167 с.
69. Ионин Л. Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие : учеб. пособие для студентов вузов / Л. Г. Ионин – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 2000. – 431 с.
70. Ищенко Т. В. Место студенчества в социальной структуре советского студенчества // Молодежь как общественная группа : Тезисы докладов ко II Всесоюзной конференции по проблеме изменения социальной структуры советского общества. – М., 1972. – 56 с.
71. Клименко В. А. Профессиональная социализация студентов: структурно-функциональная модель / В. А. Клименко // Социологический альманах. – 2012. – № 3. – С. 92-102.

72. Ковалиско Н. В. Доминантная конъюнкция в изучении стратификационных порядков: позиции & диспозиции / Н. Ковалиско // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2010. – №1. – С. 125-137.
73. Ковалиско Н. В. Многомерный анализ социальной стратификации современного украинского общества (региональный аспект) / Н. Ковалиско, Р. Савчинский // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2007. – №1. – С. 64-95.
74. Ковалиско Н. В. Социальная стратификация: теоретические и методические основания исследования на региональном уровне / Н. Ковалиско // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2006. – № 3. – С. 137-152.
75. Коваліско Н. В. Стратифікаційні порядки суспільства: концептуальні уявлення та досвід вивчення / Наталія Коваліско. – К. : Інститут соціології НАН України, 2008. – 240 с.
76. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 252 с.
77. Кон И. С. Социологическая психология / И. С. Кон . — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. — 560 с.
78. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 195 с.
79. Константиновский Д. Л. Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения / Константиновский Д. Л., Вахштайн В. С., Куракин Д. Ю., Рощина Я. М. – М. : Логос, 2006. – 208 с.
80. Константиновский Д. Л. Молодежь и образование / Д. Л. Константиновский, В. Н. Шубкин. – М. : Наука, 1977. – 159 с.
81. Константиновский Д. Л. Молодежь, рынок труда и экспансия высшего образования / Д. Л. Константиновский, Е. С. Попова // Социологические Исследования. – № 11. – 2015. – С. 37-48.
82. Константиновский Д. Л. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации / Давид Константиновский, Виктор Вахштайн, Дмитрий Куракин. – М. : ЦСП и М, 2013. – 224 с.

83. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий / Дж. Коулман // Общественные науки и современность. – 2001. – № 3. – С. 122-139.
84. Красноперова А. Г. Профессионально-трудовая социализация в образовательном процессе комплекса / А. Г. Красноперова // Фундаментальные исследования. – 2008. - №2. – С. 77-79
85. Кули Ч. Х. Человеческая природа и социальный порядок / Ч. Х. Кули. – М. : Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. – 320 с.
86. Култаєва М. Д. Європейська теоретична соціологія XX-XXI століття: навчальний посібник / М. Д. Култаєва, О. І. Навроцький, І. І. Шеремет. – 2-ге вид., випр. та доп. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – 372 с.
87. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. Системный анализ / Филипп Г. Кумбс. – М. : Прогресс, 1970. – 263 с.
88. Кучмиева С. И. Мотивационные факторы профессиональной социализации студентов в период обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. социол. наук / С. И. Кучмиева. – Волгоград : НОУ «Волгоградский институт бизнеса», 2007. – 24 с.
89. Латур Б. Дайте мне лабораторию, и я переверну мир / Б. Латур // Логос, 2002. – №5-6. – С. 211-242.
90. Лежнина Ю. П. Семья в ценностных ориентациях / Ю. П. Лежнина // Социологические исследования. – 2009. – № 3. – С. 69-75.
91. Лисовский В. Т. Личность студента / В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1974. –184 с.
92. Лисовский В. Т. Эскиз к портрету: жизненные планы, интересы и стремления советской молодежи / В. Т. Лисовский. – М. : Молодая Гвардия, 1969. – 208 с.
93. Макеев С. А. Социальная мобильность и идентичности в структурной перспективе // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу суспільства : збірник наукових праць. – Харків : Вид. центр ХНУ імені В. Н. Каразіна, 1999. – С. 9-14.

94. Малошонок Н. Г. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления / Н. Г. Малошонок, Т. В. Семенова, Е. А. Терентьев // Вопросы образования, 2015. – № 3. – С. 93-121.
95. Мансуров В. А. Социология профессий: история, методология и практика исследований [Электронный ресурс] / В. А. Мансуров, О. В. Юрченко. – Режим доступа: http://www.isras.ru/files/File/Socis/2009-08/Mansurov_Yurchenko.pdf
96. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии [Электронный ресурс] / Карл Маркс – Режим доступа до ресурсу: <http://www.esperanto.mv.ru/Marksismo/Kapital3/>.
97. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек. Исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе. – М. : ООО «Издательство АСТ», 1994. – 526 с.
98. Мертон Р. Социальная структура и аномия // Социология преступности (современные буржуазные теории) / пер. с фр. Е. А. Самарской; ред. Перевода М. Н. Грецкий. – М. : Прогресс, 1966. - С. 299-313.
99. Мигачева М. В. Сущность и особенности профессиональной социализации молодых специалистов в период трансформации / Мигачева Марина Васильевна // Вестн. Самарского гос. ун-та. – 2007. – № 1(51). – С. 95-101.
100. Мид Дж. Г. Разум, Я и общество (главы из книги) // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Реферативный журнал. Серия 11. Социология. – 1997. – № 4. –С. 162-195.
101. Навроцький О. І. Вища школа України в умовах трансформації суспільства / О. І. Навроцький. – Харків : Основа, 2000. – 240 с.
102. Научные школы: проблемы теории и практики / В. И. Астахова, Е. В. Астахова, А. А. Гайков, Л. Н. Герасина. – Харьков : Изд-во Народной украинской академии, 2005. – 331 с.
103. Нельга Т. О. Культура вільного часу: спроба визначення та умови розвитку в сучасному українському суспільстві / Т. О. Нельга // Український соціум. – 2007. – № 5-6. – С. 37-43.

104. Нечаев В. Я. Общество и образование / Добренъков В.И., Нечаев В.Я. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 381 с.
105. Николаев В. Г. Человек маргинальный / В. Г. Николаев // Вопросы социальной теории. – 2010. – Т. IV. – С. 354-372.
106. Новая философская энциклопедия: в 4 т. [Электронный ресурс] / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. Фонд; Предисл. научно-ред. совета В. С. Степин. – М. : Мысль, 2010. – Режим доступа: <http://www.iphras.ru/enc/htm> (05.10.2015).
107. Новые социальные неравенства / Под ред. С. Макеева. – Киев : Институт социологии НАН Украины, 2006. – 355с.
108. Оксамитная С. Н. Институциональная основа воспроизводства социального неравенства / С. Оксамитная // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2010. - №4. – С. 4-28.
109. Омельченко В. В. Соціальна адаптація студентської молоді до умов інформаційного суспільства: емпіричні аспекти / В. І. Штанько, Л. А. Тіхонова та ін. // Проблеми адаптації особистості в умовах становлення інформаційного суспільства: Монографія. – Харків : Компанія СМІТ, 2013. – С. 129-156.
110. Омельченко В. В. Етнокультурна ідентичність студентства в умовах сучасного українського суспільства // Проблеми трансформації ідентичності в умовах глобалізації та інформатизації суспільства [Текст]: монографія. – Харків: ООО «Компанія СМІТ», 2015. – С. 97-112.
111. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2015/16 навчального року // Статистичний бюлетень. – К.: Державна служба статистики України, 2016. – 171 с.
112. Оссовский В. Л. Формирование трудовых ориентаций молодежи (методологические и методические вопросы социологического исследования) / В. Л. Оссовский. – К. : Наукова думка, 1985. – 124 с.
113. Офіційний звіт про проведення в 2016 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти. – Том1. - К.: Український центр оцінювання якості освіти, 2016. – 156 с.

114. Очкина А. В. Социальные механизмы воспроизводства культурного капитала семей в российском провинциальном городе (по материалам ретроспективных интервью) / А.В. Очкина // Общественные науки и современность. – 2010. - № 1. – С. 28-41.
115. Парк Р. Личность и культурный конфликт // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Реферативный журнал. Серия 10. Социология. – 1998. – № 4. – 175-191.
116. Парк Р. Э. Избранные очерки : Сб. переводов / Роберт Эзра Парк. – М.: ИНИОН РАН, 2011. – 320 с. – (Сер.: Теория и история социологии).
117. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 270 с.
118. Перинская Н. А. Социальная идентичность как результат профессиональной социализации / Н. А. Перинская // Социологический сборник. Вып. 4. – М. : Социум, 1998. – С. 36-40.
119. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Жан Пиаже. —М.: Педагогика- Пресс, 1999. — 526 с.
120. Пименова В. Н. Свободное время в социалистическом обществе: теоретический анализ свободного времени общества и личности. – М. : Наука, 1974. – 311 с.
121. Платон Государство / Платон // Диалоги. Книга вторая. – М. : Эксмо, 2008. – С. 89-454.
122. Правоторов В.А. Роль профессиональных интересов в развитии учебной активности студентов / В.А. Правоторов // Коммунистические идеалы и становление личности студента (под ред. Е.А. Якубы). – Харьков: Вища школа, 1977. - С. 81-92.
123. Правоторов В. А. Трудовая активность молодых специалистов на этапе их адаптации к практической деятельности / В. А. Правоторов // Социальная активность специалиста: истоки и механизм формирования (социологический анализ). – Харьков : Изд-во при Харьковском государственном университете издательского объединения «Вища школа», 1983. – С. 27-58.

124. Профессиональное самоопределение и трудовой путь молодежи / [Л. А. Аза, А. И. Вишняк, Е. И. Головаха и др.] ; Отв.ред. В. Л. Оссовский; Институт философии АН УССР . – К. : Наукова думка, 1987 . – 304 с.
125. Пути реализации воспитательного потенциала вуза: методология, методика, опыт / В. С. Бакиров, В. И. Чигринов, И. Е. Тарапов ; Науч. ред. А. К. Чаплыгин. – Харків: Выща школа, 1988 . – 192 с.
126. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
127. Радаев В. В. Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация / Радаев Вадим Валерьевич // Экономическая социология. Том 3. – № 4. – 2002. – С. 20-32.
128. Резнік О. Поняття «практика» в соціології / О. Резнік // Соціальні виміри суспільства. – К. : Ін-т соціології НАН України, 2008. – Вип. 11. – С. 32-41.
129. Рокич М. Природа человеческих ценностей / Милтон Рокич. – Нью-Йорк, М. : Свободная пресса, 1973. – 153 с.
130. Рубин Б. Студент глазами социолога / Б. Рубин, Ю. Колесников. – М. : Академия, 1980. – 38 с.
131. Рубина Л. Я. Советское студенчество. Социологический очерк / Л. Я. Рубина. – М. : Мысль, 1981. – 207 с.
132. Руткевич М. Н. Процессы социальных перемещений и понятие социальной мобильности. – М. : Наука, 1986. – 235 с.
133. Руткевич М. Н. После школы: Социально-профессиональные ориентации молодежи / М. Н. Руткевич, В. П. Потапов. – М. : Б. и., 1995. – 224 с.
134. Селиверстова О. В. Принципы процесса профессиональной социализации студента в контексте синергетической парадигмы образовательной среды вуза / О. В. Селиверстова // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 5. – С. 91-93.
135. Соболевська М. Неофункціоналістські та постструктуралістські теорії в сучасній соціології : Навчальний посібник. – К. : Дух і Літера, 2010. – 164 с.
136. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Сокурская. – Харьков : Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.

137. Сорокин П. Социальная стратификация и мобильность [Электронный ресурс] / Питирим Сорокин. – 1992. – Режим доступа до ресурсу: https://sociology.mephi.ru/docs/sociologia/html/sorokin_soc_strat_mobile.html.
138. Социокультурные барьеры модернизации высшей школы Украины : коллективная монография / под ред. В. С. Бакирова. – Харьков : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2015. – 424 с.
139. Соціологічна енциклопедія / Укладач В. Г. Городяненко – К. : Академвидав, 2008. – 456 с.
140. Соціологія: Навч. посіб. / За ред. С.О. Макєєва. – К.: «Укр.. енциклопедія», 1999. – 344 с.
141. Стеббинс Р. А. Свободное время: к оптимальному стилю досуга [Электронный ресурс] / Р. А. Стеббинс. – Режим доступа: http://www.odinvopros.ru/lib/stebbins_01.php?mode=1&id=0.
142. Студеникина Е. С. Профессиональная социализация студентов в вузе: условия и процессы реализации функции: автореф. дис. канд. социол. наук / Студеникина Елена Станиславовна. – Краснодар : Краснодарский университет МВД России, 2007. – 21 с.
143. Уколова А. А. Диспропорції розвитку ринку освітніх послуг в Україні: причини та наслідки / А. А. Уколова // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – 2010. – № 891. – С. 155-162.
144. Тард Г. Социальная логика / Габриэль де Тард. – Санкт-Петербург: Социально-психологический центр, 1996. – 558 с.
145. Тённис Ф. Общность и общество. Основные понятия чистой социологии / Ф. Тённис. – Санкт-Петербург : Владимир Даль, 2002. – 452 с.
146. Титма М. Х. Выбор профессии как социальная проблема: (на материалах конкретных исследований в ЭССР). – М. : Мысль, 1975. – 198 с.
147. Титма М. Х. Молодое поколение / М. Х. Титма, Э. А. Саар. – М. : Мысль, 1986. – 255 с.

148. Трудящаяся молодежь: образование, профессия, мобильность / [В. Н. Шубкин, В. И. Переведенцев, Г. А. Чередниченко и др.]; Институт международного рабочего движения АН СССР. – М. : Наука, 1984. – 214 с.
149. Українське студентство у пошуках ідентичності : монографія / за ред. В. Л. Арбеніної, Л. Г. Сокур'янської. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – 520 с.
150. Українське суспільство 1992-2013. Стан та динаміка змін. Соціологічний моніторинг / За ред. д.ек.н. В. Ворони, д.соц.н. М. Шульги. – К. : Інститут соціології НАН України, 2013. – 556 с.
151. Урри Дж. Социология за пределами обществ: виды мобильности для XXI столетия [Текст] / пер. с англ. Д. Кралечкина ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – 336 с. – (Социальная теория).
152. Филиппов Ф.Р. Социология образования / Фридрих Рафаилович Филиппов. - М.: Наука, 1980. - 200 с.
153. Фрейд З. "Я" и "Оно": Труды разных лет. Кн.1 : пер. с нем. / Зигмунд Фрейд ; Сост.: А. Григорашвили ; Предисл. Б.Р. Нанейшвили, Г.Б. Нанейшвили . – Тбилиси : Мерани, 1991 . – 398 с.
154. Фрейд З. Избранное. Неудовлетворенность культурой [Текст] : Аналитическое повествование / Зигмунд Фрейд. - [Б. м.] : [б.в.], 1990. - 176 с.
155. Хархордин О.В. Куда идет теория практик: поворот к материальности / О. В. Хархордин // Социологические исследования. – 2012. - № 11. – С. 20-35.
156. Холод Л. Б. Изменение профессиональных ориентаций молодежи, поступающей в вузы / Л. Б. Холод // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : збірник наукових праць. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2006. – Т.1. – С. 414-418.
157. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Хомский Н. . – Москва : Издательство Московского университета, 1972. – 129 с.
158. Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. //

Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А. А. Орлова. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117-137.

159. Чепак В. В. Мовна та комунікативна компетентності в соціологічному вимірі: пошуки взаємодії / В. В. Чепак, Г. В. Ляхович// Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2015. – № 4(1). – С. 72-79. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2015_4\(1\)__11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2015_4(1)__11).

160. Чепак В. В. Неоінституціональні тренди в дослідженнях освіти / В. В. Чепак // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2013. – Випуск 19. – С. 13-19.

161. Чепак В. В. Соціологія освіти у сучасному науковому дискурсі // Соціальна психологія. Науковий журнал. – 2011. – № 4. – С. 36-44.

162. Чепак В. В. Соціологія освіти: теоретико-методологічні проблеми у морфогенетичному вимірі / В. В. Чепак // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили]. Сер.: Соціологія. – 2010. – Т. 146, Вип. 133. – С. 64-69.

163. Чередниченко Г. А. Личные планы выпускников средних учебных заведений (сравнительный анализ) / Г. А. Чередниченко // Социологические исследования. – 2001. – № 12. – С. 108-115.

164. Черноволенко В. Ф. Престиж профессий и проблемы социально-профессиональной ориентации молодежи / В. Ф. Черноволенко, В. Л. Оссовский, В. И. Паниотто. – К. : Наукова думка, 1979. – 214 с.

165. Шаталова Н. И. Механизмы профессиональной социализации личности [Электронный ресурс] / Н. И. Шаталова, Я. Н. Жеманов. – Режим доступу: <http://teletesting.ru/mp.php>.

166. Шеремет И. И. Образование как социальный институт / И. И. Шеремет // Курс лекций по социологии образования : учеб. пособие для студентов вузов / Нар. укр. акад. ; под общ. Ред. В.И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2009. – С. 74-104.

167. Штомпка П. Социология социальных изменений / Пер. с англ. под ред. В.А.Ядова. — М.: Аспект Пресс, 1996. — 223 с.
168. Шубкин В. Н. Молодежь вступает в жизнь (социологические исследования проблем выбора профессии и трудоустройства) / Г.А. Чередниченко, В. Н. Шубкин. — М. : Мысль, 1985. — 239 с.
169. Шубкин В. Н. Начало пути (Проблемы молодежи в зеркале социологии и литературы) / В. Н. Шубкин. — М. : Молодая гвардия, 1979. — 224 с.
170. Шубкин В. Н. Социологические опыты (Методологические вопросы социальных исследований) / В. Н. Шубкин. — М. : Мысль, 1970. — 288 с.
171. Шубкин В. Н. Социология и общество: Научное познание и этика науки : Монография / В. Н. Шубкин. — М. : ЦСПиМ, 2010. — 424 с.
172. Шумская Л. И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе социализации / Л. И. Шумская. — Минск : РИВШ, 2005. — 271 с.
173. Щудло С. Вища освіта у пошуку якості: quo vadis: монографія / Світлана Щудло. — Харків – Дрогобич: Коло, 2012. — 340 с.
174. Энциклопедический социологический словарь / Общая редакция академика РАН Осипова Г. В. — М. : Российская Академия наук, Институт социально-политических исследований, 1995. — 940 с.
175. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — М. : Прогресс, 1996. — 344 с.
176. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В. Ядов. — Л. : Наука, 1979. — 264 с.
177. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности [Электронный ресурс] / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. — М., 1975. — Режим доступа: <http://www.vuzlib.net/beta3/html/1/25714/25878>.
178. Ames C. Achievement Goals in the Classroom: Student's Learning Strategies and Motivation Process / Ames C., Archer J. // Journal of Educational Psychology, vol. 80, №3. — P. 260-267.

179. Archer M. Being human: the Problem of Agency / Margaret S. Archer. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 323 p.
180. Bauman Z. Intimations of Postmodernity [Электронный ресурс] / Zygmunt Bauman // Routledge. – 1992. – Режим доступа до ресурсу: http://web.unair.ac.id/admin/file/f_20003_Zygmunt_Bauman_Intimations_of_Postmodernity.pdf.
181. Blau P. M. The American Occupational Structure / Blau P. M., Duncan O. D. – New York : Wiley, 1967. – 524 p.
182. DiMaggio P. Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participations on the Grades of U.S. High School Students / Paul DiMaggio // American Sociological Review. – Vol. 47. - No 2. (Apr., 1982) – P. 189-201.
183. Foladar I. A Clarification of "Ascribed Status" and "Achieved Status" / Irving S. Foladare // The Sociological Quarterly. – Vol. 10. - No. 1 (Winter, 1969). - P. 53-61.
184. Goldtorpe J. The Constant Flux / Erikson R., Goldtorpe J. – Oxford : Clarendon Press, 1992. – 448 p.
185. Giddings F. H. The Theory of Socialization : A Syllabus of Sociological Principles for the Use of College and University Classes. – New York : MacMillan & Co., Ltd., 1897. – 47 p.
186. Goode W. Community Within a Community: the Professions / W. Goode // Sociological Perspectives on Occupations. – American Sociological Review. - Vol. 22. - No. 2 (Apr., 1957). – P. 194-200.
187. Hall R. H. Theoretical Trends in the Sociology of Occupations [Электронный ресурс] / R. H. Hall // Sociol. Quart. – 1983. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.jstor.org/stable/2088857>.
188. Kerckhoff A. The Status Attainment Process: Socialization or Allocation? / Alan C. Kerckhoff // Social Forces. - Vol. 55. - No. 2 (Dec., 1976). - P. 368-381.
189. Linton R. The Study of Man / Ralph Linton. – New York : Appleton-century-crofts, inc., 1936. – 522 p.
190. Lipset S. Social mobility in industrial society / Seymour Martin Lipset, Reinhard Bendix. – California: University of California Press, 1991. – 332 p.

191. Nock S. Ascription versus Achievement in the Attribution of Family Social Status / Steven L. Nock, Peter H. Rossi // *American Journal of Sociology*. - Vol. 84. - No. 3 (Nov., 1978). - P. 565-590.
192. Schnore L. Social Mobility in Demographic Perspective [Электронный ресурс] / Leo F. Schnore // *American Sociological Review*, 1961. - Режим доступа: <http://www.jstor.org/stable/4105001>.
193. Sewell W. The educational and early occupational status attainment process: replication and revision / William H. Sewell, Archibald O. Haller, George W. Ohlendorf // *American Sociological Review*. – 1970. - Vol. 35 (December). - P. 1014-1027.
194. Shivers J.S. Leisure and recreation concepts: a critical analysis / J.S. Shivers. - Boston, 1981. – 106 p.
195. Throsby D. Economics and Culture [Электронный ресурс] / D. Throsby. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. - Режим доступа: http://publishing.eur.nl/ir/repub/asset/784/TOWSE+EBOOK_pages0178-0181.pdf.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А.

Емпіричні дані до другого та третього розділів

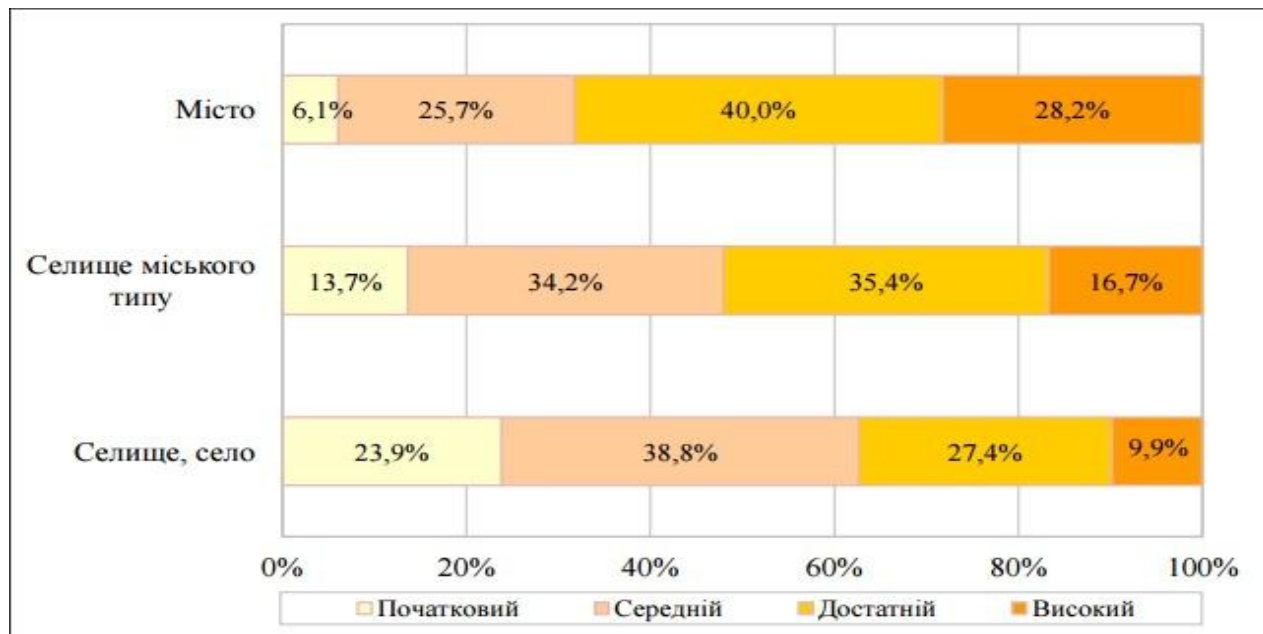


Рис. А.1. Розподіл учасників державної підсумкової атестації з української мови та літератури з урахуванням місця розташування загальноосвітнього навчального закладу [109, с.83].



Рис. А.2. Розподіл учасників державної підсумкової атестації з історії України з урахуванням місця розташування загальноосвітнього навчального закладу [109, с. 88].

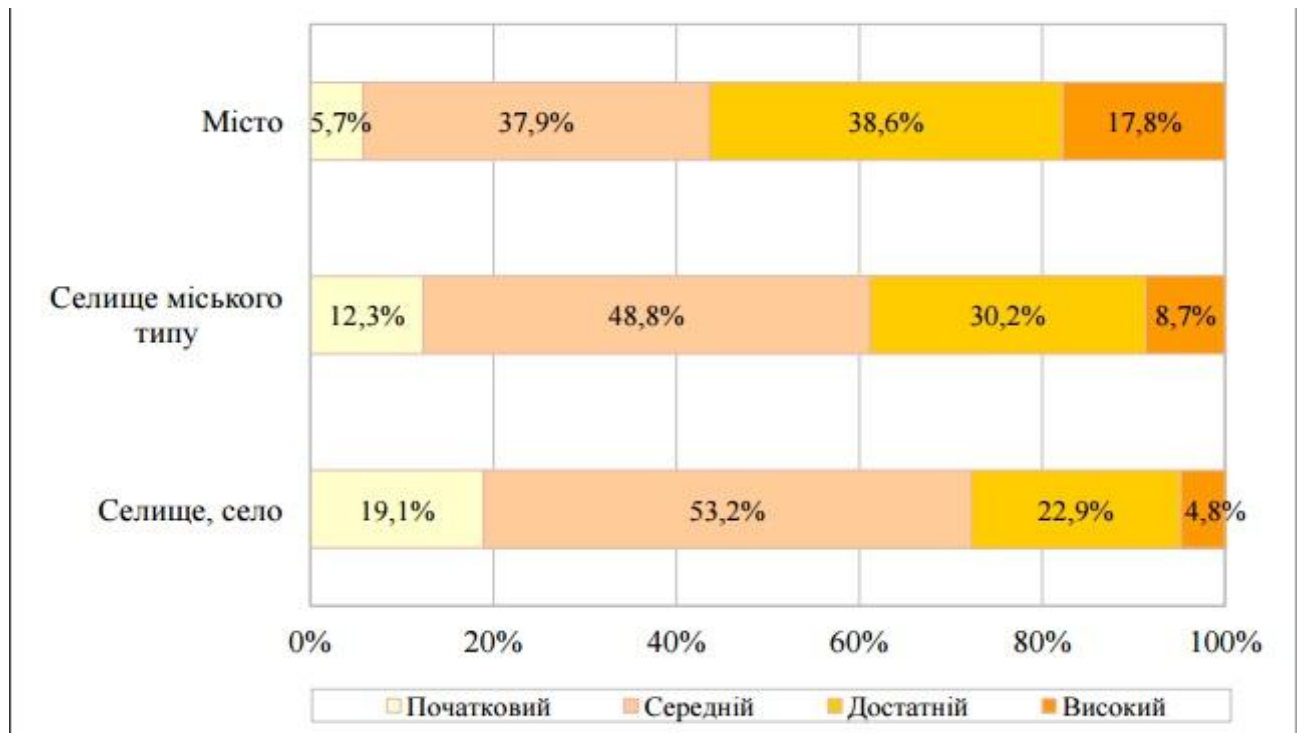


Рис. А.3. Розподіл учасників державної підсумкової атестації з математики з урахуванням місця розташування загальноосвітнього навчального закладу [109, с.93].

Таблиця А.1

Типи освітньої мотивації українських студентів

	Фактори			
	1	2	3	4
Намагання забезпечити собі професійну кар'єру	0,866	0,140	-0,035	0,040
Намагання краще підготуватися до майбутньої діяльності, стати висококваліфікованим фахівцем	0,863	-0,042	-0,101	0,150
Врахування успішності при майбутньому працевлаштуванні	0,654	0,247	0,443	-0,036
Контроль з боку батьків	0,088	0,817	0,115	-0,086
Намагання не виділятися серед ровесників успішністю	0,071	0,805	-0,026	0,092
Плата, що внесена за навчання	0,093	0,701	-0,472	-0,046
Врахування оцінок при призначенні стипендій	-0,004	-0,072	0,894	0,102
Вимогливість викладачів	-0,062	0,213	0,208	0,809
Інтерес до предметів, що вивчаються	0,263	-0,263	-0,086	0,725

Типологія професійних стратегій студентів

	Тип стратегії		
	Поліпрофесійна стратегія	Монопрофесійна стратегія	Конформістська стратегія
Високий рівень спеціальної підготовки	0,825	0,192	0,104
Практичні вміння та навички за напрямом професійної підготовки	0,795	0,146	-0,044
Знання суміжних наук та вміння використовувати їх на практиці	0,794	0,363	0,203
Навички науково-дослідницької діяльності	0,580	0,134	0,234
Вміння самостійно поповнювати знання	0,205	0,720	0,055
Особистісні якості, необхідні для діяльності за спеціальністю	0,325	0,716	0,198
Високий рівень теоретичної підготовки з обраної спеціальності	0,206	0,715	0,120
Навички спілкування, встановлення контактів з людьми	0,077	0,202	0,804
Високий рівень знань в області соціогуманітарних наук, вміння використовувати їх для аналізу подій суспільного життя	0,192	0,080	0,780
Загальнокультурна ерудиція	0,089	0,363	0,764



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. Н. КАРАЗІНА**

61022, м. Харків, майдан Свободи, 4, факс +38 057 705-02-41, тел. +38 057 705-12-47, +38 057 707-52-31,
E-mail: univer@karazin.ua, код ЄДРПОУ 02071205

24.02.2017 № 0202-47
на № _____

АКТ

впровадження результатів наукового дослідження

Даним актом підтверджується впровадження результатів дисертаційної роботи Борисова Романа Ігоровича за темою «Аскриптивні статуси як фактор професійної соціалізації студентів», поданої на здобуття наукового ступеня кандидата соціологічних наук зі спеціальності 22.00.04 – спеціальні та галузеві соціології.

Термін впровадження: вересень 2015 р. – травень 2016 р.

Форма впровадження результатів: складові частини навчальних дисциплін «Вступ до соціології», «Історія класичної соціології», «Соціологія освіти», «Новітні соціологічні теорії».

Характеристики масштабу впровадження: впроваджено в навчальний процес соціологічним факультетом Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна на постійній основі у вигляді лекційних та практичних занять.

Новизна впроваджених результатів: вперше розроблено та схарактеризовано типологію професійних стратегій студентів.

Ефективність впровадження: на кафедрі соціології проведений методологічний семінар з питань підвищення ефективності професійної соціалізації студентів ВНЗ, на якому розглянуто результати науково-дослідної роботи Борисова Р.І.

Перший проректор

Ю. В. Холін

Декан соціологічного факультету

О. С. Мурадян

Завідувач кафедри соціології

Л. Г. Сокурянська

8500