

СЕКЦІЯ 1 ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ СОЦІОЛОГІЇ

ЩОДО МЕТОДОЛОГІЇ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАННЯ СОЦІОЛОГІЇ: ІМПЛАНТАЦІЯ ТУРНІРНИХ МЕТОДІВ

TOWARD THE METHODOLOGY OF CONTEMPORARY SOCIOLOGY TEACHING: THE IMPLANTATION OF THE TOURNAMENT METHODS

Стаття присвячена дослідженню можливостей і потенціалу застосування нетрадиційних методів сучасного викладання соціології – турнірних методів, що нині активно застосовуються в природничих науках. Автори обґрунтовують актуальність та евристичність імплантації турнірного методу, розглядаючи дві його модифікації – спрощену й базову. Особливу увагу спрямовано на визначення специфічних технічних і методичних аспектів використання цього методу в роботі зі студентами-соціологами, зважаючи на емпіричний досвід застосування ігрових турнірів в освітніх практиках авторів статті. Доводиться, що використання турнірного методу підвищує ефективність комунікативної, діалогічної, аргументативної, логічної підготовки студентів. Автори звертають увагу на евристичний потенціал імплантації турнірного методу не тільки для вдосконалення загальнонаукової підготовки студентів-соціологів, а й для розвитку таких загальних і професійних навичок, як критичне мислення, соціологічне моделювання та соціологічна явля студентів. Визначено, що застосування ігрових турнірів дає змогу конструювати діалог у плюральній сутності комунікативної ситуації, а не в діалогічній формі комунікативної ситуації в аудиторії. Обґрунтовується, що використання турнірних методик сприяє оволодінню студентами спеціальними компетентностями відповідно до стандарту вищої освіти України. Водночас продемонстровано обмеженість застосування таких методів і наведено конкретні техніки їх застосування. Автори підсумовують, що застосування турнірних методів дає змогу «провести» академічну групу по шляху від неінтегрованої, механічно створеної, формалізованої групи до реальних практик формування соціальної групи, що працює як синергетична система, а її учасники об'єднані спільною діяльністю.

Ключові слова: викладання соціології, ігровий турнір, доповідач, опонент, рецензент, діалог.

The article is devoted to exploring the possibilities and potential of non-traditional methods applying in contemporary sociological teaching – tournament methods, which are now actively used in the natural sciences. The authors substantiate the relevance and heuristic implantation of the tournament method, considering its two modifications – simplified and basic. Particular attention is given to identifying specific technical and methodological aspects of using this method in working with students-sociologists, basing on the empirical experience of using game tournaments in the authors' educational practices. It is proved that the use of the tournament method increases the effectiveness of communicative, dialogical, argumentative, logical students' preparation. The authors draw attention to the heuristic potential of implantation of the tournament method not only for the improvement of students-sociologists' general scientific training, but also for the development of general and professional skills such as critical thinking, sociological modeling and students' sociological imagination. The article determines that the use of game tournaments allows you to construct a dialogue in the pluralistic nature of the communicative situation, rather than in the dialogical form of the communicative situation in the audience. It is substantiated that the use of tournament methods promotes the acquisition of special competences by students in accordance with the standard of Ukrainian higher education. At the same time, the limitations of using such methods are demonstrated and specific techniques for their application are given. The authors conclude that the use of tournament methods allows to “lead” an academic group on the path from a non-integrated, mechanically created, formalized group to the actual practices of forming a social group that works as a synergistic system, and its participants are united by common activities.

Key words: sociology teaching, game tournament, speaker, opponent, reviewer, dialogue.

УДК 316.623:378.147.34
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.12-1.1>

Голіков О.С.

д.соціол.н., доцент кафедри соціології
Харківський національний університет
імені В.Н. Каразіна

Дейнеко О.О.

к.соціол.н., доцент кафедри соціології
Харківський національний університет
імені В.Н. Каразіна

Постановка проблеми. Сучасне викладання соціологічних дисциплін стикається з чималою кількістю викликів. Ці виклики модифікують як можливості викладача, так і його зобов'язання, як права студента, так

й оптимальні форми роботи. Безумовно, конструювання вичерпної та повної моделі цих викликів є предметом окремої статті, проте для цілей нашої роботи цілком можливо виділити ті з них, які є ключовими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Першим із них є поширення цифрових технологій комунікації й доступу до інформації. Це поширення призводить до множинних ефектів, що впливають на стилістику, способи, інструменти викладання соціології. Так, більшість викладачів у сучасній вищій школі стикалася з таким ефектом, як розмивання авторства текстів. Студенти все менш уважно ставляться до аутентичності, авторства, джерельності тексту; вони все більше сприймають текст як самостійну й об'єктивну реальність, що потребує певним чином побудованих магічних практик (частково ця тематика порушена у роботі [20]). Іншим ефектом, пов'язаним із попереднім, є ускладнення перевірки текстів у виконанні викладачів, що висуває нові вимоги до технічного й технологічного оснащення викладання. Так само важливим ефектом є зниження самостійності студентів у формулюванні власної позиції, узагалі зниження диспутивної культури студентів, трансфер диспутивних прийомів і практик з Інтернет-взаємодії. Це супроводжується ще одним системним ефектом макrorівня, а саме зниженням кількості, значущості, ролі і статусу особистої комунікації, у тому числі й статусу викладача.

Другим із ключових чинників є зниження «культури Гутенберга» і становлення «Галактики Інтернет» [12], що передусім у контексті навчання є значущим для нас як розпад і розклад книжкової культури, адже це призводить до низки дидактично й соціально важливих наслідків, а саме:

- становлення гіпертекстового мислення, тобто мислення непослідовного, мислення роз- й запаралеленого мислення контекстного;

- виникнення специфічної «кліпової свідомості» [10], що відрізняється несистемністю, ситуативністю, реактивністю сприйняття навколишнього світу і його проблем;

- розпад культури великих текстів; цьому сприяє як сучасна академічна політика (у якій, наприклад, написання статті «цінується» істотно вище, ніж написання розділу монографії, а в різноманітних академічних рейтингах статті виявляються більш пріоритетними, ніж монографії або гранд-дослідження), так і «тиранія моменту» [24], що змушує до відмови від «повільного читання», від системної й тривалої обробки інформації та даних і стимулює «бути в курсі», «відстежувати події», «залишатися з ними»;

- зникнення розгорнутих, складних, диференційованих систем аргументації з відповідною модифікацією (чи навіть «редукцією») культури дискусії.

Третім із чинників, що ми зараховуємо до ключових у рамках нашої статті та її проблемної ситуації, є віртуалізація процесів освіти, їх

конвергенція з процесами професіоналізації, залучення до ринку праці. Цей процес проявляється, наприклад, у девальвації цінності особистої комунікації, особистої аргументації й особистого зіткнення. Це призводить до того, що такі важливі для традиційної системи освіти категорії, як консенсус і компроміс, розмиваються, ритуалізуються, перетворюються на виключно формальні фрейми, які змістовно (тобто на рівні змісту комунікації) не відображаються та не оперуються. Іншим проявом цього процесу є розпад «культури істини», заміщений «культурою особистої думки». Це пов'язано не тільки з процесами індивідуалізації, постмодернізації (і, відповідно, «крахом метанаративів» [17]), а й із процесами дистанціювання, відчуження освіти від тих, хто міг би й мав би стати агентом конструювання практики, носієм її ідентитету.

Усе це призводить до того, що освіта постає перед викликами пошуку нових форм, які, з одного боку, здатні відтворювати академічне співтовариство в нових умовах, з іншого – виявляються функціональними в умовах натиску цифрових форм комунікації та інформатизації (а отже, актуалізують безпосередню особисту комунікацію; безпосередній пошук самого студента; ситуативні, експромтні, несподівані виклики, що можуть поставати перед студентом), з третього – дають змогу істотно, не у формі наділення кредитами, а суттєво розвивати комунікативні, диспутивні, епістемологічні навички студента.

З іншого боку, варто визнати актуальність прогнозу Е. Гідденса [9] щодо актуальності конструювання сучасною соціологією міждисциплінарних зв'язків, що, на наш погляд, проявляється не лише в активізації практик міждисциплінарних соціогуманітарних досліджень, а й у зміцненні взаємозв'язків методик викладання, появі практик імплантації прийомів і способів, актуальності виходу за рамки традиційних методів викладання [18]. Такі взаємозв'язки проявляються не лише в міждисциплінарній площині, а й у рамках різних освітніх рівнів – середньої, вищої та післядипломної освіти.

Постановка завдання. У зв'язку із цим можуть виявитися успішними й ефективними засоби, які вже неодноразово випробувані на різноманітних змагальних заходах шкільного та академічного рівнів (наприклад, [11], [22]). Саме цим зумовлена мета статті – дослідити можливість імплантації методології турнірних методик (у тому числі й у межах колаборативного навчання) на прикладі конкретної техніки, яка, зокрема, застосовується в турнірах юних хіміків.

Виклад основного матеріалу дослідження.

1. Диспут як діалог: міні-турнір на індивідуальному рівні

Діалог є одним із ключових прийомів навчання. Сучасна система освіти навіть фетишизує, містифікує й сакралізує діалог, інтерактивність і їх похідні феномени [6; 7; 8; 16; 23]. Однак доволі часто діалог відтворюється лише як ритуал, на нього покладаються невиправдані надії, він розглядається як панacea; нереклексивне та некритичне сприйняття й інтерпретація діалогу інколи призводить до того, що соціологи, педагоги, викладачі не ставлять питання щодо **змісту діалогу**, обговорюючи насамперед **форму** діалогічної взаємодії, умов діалогічної комунікації тощо. Це призводить до того, що, замість діалогу, в аудиторії доволі часто практикуються серії монологів, комбінації або каскади монологічних фрагментів без урахування не лише структурних, а й соціальних (і навіть у чомусь антропологічних) умов діалогу.

Саме ці недоліки сучасних технік здійснення діалогічних методик в аудиторії, на нашу думку, можуть бути усунені під час використання методик структурної кооперації ролей в аудиторії за необхідного й достатнього контролю з боку викладача.

Найпростішою із цих методик є міні-турнір, який у спрощеному вигляді може бути описаний як методика опонування¹ (і рецензування), випробувана одним із авторів протягом останніх 10 років педагогічної діяльності. Сама по собі ідея опонування або рецензування (в тому числі й експромтного, в аудиторії), безумовно, не є ані новою, ані авторською, проте в разі з дидактичною методикою міні-турніру як комплексного поєднання декількох дидактичних і соціальних технік є деякі моменти, які, як нам видається, гідні того, щоб їх обговорити. Однак їх модифікація в дидактичних цілях може бути різною.

Зокрема, ми виходимо з гіпотези, що запрограмованість, попередня обізнаність, прозорість аудиторного заняття може бути не лише позитивним аспектом, а й негативним. Річ у тім, що так звана прозорість у дидактичному сенсі перетворюється на:

- передбачуваність (а отже, призводить до втрати інтересу студентами);
- алгоритмізованість (а отже, дає можливість заздалегідь підготуватися, що вихолощує власне комунікативну ситуацію до виключно презентаційних аспектів);
- формалізованість (а отже, обертається ритуальною поведінкою, «меркантилістським напівуходом», як би це сформулював Іммануїл Валлерстайн).

¹ Ця методика застосовується під час проведення семінарських занять зі студентами-соціологами, у рамках яких вони попередньо готують доповіді з різних тем. Під час самого заняття викладач довільним чином призначає опонентів і рецензентів стосовно доповіді з того чи іншого питання.

Особливо ці недоліки виявляються в ситуації доповідей, виступів, усних презентацій (або таких, що супроводжуються візуальними доповненнями). Саме тому першою дидактичною знахідкою, яку ми пропонуємо для інтенсифікації комунікативної ситуації, є випадковість (для студентів) і непрозорість (для них же) визначення в такій ситуації рецензента й/або опонента відразу після доповіді або презентації. При цьому рецензент та опонент повинні бути занурені до ситуації експромтності, вони повинні мати обмежений ресурс як часу, так і задіявання сторонніх ресурсів (цим ми досягаємо мінімізації впливу одного з наведених вище чинників). Єдиний аспект, що має бути прозоро й попередньо проанонсований для студентів, – вони про це знають; інакше кажучи, відразу ж після висловлення позиції довільно (тобто з дозволу викладача) визначений рецензент, а потім і опонент формулюють контрпозицію, без відстрочки й без можливості «спочатку дати слово аудиторії». При цьому рецензент здійснює аналіз доповіді або виступу, деталізує за категоріями переваги та недоліки, пропонує критерії для оцінювання, проте на аналітичній функції його роль завершується, тоді як опонент зосереджений насамперед на формулюванні питань і конструюванні альтернативного погляду або опозиції, тобто його роль може бути описана як передусім синтетична.

З одного боку, такий педагогічний крок змінює статус опонента й рецензента: надання їм «права першого слова» щодо викладача й інших студентів, структурне виокремлення з тканини семінару, дискусії, захисту автоматично наділяє опонування в очах студентів іншою природою, ніж звичайне питання або звичайне зауваження. З іншого боку, він дає право викладачеві окремо оцінювати опонування як особливий вид аудиторної діяльності. З третього – істотно знижуються можливості студента задіяти сторонні ресурси у вигляді цифрових або комунікативних технологій, а також у вигляді «допомоги друзів». Нарешті, з четвертого боку, сам опонент відчуває особливу відповідальність за відігравання своєї ролі (в типовому випадку, звичайно, коли мова не йде про студентів із низьким рівнем академічної успішності), що підвищує якість відігравання, сприяє мотивації постійно перебувати в темі, зберігати увагу й залученість в освітній процес.

Окремим питанням є розмежування ролей рецензента й опонента. За підсумками своєї дидактичної практики автори доходять висновку, що з метою упорядкування перебігу заняття таке розмежування на індивідуальному рівні реалізації цієї дидактичної техніки є недоцільним. Звичайно, за цього розмежування ролей студенти отримують наочні приклади

аналітичної та синтетичної діяльності, відмінностей між опонуванням і рецензуванням. Однак такий дизайн вимагає все-таки більшого обсягу часу, ресурсу соціального контролю в аудиторії, ресурсу уваги з боку викладача (а ще краще, уваги в поєднанні з технічними засобами фіксації результатів діяльності студентів). У цьому випадку непередбачуваність і нестандартність проведення заняття вимагають такої ціни, як недиференціація ролей і зменшення кількості можливих комбінацій і варіацій, тобто непередбачуваність заняття для студентів (передусім) і для викладачів (опісля) за збереження контролю з боку викладача призводить до підвищення різноманітності за підвищення «витрат» з боку викладача. «Ціною» за підвищення різноманітності стає одне з двох: зниження контрольованості або ж підвищення кількості зусиль з боку викладача зі встановлення та відтворення порядку.

У такому дизайні цього методу проблематизується статус викладача. Описана вище освітня ситуація дає викладачеві змогу обрати демократичний стиль «ведення», у якому його роль можна описати як роль деміурга, який лише створив світ, розробив його правила, а решту віддав на відкуп волі суб'єктів цього світу й обмежився спостереженням. З одного боку, це дає викладачеві змогу на рівних брати участь у дискусіях (але все-таки найбільш ефективним виявляється, як нам убачається, залучення викладача або в останню чергу, після того як усі учасники дискусії висловляться, або ж в разі відсутності бажання брати участь в дискусії з боку студентів, які не є ані опонентами, ані рецензентами). З іншого ж – це дає учасникам шанс на вищу й більш різноманітну динаміку проведення дискусії (особливо порівняно з іншим дизайном цього методу).

Отже, методика міні-турніру на індивідуальному рівні є прозорою для викладача, не потребує спеціального технологічного оснащення (наприклад, достатніми є способи фіксації активності студентів; розроблена система оцінювання їхньої діяльності), доволі гнучка в її модифікаціях і при цьому досить різноманітна в застосуванні (з можливістю (ре)диференціації ролей, переміщення локусу контролю тощо). Вона дає змогу виявити як експромтні можливості студентів у формулюванні своїх позицій, так і в аналізі позицій «суперників», задіює їхнє «фонове знання» (у термінології М. Полані [19]). Однак при цьому все-таки міні-турнір залишається обмеженою формою з відносно жорстко прописаним фреймом взаємодії, що задає низку обмежень. Так, дидактичний вплив на студентів істотно знижується в інтервалі між подіями «призначення опонента/рецензента» й «початок наступної доповіді/презентації». Це має про-

являється й у дисциплінарних, і в діяльнісних, і в ціннісних, і в афективних аспектах поведінки студентів. «Одноразовість» призначення опонента/рецензента не дає змоги варіювати правила й підвищувати непередбачуваність для студентів до ситуації постійної концентрації, що також належить до істотних недоліків та обмежень цієї методики.

2. Диспут як полілог: турнір на груповому рівні

Описана вище методика може набувати більш системного та інституціоналізованого характеру шляхом її концептуалізації та презентації в студентській аудиторії як ігрового турніру, що передбачає розподіл академічної групи на команди відповідно до визначених ролей.

Ігровий турнір передбачає розподіл студентів на три ігрові команди, кожна з яких почергово відіграє одну з трьох ролей: «доповідач», «опонент», «рецензент». Кожна з ролей передбачає групову підготовку методом brain storm [4] і вибір спікера команди, завданнями якого є виконання однієї з трьох ролей: а) *доповідач* – аргументований виклад позиції команди з приводу поставленого викладачем питання; б) *опонент* – аргументований виклад контрпозиції з приводу відповідного питання, базуючись на аналізі недоліків і/чи неповноти виступу команди доповідача; в) *рецензент* – експрес-аналіз позицій доповідача й опонента, визначення переваг і недоліків висловлених ними тез.

Латентною центральною фігурою, яка має вкрай обережно використовувати власний центральний статус судді, є викладач, який здійснює розподіл студентів на команди (для формування «зваженого» рівня підготовки кожної команди), формулює питання для гри, слідкує за таймінгом, оцінює фаховість аргументів, має заключне слово з фінальною рецензією ігрового сету й оцінює роботу кожної команди.

Час, відведений на підготовку команди до певної ролі, час виступів, а також кількість ігрових сетів може варіюватися залежно від інших завдань семінарського заняття. Виходячи з практики трирічного застосування методики ігрових турнірів на семінарських заняттях зі студентами-соціологами одним з авторів статті, оптимальним убачається проведення трьох ігрових сетів за ігровий турнір, кожен із яких команда «зустрічає» в новій для себе ролі (тобто щодо кожного завдання команда «відіграє» одну роль – доповідача, опонента чи рецензента – з подальшою ротацією своєї ролі щодо наступних завдань турнірів): ДОР; ОРД; РДО (де д – доповідь; о – опонування; р – рецензія).

Що ж до попереднього ознайомлення команд із завданнями ігрового турніру, то тут

існують різні точки зору. У практиці ігрових турнірів у природничих науках² гравці попередньо отримують завдання ігрового турніру, а сам турнір є скоріше практикою презентації їх виконання й дискусією щодо обраних варіантів вирішення. Проте такий підхід знижує рівень експромтності, не дає змоги наочно оцінити самостійність виконання завдань школярами чи студентами в силу попереднього опрацювання завдань. Водночас такий підхід забезпечує (хоча й не гарантує) перспективу «глибини» опрацювання матеріалу та підготовку більш обґрунтованих відповідей; що, зауважимо, доволі часто «страждає» за умови відсутності попереднього ознайомлення студентів із завданнями турніру.

Рішення щодо попереднього ознайомлення студентів-соціологів із завданнями турніру залежить від завдань семінару й типу розроблених викладачем завдань. Якщо нашим пріоритетом є закріплення та поглиблення вже наявних у студентів знань, то відсутність попереднього ознайомлення не лише працює на розвиток презентаційних здібностей і навичок критичного та експромтного мислення студентів, а й забезпечує для викладача функцію поточного контролю знань. Якщо розроблені викладачем завдання потребують додаткового опрацювання навчальної літератури, порівняння позицій чи концепцій, підтвердження чи спростування певних фактів (тобто глибини аналітичних операцій та опрацювання нового матеріалу студентами), то ми рекомендуємо попередньо ознайомлювати студентів зі змістом цих завдань для можливості якісної підготовки до ролі «доповідача» з кожного питання. Однак при цьому проблематичним залишається питання щодо такого ж ознайомлення команд, які на цих матеріалах будуть відігравати роль опонента й рецензента. Причому, зауважимо, тут ситуація неоднорідна: рецензування загалом передбачає максимальну об'єктивність і відстороненість, із цього погляду неознайомленість може відігравати позитивну роль, тоді як опонування може бути здійснене як на базі заздалегідь проведеної підготовки (і тоді ми можемо розраховувати на більш фундаментальну та аргументовану техніку опонування), так і на базі експромтної роботи (у такому разі центром стає перевірка й розвиток швидкої та оперативної селекції й експлікації системи аргументів і способів верифікації/фальсифікації).

Прийнятним варіантом також є практика попереднього надання студентам більшої кількості ігрових завдань (наприклад, 15–20) і рандомного їх вибору під час гри. Фактично

йдеться про створення банку ігрових завдань, із якими студенти можуть ознайомитися у вільному доступі. Ці завдання викладач переносить на ігрові білети, що студенти на початку гри обирають всліпу (наче на іспиті). Такий підхід, з одного боку, забезпечить більш системний характер підготовки студентів, а з іншого – створить очікуваний ефект прозорості гри.

Показовими, на нашу думку, можуть бути завдання ігрового турніру «Захист і критика теорії структурації», який один із авторів статті застосовує в рамках навчального курсу «Теорія структурації Ентоні Гідденса» для студентів-магістрантів другого року навчання (див. таблицю 1).

Детальніше зупинимося на визначенні переваг, недоліків та обмежень застосування методики ігрових турнірів у навчальній підготовці студентів-соціологів. До переваг колективної турнірної методики ми зараховуємо **розвиток навичок групової (командної) роботи студентів**, що є значущою та навіть дефіцитною компетентністю в умовах індивідуалізації освітніх процесів у вищій школі України. Під час виконання командного завдання в мікрогрупі диференціюється навантаження, розподіляються ролі, закріплюється відчуття відповідальності на індивідуальному й колективному рівнях, випробовується міжособистісна довіра, що загалом сприяє формуванню внутрішньогрупової динаміки, додатково консолідує академічну групу та формує навички проектної роботи, що сьогодні особливо цінується на ринку праці (сфера ІТ, методики «мозкових штурмів» у сучасних корпоративних практиках [14; 21]).

По-друге, **ігровий турнір є передусім ігровою методикою**, яка задіює всі атрибути іграїзації соціальної реальності [15] – ігрові ролі, правила гри, ресурси гри, дух суперництва й групової єдності, ігрової ідентичності, розуміння перемоги й поразки, високий ступінь емоційної залученості та відповідний емоційний фон. Урешті-решт, саме тут успішно реалізуються ті самі функції соціального конфлікту [13], хоча й в ігровій формі. Для покоління міленіалів [5], формативний період яких припав на активне залучення до комп'ютерних ігор і ще більш активне користування ігровими додатками сучасних гаджетів, саме ігрові методики є найбільш привабливими та (у тому числі «дозвілєво») привабливими, тобто сприймаються студентами не як жорсткі структурні вимоги системи освіти, а як, хоча й ілюзорно, додатковий простір зрозумілого за правилами соціального простору дозвілля. Це сприяє більшій діяльнісній та емоційній залученості студентів до освітнього процесу, що, у свою чергу, забезпечує якість засвоєння навчального матеріалу й ефективне виконання завдань семінарської роботи.

² Де завдання мають форму задач, що потребують попереднього вирішення, але, як правило, не мають єдиної точки зору щодо правильності виконання.

Приклади завдань ігрового турніру «Захист і критика теорії структурації»

Завдання № 1	Завдання № 2	Завдання № 3
<p>М. Арчер протиставляє поняттю дуальності поняття дуалізму. На думку М. Арчер, структура (і культура) і дія аналітично різні, незважаючи на те що в соціальному житті вони переплетені. М. Арчер, безсумнівно, має на увазі Гідденса, коли говорить, що занадто багато поспішно зробили звідси висновок, що питання полягає в одночасному розгляді обох сторін монети. Це заперечує можливість дослідження їхньої взаємодії в часі. Найбільше М. Арчер побоюється, що мислення на основі дуальності «елементів» і «людей» буде означати, що «їхній взаємний вплив неможливо прояснити». М. Арчер послуговується передумовою, згідно з якою проблема структури й дії «затмарила» собою питання культури й діяльності» (с). Сформулюйте тези «на захист» Е. Гідденса щодо хибності висновків М. Арчер.</p>	<p>Маргарет Арчер критикує позицію Е. Гідденса, згідно з якою влада (power) необхідна для будь-якої дії. «Здатність змінювати незалежна від влади агентів (agents)». Автор говорить про три можливі альтернативи: «Іноді дії не можуть капіталізуватися, щоб влада мала місце»; «Зміна не обов'язково має на увазі владу, коли влада не гарантія зміни»; «Влада може розгортатися, не проводячи ніякої трансформації» [1, р. 92–93]. Маргарет Арчер критикує центральну конфляцію, у тому числі положення про дуальність структури в теорії структурації Е. Гідденса за те, що в ній зникає різноманітність поняття «агент» (agent), «актор» (actor) і «персона» (person) [3, р. 117]. Сформулюйте тези «на захист» Е. Гідденса щодо хибності зауважень М. Арчер.</p>	<p>Маргарет Арчер критикує концепцію «рефлексивної модернізації» Е. Гідденса, знаходячи в ній парадокси: у цій теорії люди стають раціональними, але при цьому в світі наростає хаос. На її думку, у пізньому модерні (late modern) системна рефлексивність не стала кращою, але персональна рефлексивність на соціальному рівні підвищується [2, р. 30]. Сформулюйте тези «на захист» Е. Гідденса від таких зауважень М. Арчер.</p>

До переваг методики ігрових турнірів у навчальній підготовці студентів-соціологів варто зарахувати **багатофункціональність її застосування** як із погляду розвитку множинних навичок і компетентностей студентів³, так і з позицій виконання завдань заняття й навчальної програми загалом (окрім закріплення та поглиблення знань, турнір дає розуміння «слабких сторін» вивченого матеріалу, є латентним експрес-методом поточного моніторингу знань студентів тощо). Не можна обійти увагою й **високий ступінь універсальності застосування турнірної методики**: завдання турніру можна розробляти в межах як теоретично, так і практично орієнтованих навчальних курсів, вона є ефективною для застосування зі студентами різних рівнів навчання та академічної успішності; її використання може бути здійсненим з метою закріплення, розширення, «затравки» навчального матеріалу, вона може бути використана із залученням додаткової літератури чи спеціалізованих напрацювань, зовнішніх експертів чи колег тощо. Ця методика є **нетрадиційною для соціології, має високий інноваційний потенціал**, а її **динамічність** (що забезпечує зміна ролей і завдань) та **інтерактивний характер** (внутрішньоконандна взаємодія та взаємодія між командами академічної групи) сприяють **посилению залученості студентів** різних рівнів академічної

успішності до активного навчального процесу під час семінарських занять.

Звісно, як і будь-яка методика навчання, практика проведення ігрових турнірів не позбавлена певних недоліків та обмежень у її застосуванні. Зважаючи на те що методика має на меті опрацювання матеріалу глибинно, а не поверхово, одним із недоліків її застосування є **обмежена кількість питань для розгляду під час проведення ігрового турніру**. Якщо метод творчої дискусії дає змогу під час семінарського заняття опрацювати зі студентами від п'яти до десяти дискусійних питань, то ігровий турнір суттєво звужує цей спектр у зв'язку з «утратою» часу на ознайомлення студентів з правилами турніру, власне групової роботи й презентації кожної команди. Тому цей метод є time consuming method, що може знизити інтенсивність навчального навантаження під час семінарського заняття.

Іншим недоліком є те, що, незважаючи на високу залученість студентів під час участі в ігровому турнірі, **ролі в командах, як засвідчує практика, розподіляються нерівномірно**: лідери мікрогруп, як правило, доволі часто «перетягують ковдру» на себе, що й порушує внутрішньогрупову динаміку, і формує пасивні ролі, й **ускладнює процедуру оцінювання роботи студентів викладачем** (власне, чію роботу оцінювати: вибір між оцінкою команди чи оцінкою виступів спікерів команди). Тому «якість» проведення турніру потребує від викладача постійного активного спостереження, моніторингу дотримання гравцями правил гри й таймінгу, зваженої модерації та за необхідності втручання

³ Логічне, критичне, експромтне, соціологічне мислення, вміння дискутувати, вміння формулювати питання, заглиблення у навчальний матеріал, пошук творчих рішень, розвиток системності й аналітичності мислення.

в групову динаміку з позицій розподілу командних ролей. Викладачу як модератору гри варто бути готовим до того, що внутрішньогрупова динаміка не завжди працює на об'єднання групи й не позбавлена ризику виникнення конфліктних ситуацій під час групової роботи студентів над виконанням завдання. Із цього випливає ще один недолік цієї методики – **необхідність спеціальних знань і навичок проведення ігрових турнірів викладачем** (хоча, звісно, цей недолік не є бар'єром чи обмеженням у застосуванні цієї методики).

Одним із суттєвих недоліків проведення ігрових турнірів у групах із низьким рівнем академічної активності й успішності студентів є **ризик неякісної підготовки та браку компетентностей студентів** для забезпечення адекватного виконання завдань і підтримання динаміки ігрового турніру. Якщо презентації команд позбавлені творчих підходів чи взагалі учасники турніру неспроможні відіграти якусь із ролей, то ігрова динаміка втрачається, а сам турнір не виконує поставлені перед ним навчальні завдання. Тому для таких академічних груп ми рекомендуємо обов'язкове попереднє ознайомлення студентів із завданнями турніру та правилами його проведення.

Також можливим рішенням цієї проблеми є поступове впровадження цієї методики навчання, у ході якого суб'єкти процесу освіти поетапно та порівнево освоюють весь складний комплекс ролей. Із цього погляду індивідуальні турнірні методики та їх реалізація цілком можуть бути попереднім етапом для колективних ігрових турнірів. Окрім того, на індивідуальних турнірних методиках можна відпрацьовувати способи комунікації, правила й інструменти ведення діалогу, рафінування наукової та навчальної взаємодії, щоб у подальшому зекономити час на налагодження соціальної машинерії колективних ігрових турнірів. Тому, на наш погляд, логічною видається послідовна імплантація турнірної методики (диспут як діалог і диспут як полілог) протягом освітнього процесу: від ознайомлення з азами міні-турнірів на перших курсах підготовки до проведення повноцінних турнірів серед студентів-магістрантів. Власне таку стратегічну лінію реалізують автори роботи в рамках своєї педагогічної практики на соціологічному факультеті ХНУ імені В.Н. Каразіна.

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовуючи, зазначимо, що турнірні методи у викладанні соціології демонструють високий потенціал застосовності, активізують самостійну роботу студентів і вносять різноманітність в освітній процес. Різні моделі ігрових турнірів (діалог як диспут або діалог як полілог) можуть бути використані для студентських груп різних рівнів академічної успішності, однак із певними обмеженнями

й методико-технічними вказівками. Зокрема, ми виявили, що ці техніки дають змогу «провести» академічну групу по шляху від неінтегрованої, механічно створеної, формалізованої групи до реальних практик формування соціальної групи, що працює як синергетична система, а її учасники об'єднані спільною діяльністю. Цей результат апелює до багатьох компетентностей, умінь і навичок, імпліцитно необхідних багатьом сегментам сучасного ринку праці (комунікативні навички, навички командної роботи, аналітичне мислення, оперативна робота, експромтна робота, проектна робота, робота в екстрених і стресових умовах, навички системного аналізу, навички аргументації та дискусії тощо).

Безумовно, імплантація цих методик в освітній простір передбачає перерозподіл ресурсів освітнього процесу (починаючи від часу діяльності студентів в аудиторії і закінчуючи увагою викладача, його підготовкою та спеціальними знаннями). Однак, на нашу думку, описані нами способи поступового й поетапного імплантування цих методик і технік в освітній процес дають змогу мінімізувати цю проблему.

Наш аналіз і пропозиції ґрунтувалися виключно на авторському педагогічному досвіді, що, звичайно, дещо обмежує можливості екстраполяції й універсалізації отриманих нами висновків і результатів. Ідеться навіть про такі несподівані обмеження, як, наприклад, обмеження покоління (тобто випробування наших методик здійснене на представниках приблизно одного покоління студентів; можна допустити, що для інших «поколінь» ці ж напрацювання будуть менш релевантними або більш специфічними). Для універсалізації та можливості екстраполяції наших гіпотез необхідні спеціалізовані дослідження, проведені із застосуванням соціологічних технік і методик.

На наше переконання, імплантація турнірних методик, що мають діалогічну (за змістом) та ігрову (за формою) природу, у викладанні соціологічних дисциплін є доволі вдалою та практично ефективною спробою розширити методичний арсенал викладацьких практик. До того ж така стилістика викладацького підходу може бути доцільною й у рамках викладання соціологічних дисциплін для студентів природничого профілю навчання, що знайомі з форматом ігрових турнірів.

Як свідчить викладацька практика авторів розвідки, використання турнірних методик у підготовці студентів-соціологів дає змогу «виховати» й відшліфувати діалогічні навички майбутніх фахівців, додати їхньому мисленню динамізму, здатності до експромтності, навчити мислити нестандартно та вміти глибоко аргументувати власні тези. Саме ці навички ми визначаємо як такі, що є затребуваними

на сучасному ринку праці та стануть у пригоді майбутнім соціологам у їхньому подальшому працевлаштуванні та професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Archer M.S. Culture and agency: The place of culture in social theory: revisited edition. Cambridge : Cambridge univ. press, 2004. 351 p.
2. Archer M.S. Making our way through the world: Human reflexivity and social mobility. Cambridge : Cambridge univ. press, 2007. 343 p.
3. Archer M.S. Realist social theory: the morphogenetic approach. Cambridge : Cambridge univ. press, 1995. 354 p.
4. Bilenka Yu.O., Kolomiets M.M. The Brainstorming Session as One of the Effective Interactive Methods of Teaching English. URL: <https://cutt.ly/TrR3Z6r> (дата звернення: 20.01.2020).
5. Howe N., Strauss W. Millennials rising: the next great generation. URL: <http://books.google.ru/books?id=vmNkJ9oYc2IC> (дата звернення: 20.01.2020).
6. Pantyuk M., Stakhiv L. Primary schoolchildren interactive studing in the science and practice integration context. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. № 12. С. 304–310.
7. Аксёнова Э.А. Диалог как феномен системы школьного образования северных стран. *Школьные технологии*. 2011. № 2. С. 116–127.
8. Галкіна Н.С., Свідрак І.Г. Застосування інтерактивних методів навчання у підготовці спеціалістів та магістрів у вищій школі. *Науковий вісник Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького*. 2013. Т. 15. № 1-3 (55). С. 214–218.
9. Гидденс Э. Девять тезисов о будущем социологии. *THESIS: теория и история экономических и социальных институтов и систем*. 1993. № 1. С. 57–82.
10. Гиренок Ф. Клиповое сознание. Москва : Проспект, 2018. 256 с.
11. Гребенюк Ю. Методологічні особливості складання завдань турнірів з фізики як базової дисципліни. URL: <https://cutt.ly/grR8lmE> (дата звернення: 20.01.2020).
12. Кастельс М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. Екатеринбург : У-Фактория, 2004. 328 с.
13. Козер Л. Функции социального конфликта. Москва : Идея пресс, 2000. – 205 с.
14. Конюхов С.Л. Застосування проектного підходу у процесі професійної підготовки програмістів у ВНЗ. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/25723/1/Конюхов%20С.Л..pdf> (дата звернення: 03.02.2020).
15. Кравченко С.А. Играизация общества: контуры новой постмодернистской парадигмы. *Общественные науки и современность*. 2002. № 6. С. 143–155.
16. Лаврентьева И.В., Сысуева Л.Ю. Преемственность образования: применение технологии проблемного диалога на всех уровнях образования как средства реализации ФГОС общего образования. *Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций*. 2016. № 3. С. 502–506.
17. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. Санкт-Петербург : Алетейя, 1998. 160 с.
18. Нетрадиционные методы преподавания социологии : учебное пособие / А.Н. Горбач, И.Д. Ковалева, О.А. Редько, Ю.Г. Сорока ; под ред. И.Д. Ковалевой. Харьков, 2001. 328 с.
19. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. Москва : Прогресс, 1985. 344 с.
20. Постмодерн. Новая магическая эпоха : сборник статей / под ред. Л.Г. Ионина. Харьков, 2002.
21. Слюсарчук Ю., Джавала М., Угрин Л. Компетентнісний підхід до підготовки ІТ-фахівців на основі проектного навчання. URL: <http://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2019/jun/16830/06-29-34.pdf> (дата звернення: 03.02.2020).
22. Стрельников В.Ю., Брітченко І.Г. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.
23. Христофорова С.В. Диалог как основа подготовки будущего учителя физики к реализации регионального компонента содержания образования. *Гуманитарный вектор*. 2011. № 1 (25). С. 60–63.
24. Эриксон Т.Х. Тирания момента. Время в эпоху информации. Москва : Весь мир, 2003. 208 с.