

Лауреат Загальнонаціональної громадської акції “Флагмани освіти і науки України” (2011 р.)

ПСИХОЛОГІЯ і суспільство



Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис

2014. — № 3 (57) Рік видання 15



Заснований у 2000 році

Виходить чотири рази на рік

Головний редактор **ФУРМАН Анатолій Васильович**

Передплатний індекс – 21985

Свідоцтво про Державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15617–4089 ПР, видане 25 серпня 2009 року Міністерством юстиції України

Сторінка в Інтернеті psm.ucoz.ua

- ψ **Проблеми суспільствотворення**
- ψ **Фундатори українотворення**
- ψ **Онтологія, гносеологія, феноменологія**
- ψ **Соціальна філософія**
- ψ **Етика, естетика**
- ψ **Філософія культури, науки, освіти**
- ψ **Історія філософії**
- ψ **Українознавство**
- ψ **Фундаментальні дослідження**
- ψ **Методологія як сфера мислєдїяльності**
- ψ **Теоретична психологія**
- ψ **Теоретична соціологія**
- ψ **Історія психології**
- ψ **Економічна теорія та соціологія**
- ψ **Освітологія**
- ψ **Спеціальні та галузеві соціології**
- ψ **Теорія і технології соціальної роботи**
- ψ **Соціальна психологія**
- ψ **Вікова психологія**
- ψ **Освітня психологія**
- ψ **Аксіопсихологія**
- ψ **Психологія економічного життя**
- ψ **Психологія управління**
- ψ **Експериментальна психологія**
- ψ **Психодидактика**
- ψ **Психологічна служба**
- ψ **Програмово-методичний інструментарій**

Журнал входить до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук у галузі філософії, психології та соціології
(Постанова президії ВАК України № 1-05/3 від 14 квітня 2010 року)

Засновник та видавець:

Тернопільський національний економічний університет
(Рекомендовано до видання вченою радою, протокол № 1 від 29 серпня 2014 року)

Співвидавці:

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України
Філософський факультет, факультет психології і факультет соціології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Голова редакційної ради — **Андрій Крисоватий**

Шеф-редактор — **Володимир Мовчан**

Головний редактор — **Анатолій Фурман**

Заступник головного редактора — випусковий редактор — **Юрій Москаль**
Заступники головного редактора — **Юрій Яковенко, Оксана Фурман, Андрій Гірняк**
Завідувачка редакцією — відповідальний секретар — **Надія Колісник**

Редакційна колегія:

Георгій Балл, Ада Бичко, Ігор Бичко, Леонід Бурлачук, Жанна Вірна, Оксана Гомотюк, Тетяна Гончарук-Чолач, Лариса Журавльова, Володимир Ільїн, В'ячеслав Казміренко, Надія Каліна, Зіновія Карпенко, Анатолій Лой, Юрій Максименко, Віктор Москалець, Петро М'ясоїд, Елеонора Носенко, Віктор Пазенок, Марія Пірен, Володимир Піча, Валентина Подшивалкіна, Євген Потапчук, Юрій Романенко, Мирослав Савчин, Олександр Самойлов, Ольга Саннікова, Володимир Судаков, Віталій Татенко, Тетяна Титаренко, Михайло Томчук, Наталія Шевченко, Анатолій Шинкарьок, Алла Ярошенко, Володимир Ярошовець, Тамара Яценко (Україна), Марина Гусельцева, Олена Старовойтенко, Олександр Сухарев (Росія), Володимир Янчук (Білорусь), Беррі Морріс (Канада)

Редакційна рада:

Анатолій Вихрущ, Олександр Глузман, Андрій Горбачик, Іван Данилюк (заступник голови), Микола Жулинський, Зеновій-Михайло Задорожний (заступник голови), Анатолій Конверський, Василь Кремень, Юрій Кузнецов, Михайло Лучко, Володимир Мельник, Віктор Огнев'юк, Віталій Панок, Ігор Пасічник, Мирослав Попович, Микола Слюсаревський (заступник голови), Надія Скотна, Олексій Чебикін

Адреса редакції:

46009, Україна, м. Тернопіль, вул. Львівська, 9, к. 5,
телефони: (097) 442-75-95, (0352) 47-50-50 (вн.) 15-179
електронні поштові скриньки: anatoliy_furman@yahoo.com, prfurman@yandex.ua
сторінка в Інтернеті: <http://psm.ucoz.ua>

Електронна версія:

<http://www.nbu.gov.ua>

<http://www.library.tneu.edu.ua>

Дополіграфічна підготовка журналу здійснена на технічній базі НДІ методології та економіки вищої освіти ТНЕУ
Друк та розповсюдження видання проводить ВПЦ ТНЕУ "Економічна думка" (46009, Україна, м. Тернопіль, вул. Львівська, 11)
(Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців ДК № 2743 від 16 січня 2007 року)

Здано до набору 14.07.14. Підписано до друку 8.09.14. Формат 84x108^{1/16}. Папір офсетний. Друк офсетний.
Умов. друк. арк. 14,4. Обл.-вид. арк. 14,6. Наклад 400 пр. Зам. № 01-03-14.

Ціна за передплатою Укрпошти 42 грн 85 к.

Copyright © Тернопільський національний економічний університет, 2014

© НДІ методології та економіки вищої освіти, 2014

© ВПЦ ТНЕУ "Економічна думка", 2014

© "Психологія і суспільство", 2014

ЗМІСТ

Проблеми суспільствотворення	6	<i>Андрій Крисоватий</i> Автономія університету: коди поступу
Філософія науки	11	<i>Анатолій В. Фурман</i> Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування
Практична філософія	30	<i>Любов Терехова</i> Перспективи становлення екзистенційного підходу в прикладній психології
Економічна теорія та соціологія	38	<i>Іван Буян</i> Біологічні, духовні, соціальні нужди як чинники економічної системи
Освітологія	57	<i>Ірина Ревасевич</i> Методологічна рефлексія складників освітології як інтегрального наукового напрямку
Теорія і технології соціально-психологічної роботи	69	<i>Анатолій В. Фурман, Тетяна Надвична</i> Діагностичний напрям змістовлення діяльності психологічної служби університету
Психологія вищої освіти	102	<i>Наталія Пилипенко</i> Психологічні чинники адаптації викладача вищої школи до впровадження європейських стандартів освіти в Україні
Психологія здібностей	109	<i>Вікторія Шульга</i> Феноменологія обдарованості у суб'єктно-вчинковому вимірі
Психологія діяльності в особливих умовах	119	<i>Олег Хайрулін</i> Модель психологічної профілактики професійного вигорання військовослужбовців
Медична психологія	144	<i>Владислава Ушакова</i> Психоемоційний стан жінок у ранньому післяпологовому періоді життя

СОДЕРЖАНИЕ

Проблемы обществосозидания	6	<i>Андрей Крисоватый</i> Автономия университета: коды продвижения
Философия науки	11	<i>Анатолий В. Фурман</i> Типы научных школ и условия их эффективного функционирования
Практическая философия	30	<i>Любовь Терехова</i> Перспективы становления экзистенциального подхода в прикладной психологии
Экономическая теория и социология	38	<i>Иван Буян</i> Биологические, духовные, социальные нужды как факторы экономической системы
Освитоология	57	<i>Ирина Ревасевич</i> Методологическая рефлексия составляющих освитоологии как интегрального научного направления
Теория и технологии социально- психологической работы	69	<i>Анатолий В. Фурман, Татьяна Надвиичная</i> Диагностическое направление содержания деятельности психологической службы университета
Психология высшего образования	102	<i>Наталья Пилипенко</i> Психологический факторы адаптации преподавателя высшей школы к внедрению европейских стандартов образования в Украине
Психология способностей	109	<i>Виктория Шульга</i> Феноменология одарённости в субъектно-поступковом измерении
Психология деятельности в особых условиях	119	<i>Олег Хайрулин</i> Модель психологической профилактики профессионального выгорания военнослужащих
Медицинская психология	144	<i>Владислава Ушакова</i> Психоэмоциональное состояние женщин в раннем послеродовом периоде жизни

TABLE OF CONTENT

Problems of Society Creation	6	<i>Andriy Krysovatyi</i> Autonomy of University: Codes of Progress
Philosophy of Science	11	<i>Anatoliy V. Furman</i> Types of Scientific Schools and Conditions of Their Efficient Functioning
Practical Philosophy	30	<i>Lyubov Terekhova</i> Perspectives of Becoming of Existential Approach in Applied Psychology
Economic Theory and Sociology	38	<i>Ivan Buyan</i> Biological, Spiritual and Social Needs as Factors of Economic System
Educology	57	<i>Iryna Revasevytch</i> Methodological Reflection of Components of Osvitohliya as Integral Scientific Direction
Theory and Technologies of Social-Psychological Work	69	<i>Anatoliy V. Furman, Tetiana Nadvynychna</i> Diagnostical Direction of Epitomizing the Activity of Psychological Service of University
Psychology of Higher Education	102	<i>Natalyia Pylypenko</i> Psychological Factors of Adaptation of a Lecturer of Higher School to Implementation of European Standards of Education in Ukraine
Psychology of Abilities	109	<i>Viktoriya Shulha</i> Phenomenology of Genius in Subject-Act Dimension
Psychology of Activity in Special Conditions	119	<i>Oleh Khairulin</i> Model of Psychological Prevention of Professional Burnout of Soldiers
Medical Psychology	144	<i>Vladyslava Ushakova</i> Psycho-Emotional State of Women in Early Postpartum Period of Life

АВТОНОМІЯ УНІВЕРСИТЕТУ: КОДИ ПОСТУПУ

Андрій КРИСОВАТИЙ

Copyright © 2014
УДК 37.072

На рубежі 2013–2014 років Україна зробила свій важкий і вистражданий – європейський – вибір шляху розвитку. Цей невідворотний процес, який і досі супроводжується значними соціальними та економічними потрясіннями й неоголошеною війною на сході країни, має стати більш чітким, поступальним, неминучим. Роль українських університетів у цьому процесі, студентство та академічна спільнота яких стали рушійною силою нагальних революційних перетворень в державі, важко переоцінити. Сьогодні цілком доконаним є розуміння того факту, що слід проводити негайні структурні зміни також і в системі національної вищої освіти. Міністр освіти та науки України Сергій Квіт у червні 2014 року справедливо зазначив, що нині в нашій державі доцільно залишити не більше півсотні повноцінних університетів європейського типу, зі своєю усталеною десятками, а то й сотнями років, академічною спільнотою, ковітальним іміджем, потужною науково-освітньою базою. Вважаємо, що вже давно мала відійти у небуття радянська система посферного розчленування вищих навчальних закладів за напрямками і спеціальностями, яка значно звужує рамки як їхньої освітньої діяльності, так і соціокультурної, суспільствотворчої.

Нині, як ніколи, на часі постало питання про розширення *автономії провідних українських ВНЗ*. Адже академічна свобода університетів у різних країнах світу є гарантією незалежності їх внутрішнього інтелектуального життя, ліберальних принципів управління і повно забезпечує інноваційний характер розвитку закладу. Автономія, звісно, це не абсолютна свобода, оскільки університет структурно взаємопов'язаний із державою та суспільством не тільки бюджетом, тобто фінансовими надходженнями та видатками, але й цілями та завданнями у системі чинного суспільного виробництва, а також соціальними очікуваннями

стосовно якості вищої освіти і суспільної користі, яку здатні приносити його випускники. Відтак очевидно, що не варто вважати автономію таким собі “подарунком” для університету, адже вона приносить не тільки дивіденди, але й великий обсяг обов'язків, із якими може справитися не будь-який сучасний ВНЗ. Ось чому ступінь автономії, яку одержує чи то окрема людина, чи то навчальний заклад як цілісний життєздатний організм, повинен головню залежати від реального рівня їхнього розвитку. Єдина тут відмінність – у масштабах і складності університету як науково-освітньої організації, котра забезпечує найвищий щабель суспільного виробництва – підготовку висококомпетентних фахівців-особистостей із зрілою громадянською свідомістю та розвиненою національною самосвідомістю.

Відразу зазначимо невтішний факт: автономія вищого навчального закладу в Україні і автономія університету в світі – це дві, вкрай відмінні, реалії, які помилково ототожнюються деякими дослідниками. У цивілізованому світі автономія дає змогу навчальному закладу самостійно регулювати свою академічну структуру, встановлювати власні навчальні програми, визначати пріоритетні напрямки науково-дослідної діяльності, присвоювати докторські ступені. На жаль, тотальна фінансова залежність українських ВНЗ від державних органів верховної влади головню спричиняє той тиск, який обмежує їх виправдану автономію та бодай відносну незалежність. Вочевидь університетська автономія має сприяти досягненню головню стратегічної мети освітньої сфери – *конкурентоздатності українського фахівця* на глобальному світовому ринку трудових відносин та відповідного здобуття гідного місця Україною в когорті інтелектуальних і високоосвічених європейських держав. Основними компонентами такої автономії є організаційна

(управлінська стратегія і структура), академічна (спеціалізація, освітньо-кваліфікаційний рівень, кількість студентів і навчальних дисциплін, квоти тощо), фінансова (платня, власність, резерви тощо), кадрова (персонал, академічна спільнота).

Ще з XII століття університети мали чотири сутнісні привілеї, а саме виключне право присвоювати наукові ступені і вчені звання, надавати освітні послуги у межах християнського світу, мати автономію в юрисдикції і право на страйк і незалежність від громади міста, де географічно розташовувався заклад. Власне упродовж майже тисячі років саме самоврядування та автономія є визначальними атрибутами класичного ВНЗ європейського типу. Починаючи із XVIII століття, у світі університет розглядається як унікальний самоврядний заклад з академічною місією й призначенням, має право бути морально та інтелектуально невідпорядкованим політичній та економічній владі. Інакше кажучи, так склалося історично, що університетам завжди дозволялася більша свобода самореалізації, аніж іншим суспільним інституціям. Проте вони, функціонуючи в конкретному соціальному доквіллі, яке оцінює їхню діяльність у сфері продуктивності та конкурентоздатності, повинні були бути прибутковими і водночас мали сприяти соціально-економічному поступу країни. Отож із плином часу університети стали найдемократичнішими та інтернаціональними інститутами у повсякденному лоні середньовічного суспільства, саме вони сформулювали інтелектуальне осереддя для зародження тогочасної інтелігенції, яка отримала унікальний соціальний статус. А це означає, що вища освіта завжди була вагомим чинником соціально-економічного розвитку соціуму. Тому її сталий розвиток спирається на розуміння того, що університет є такою суспільною інституцією, яка *має перебувати за межами державного втручання*. Адже його відповідальна місія – це передовсім відповідальність перед суспільством за його духовний стан і вітакультурний поступ.

Ще двісті років тому наші університети за урядовим статутом обирали керівництво, присуджували і видавали докторські дипломи, вирішували практично всі фінансово-господарські справи, навіть за умови, коли понад три чверті їхнього фінансування здійснювалося державним коштом. За радянських часів ВНЗ перетворилися у “квазіуніверситети”, які лише формально нагадували класичні університети європейського типу, частково запозичивши

їхню структуру, але не дух справжнього Храму Науки. На жаль, така ситуація почасти збереглася й досі. «Самоврядування університетів за сьогоднішніми законами України, є суто декларативним, і не має нічого спільного з автономним самоврядуванням європейських університетів, нагадує демагогічну компартійну пропаганду про “народовладдя”», – справедливо зазначає львівський професор Ярослав Ганіткевич. Більше того останні роки не тільки збереглася, а й значно посилюється формальна і неформальна “опіка” ВНЗ з боку державних та місцевих органів влади. Відбулося повернення до практики жорсткого централізованого управління і тотального контролю, що є абсолютно неприпустимим, особливо для провідних українських університетів, які мають статус національних. Загалом недоліком наявних українських ВНЗ постіндустріальної суспільної формації є те, що в умовах перманентних фінансово-економічних криз і соціальних катаклізмів вони не в змозі створити критичну масу забезпечення культурного, соціального та економічного прогресу країни. Натомість новітня Економіка Знань потребує підтримки й розширення автономії, суперництва й різноманітності, гарантії якості освітніх послуг та відповідальності й сталого партнерства з усіма учасниками суспільних відносин.

Автономний університет – це “природна форма самоорганізації академічної та студентської спільнот, ефективний інструмент розвитку і важлива функціональна складова повсякденного функціонування громадянського суспільства”, – зазначено у досі нереалізованому пілотному проекті “Університетська автономія” (2005). Приєднання до Болонської системи надає передумови для створення *нової моделі взаємовідносин* університету, суспільства і держави, за урєальнення якої університет виходить за рамки вертикальної ієрархії, перетворюється в інституцію, котра самостійно визначає свої завдання та бере на себе відповідальність за результати своєї науково-освітньої діяльності перед суспільним загалом, оприявнюваним власною діадичною – академічною й студентською – спільністю. Автономія університету та академічна свобода тісно пов’язані між собою, хоча очевидно, що понятійно не тотожні між собою: якщо автономія символізує та урєальнює інституційну владу; то свобода – особистий привілей, узгоджений із викладачами, для гарантії необмеженого пошукування, передачі, поширення істини, знань, досвіду.

Система автономії та університетського самоврядування викристалізувалася упродовж багатьох століть і врешті стала ефективною в усьому світі. Упевнений, що лише університетська самостійність може привести до подолання системних проблем в українській освіті. По-перше, слід негайно збалансувати мережу ВНЗ, по-друге, повернути престиж та зупинити знецінення диплому про вищу освіту, по-третє, підняти важливість суспільної ролі та місця науковця у сфері духовного виробництва, по-четверте, зупинити падіння вагомості науково-дослідної складової повнокровного університетського життя, по-п'яте, утвердити європейські освітні стандарти в оплаті професорсько-викладацького корпусу й у такий спосіб рішуче відмести корупційний сегмент на ринку освітніх послуг.

Із сумом констатуємо, що за роки державної незалежності України трансформація національної освітньої сфери відбувалася досить безсистемно і навіть бездарно, зважаючи на заполітизованість рішень і дій влади. Однією з основних проблем є визначення меж автономії університетів та балансу між ступенем такої автономії та державним регулюванням чітко організованого освітнього процесу задля адекватного задоволення соціальних очікувань. Щонайперше мовиться про коректне поєднання ідеології вільного ринку з дотриманням принципів соціальної справедливості. Ефективний розвиток автономії вимагає підготовки і прийняття законодавчих актів, які легітимізують процес лібералізації управління сферою вищої освіти, сприятимуть та стимулюватимуть їхній розвиток як активних колективних суб'єктів ринкових відносин. Це і отримання кредитів, й укладання договорів із підприємствами, і створення комерційних програм та спільних навчальних програм, і соціально-економічне заохочення інтеграції у європейський освітній простір, і запровадження практики незалежного оцінювання діяльності із залученням закордонних експертів, і розробка критеріїв формування рейтингів, що відповідатимуть світовій та європейській практиці.

Поступальний еволюційний розвиток університетів сьогодні, як і раніше, ускладнюється потребою в автономії та вірою у самодостатність інтелектуальної праці. Ідеологічний авторитаризм поєднується із відірваністю університету від владних інститутів держави й ослаблюється тим, що будь-який ідеолог завжди становить небезпеку для реальних

владників. Університет підпорядковує людину існуючій системі, але в той же час за самим типом своєї двозначної причетності до влади являє собою своєрідну зону крихкості системи і розсадник анархії. Тому історично університет змінювався разом із сучасним суспільством і завжди був територією змішаних станів. Коли в XIX столітті до університету увійшла нова наука, він став розглядатися як рушій соціальної та інтелектуальної реформації, як розсадник нової національної інтелігенції, яка творить державну ідеологію і матеріальну міць, не маючи при цьому безпосередньої влади. Університет став у цей період центральною інституцією постання сучасної держави.

У середині XX століття європейські та американські університети радикально трансформувалися – стали масовими. Відтак змінилися й функції університету та його соціальне довкілля: відтоді він не тільки продукує учених та фахівців, а й дає молоді пугівку в життя і забезпечує соціальну мобільність. Нині знані університети є такими собі масовими фабриками із переробки людського капіталу. При цьому, не дивлячись на свій масовий характер і функції соціалізації, які вони виконують, вони продовжують плекати високу академічну науку. Це, з одного боку, підтримує в суспільстві високий рівень освіти, а з іншого – посилює безробіття в академічній сфері. Під впливом викладачів студенти часто хочуть продовжувати займатися наукою й надалі, але коштів у держави на це немає, і тому почасти маємо ситуацію, де конкурс на місце викладача щоразу вищий. У цій ситуації молодий науковець без наукового ступеня практично не має шансу його отримати. І це проблема не тільки нашої держави. До прикладу, першу постійну посаду викладача у Франції, Німеччині й багатьох інших європейських країнах науковець займає після 35–40 років. А це означає, що внаслідок таких змін на рубежі тисячоліть європейські університети пережили масштабну трансформацію у бік американської освітньої моделі.

І справді, Болонський процес став рушієм менеджерних змін і головно полягає в уніфікації вищої освіти. Це – хороший стимул до інтеграції світової культури, хоча практично він руйнує існуючі наукові школи й історично укорінені інтелектуальні традиції. Проте одним із головних наслідків його запровадження є господарська автономія університетів, що суперечить традиційній їх самостійності як соціальних інститутів. Вона означає втрату

автономії і переорієнтацію університету на суспільний запит, причому здебільшого комерційного штибу. Отож маємо зміну, що трансформує сам принцип життєдіяльності університету: відтепер він має на меті зменшити розрив між інтелектуальною і матеріальною працею, особливо в суспільстві, де продуктивна праця стає все більш інтелектуальною. Але при збереженні існуючих суспільних відносин втрата університетами автономії не веде до перелаштування бізнесу, котрий не стає вільнішим та інтелектуально самостійним від того, що інтелектуальна праця та автономія зникає з університетів. Навпаки, інтелектуальна праця в обіймах реальної економіки стандартизується і підкоряється інтересам отримання прибутку. Тому підкорення університетом вершин бізнесу та опанування ним бізнес-моделями означатиме втрату суспільством в особі університету автономії як такої. У такій моделі студенти будуть змушені постійно думати про матеріальну віддачу від отриманої освіти. А це означає подальше падіння престижу професорів, переважання суто прикладних дисциплін і зростання духу соціального замовлення в науці. Тому нині по всій континентальній Європі часто відбуваються страйки професорів і студентів, спрямовані проти цієї політики, передусім скорочення гуманітарних наук, урізання державного фінансування і введення платні за навчання в магістратурі. Проте, неоліберальна реформа поволі, але невпинно, прокладає собі шлях, оскільки її супротивники поки що займають непродуктивну консервативну позицію – зберегти все як є, що просто ареально.

Рефлексуєючи наше недалеке минуле, констатуємо, що радянський університет був суто ідеологічним авторитарним проектом. Тому він і наукова інтелігенція відігравали в такому суспільстві центральну роль. У цій сфері поєднувалися догматичний ідеологізм і корпоративна свідомість інтелігенції, яка використовувала свої усталені владні позиції в університетах для того, щоб протиставити комуністичній ідеології консервативні цінності, високу культуру і гуманістичну мораль. Вища освіта була досить доступною, але справжній масовий університет за взірцем західного виник тільки після здобуття Україною незалежності. Саме тоді з'явилися десятки і сотні недержавних навчальних закладів, тобто трапилося те, що на Заході вже відбулося півстоліття тому. Воднораз це спричинило пониження якості націо-

нальної освіти та її прагматизацію, пов'язану із переходом до масової освітньої моделі, що співпало з відсутністю фінансування вищої школи і моральним банкрутством радянської соціогуманітарної науки. При цьому змістовно не відбулося ніякої реформи, пов'язаної зі зміною якості, або хоча б із системним оновленням існуючих навчальних планів і програм. Університет став масовим й одночасно анархічним, викладачі і студенти виявилися безконтрольні. Все це привело лише до втрати останніми інтересу до навчання і масової корупції під час вступних кампаній. Університет звівся до функцій кар'єрної відстрочки, досоціалізації і навіть до передачі панівної інтелігентської культури. При цьому наш університет, як і старий класичний аналог, залишається зоною неформальної автономії, придатної для діяльності все ще існуючих творчих інтелектуалів. Однак і сьогодні наші науковці-гуманітарії позбавлені як стимулів, так і можливості конкурувати і на рівних дискутувати із своїми західними колегами. Адже наші соціогуманітарні науки мають альтернативні корені суспільного життя й спираються на інші цінності. Крім того, загальний традиціоналізм і консервативний лібералізм української інтелігенції важко переналаштувати на демократичну й вельми політкоректну мову західних соціальних дискурсів.

Нинішня глобальна криза університету має бути подолана шляхом органічного зближення способів життя університету і суспільства. Тут важливо, щоб не тільки соціум ставив перед університетом завдання і запитання, а щоб університет також зберіг за собою право на підготовку і постановку питань до громадянського загалу і державної влади. Ідея про те, що університет повинен претендувати на владу в суспільстві, належить ще Мартіну Гайдегеру. Для такого уможливлення він має інтегруватися у суспільство й економіку. Причому мовиться про таку інтеграцію, коли не університет стає корпорацією, а будь-яка професійна спілка з високою корпоративною культурою частково трансформувалася в університет. Корпорація повинна постійно надсилати в університет співробітників для викладання, а університет, зі свого боку, делегувати своїх професорів і доцентів у бізнес, на виробництво, щоб вести семінари, навчати комунікативній, інтелектуальній компетентності, обговорювати найскладніші політичні, філософські, людиносуці питання.

Серед нововведень, які подані у новому законопроекті “Про вищу освіту”, є створення Національної агенції із якості вищої освіти, розширення повноважень студентського самоврядування, його право самостійно обирати навчальні дисципліни. Крім того, цей документ зліквідує вчений ступінь кандидата наук і вводить натомість ступінь доктора філософії разом з доктором наук, усуває поняття про рівні акредитації. Університети здійснюватимуть підготовку молодших фахівців, бакалаврів та магістрів і поділятимуться на чотири типи: університет, академія, інститут, коледж. При цьому академії та інститути, на відміну від університетів, будуть тільки галузевими навчальними закладами, а коледжі здійснюватимуть підготовку молодших фахівців. І все це – за обоюсторонньої діяльності великого бізнесу, інститутів освіти і науки. Кінцевим продуктом будь-якого ВНЗ є якісний фахівець, якого потребує ринок праці. Тому має зрости роль працедавців і бізнесу у формуванні критеріїв вищої освіти та оцінюванні компетентності випускників.

Нещодавно міністр освіти і науки України Сергій Квіт зауважив й таке: “На освіту також давно слід дивитися не як на галузь, а як на основу для всебічного розвитку держави і суспільства. Ми йдемо шляхом боротьби за університетську автономію, перш за все академічну, а також фінансову, вважаємо, що університет повинен покладатися тільки на державний бюджет, він повинен займатися фандрайзингом, знаходити ресурси для розвитку, але для цього потрібні інструменти, перш за все законодавчі, яких зараз, на жаль, немає”. У будь-якому разі очевидно, що університети виконують функцію регуляторів формування, зміни і підтримки соціальних структур, зміни суспільства в цілому. Тут існує кілька каналів взаємодій. Первинно заклади освіти відповідальні за трансляцію знань, себто за передачу знань, умінь, навичок, норм і цінностей від покоління до покоління, без чого суспільство цілком очевидно не зможе підтримувати свої існування і поступ. У ВНЗ, крім того, (значною мірою у нас і в основному на Заході) “твориться наука”, а отже задається траєкторія розвитку суспільства. Саме університети продукують для нації фахівців-професіоналів певного кваліфікаційного рівня, без участі яких не може функціонувати національна економіка, культура, забезпечуватися порядок

і безпека. У ВНЗ щонайголовніше готується національна еліта – у сферах політики, економіки, науки, культури, і від того, як її плекають, безпосередньо залежить доля конкретного суспільства. І ще один вкрай важливий момент: університети значною мірою сприяють зникненню соціальних бар’єрів в українському соціумі, адже саме отримання вищої освіти є передумовою підвищення соціального статусу, переміщення особистості із одного соціального прошарку в більш привілейований. Тому суспільство має бути зацікавлене в максимальній доступності вищої освіти, знятті перешкод на шляху її отримання тими особами, які мають відповідні здібності, незалежно від соціальних, економічних, географічних чи релігійних чинників.

Якщо подивитися на історію Середньовіччя і Нового часу, то виявимо таку закономірність: як тільки університет відпускається державою у вільне плавання з погляду заробітку грошей – він автоматично стає комерційним підприємством, яке орієнтується на студента як на покупця послуг. Академічна свобода у значенні самостійності наукового дослідження, непідцензурність професорсько-викладацького загалу, невимушеність викладання, але при цьому наявність державного фінансування в такому обсязі, щоб це все стало можливим й щоб університет не був вимушений постійно шукати гроші. Більше того, не тільки з погляду соціалістичної економіки, коли освіта була безкоштовною й усе вирішувала держава, але із позиції економіки ринкової, сама система гідного існування викладача і надання йому свободи дослідження, набагато більш вигідна, ніж система ринкових відносин між викладачем і студентом. І тут не важливо хто фінансує – держава чи велика корпорація. Головне, що обидві сторони знають, які дослідження для них важливі, які фахівці їм потрібні через п’ять-десять років. Звідси, власне, й постає первинність права молоді людини отримати вищу освіту на конкурентній основі і незалежно від свого соціального походження, а з іншого боку – канон свободи досліджень і вільності викладацької і наукової діяльності для професури університету. Історія у цьому питанні найбільш переконлива: повноцінна автономія університету – це поступ усього суспільства шляхом сталого розвитку.

Надійшла до редакції 25.06.2014.

ТИПИ НАУКОВИХ ШКІЛ ТА УМОВИ ЇХ ЕФЕКТИВНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ

Анатолій В. ФУРМАН

Copyright © 2014
УДК 001.11 : 101.1

Актуальність теми. У попередніх двох методологічних розвідках [32; 34] детально висвітлені засновки та умови виникнення наукових шкіл, а також обґрунтовано виняткове значення у їх успішному функціонуванні та розвитку *самобутньої оригінальної дослідницької програми* і в її лоні – центральної новаційної ланки колективної пізнавальної творчості однодумців – *категорійного профілю школи* як взаємодоповнення системи категорій і понять, пояснювальних принципів, методологічних проблем та освоєних співтовариством учених адекватних предмету дослідження методів наукового пізнання. Однак висловлене – це лише ескіз того, що таке наукова школа (передусім соціогуманітарного спрямування) сьогодні? Повну інтелектуальну картину цього соціокультурного феномену можна отримати, якщо відповісти на низку проблемних питань, а саме стосовно типології наукових шкіл, достатніх умов їх ефективного функціонування і розвитку у своєму особливому способі продуктивного життєдіяння, соціальної організованості, наборі головних завдань та наявності певного опонентського кола, котре не лише проблематизує дослідницьку працю науковців конкретного парадигмального табору, а й внутрішньо мотивує їх до самовідданого професійного пошуку нового раціонального знання, актуалізуючи в них інтелектуальний, соціальний, екзистенційний, креативний і духовний потенціал.

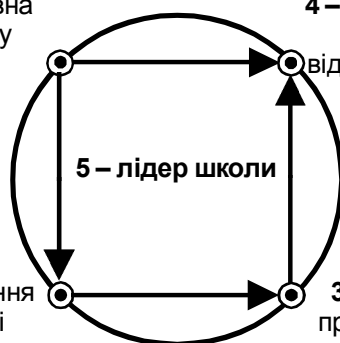
Власне окреслене коло завдань і вирішує ця методологічна розвідка, що логічно, змістовно і методологічно спирається на наші попередні напрацювання [див. 5; 33; 35–39; 41].

Виклад основного матеріалу дослідження. Достатні умови ефективного функціонування наукової школи, спираючись на вимоги принципу кватерності [33, с. 108–133], слушно подати у вигляді мислєсхеми (рис. 1). Науково-дослідні структури (інститути, центри,

лабораторії та ін.) на сьогодні є основними виробничими підрозділами накопичення і розповсюдження системних наукових знань у різних галузях і сферах суспільного виробництва. Далеко не завжди, як зауважує Тетяна Надвичина, “наукова школа виникає в давно існуючій дослідницькій установі. Творчий колектив, який почасти працює в одному чітко визначеному напрямку і вирішує конкретні завдання, а його продукт має соціальне замовлення, не завжди є науковою школою. Найчастіше він має чітку структуру, укомплектований штат, науковий статус (лабораторія, інститут, центр, відділ). Проте науково-дослідна робота в таких установах обмежена робочим графіком, а творче пошукування нерідко зводиться до окремих проектів учених, котрі прагнуть захистити дисертацію. Постанова справжньої наукової школи потребує самовідданої творчості і розумового напруження якщо не всіх співробітників, то їх більшості як формального, так і щонайважливіше – неформального колективу (співпраця, взаємодопомога, обмін досвідом тощо). Отож має бути постійний багаторічний пошук розв’язку фундаментальних проблем”, який вимагає введення нових парадигм, методологем, методик і способів аналізування та інтерпретації [18, с. 118].

Основною організаційною структурою групової наукової роботи в університетах та академіях нині є *кафедра*, а фундатором системних наукових розробок – здебільшого завідувач. Саме добре укомплектована і кадрово стабільна, із власними традиціями та новаціями, кафедра – найважливіший *науково-освітній підрозділ*, котрий на сьогодні найповніше виконує функції зосередження, продукування і трансляції систематизованих знань від покоління до покоління. При кафедрах здебільшого створюються науково-дослідницькі лабораторії, центри, творчі групи. До того ж професорсько-викладацький склад кафедри на

1 – повинна бути забезпечена ефективна діяльність науково-дослідного інституту (центру, відділу, лабораторії)



4 – школа обов'язково має своє періодичне видання як своєрідну візитівку того, що відбувається у її динамічному часопросторі (науковий журнал чи вісник, у якому висвітлюються усі її різноаспектні напрацювання)

2 – прикладний аспект життєповсякдення школи реалізується в окремій структурі освітнього чи навчально-виховного закладу (факультет, випускова кафедра, авторська ЗОШ тощо)

3 – представниками школи систематично проводяться методологічні семінари і сесії (колоквіуми та щорічні зібрання)

Рис. 1.

Достатні умови ефективного функціонування наукової школи

Джерело: узагальнено і побудовано автором (рукопис, 2002 р.)

чолі із завідувачем кожні п'ять років виконують спільну тему НДР, затверджують план дослідницьких робіт, форми та обсяги результативної наукової звітності, які здійснюються ними в межах другої половини робочого дня. Так, скажімо, кафедра соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету під нашим керівництвом у 2009–13 роках виконувала тему “Соціокультурна мислєдіяльність як методологічна основа соціальної роботи”, що охоплювала такі розділи та виконавців: *розділ 1.* Сутність соціокультурної мислєдіяльності (А.В. Фурман); *розділ 2.* Принципи, концепти, моделі і схеми соціальної роботи як сфери мислєдіяльності (А.В. Фурман, С.К. Шандрок, О.С. Морщакова); *розділ 3.* Складові, функції, методи та інструменти мислєдіяльнісного зреалізування соціальної роботи (А.Н. Гіряк, М.Б. Бригадир, Т.Й. Буда, О.М. Рудакевич); *розділ 4.* Процеси, процедури, техніки і технології ефективної соціальної роботи як соціокультурної мислєдіяльності (Т.Л. Надвична, Н.М. Бамбурак, В.С. Біскуп, Л.З. Ребуха). У результаті виконання цієї кафедральної НДР професорсько-викладацьким складом, крім низки наукових статей і тез, підготовлений рукопис монографії “Соціальна робота як соціокультурна мислєдіяльність”.

Д.Д. Зербіно, Т.Л. Надвична, С.В. Пирогов та інші дослідники вказують, що на сучасному етапі розвитку найбільш розповсюджена чотирикомпонентна структура наукової установи: група – лабораторія – відділ – сама установа, або група – кафедра – факультет – інститут (академія, університет). Оптимальний склад групи – 3–10 наукових співробітників

(менша кількість характерна для фундаментальних досліджень, більша – прикладних розробок). Поряд з цим до її складу можуть входити від 3 до 5 осіб допоміжного персоналу. Склад лабораторій коливається в межах 10–30 осіб. Оптимальна кількість викладачів на кафедрі – 10–15 осіб. Проте не тільки кількість наукових співробітників чи виконавців (викладачів) визначає результативність науково-дослідницької діяльності групи. Важливе значення має підбір персоналу за рівнем кваліфікації, спеціалізацією, типом мислення. Рекомендується, щоб у лабораторіях і на кафедрах працювали люди різного віку, досвіду, статі, світобачення. Так, прийнято, щоб на кафедрі було 1–2 професори (крім завідувача кафедри, доктора наук), 5–10 доцентів, кілька аспірантів. Тоді є можливість забезпечити чіткий розподіл обов'язків відповідно до кваліфікації, здібностей і спрямувань працівників [9; 18; 21].

Наукова школа – це, крім сказаного, форма соціоекзистенційної причетності особи до спільної діяльності науковців, філософів, мистецтвознавців із продукування і використання знань у контексті насичених міжособистісних стосунків між представниками різних поколінь, національної приналежності, статі, віросповідання, морально-етичних переконань і ціннісно-сміслових зорієнтувань. “Учений, як підкреслює М.Г. Ярошевський, стається під безпосереднім впливом не лише ідей, а й людей науки, їх особистісних властивостей, стилю мислення, мотиваційних установок і т. ін.” [51, с. 90]. Здавалося б, за всієї формальності способів, рівнів та аспектів соціальної взаємодії повноцінну наукову школу відрізняє

змістовне, проблемно-діалогічне, інтелектуально напружене та афективно насичене, *спілкування*. Причому найефективнішими формами його реального уможливлення, як доведено майже сорокарічним досвідом роботи Московського методологічного гуртка на чолі із Г.П. Щедровицьким [див. 7; 25–26; 47–50], є *оргдіяльнісні* та *імітаційно-ігрові*, висвітленню яких нами присвячені окремі дослідження [29; 37; 44]. Тому обмежимося одним яскравим прикладом: фактом виникнення та оформлення організаційно-діяльнісних ігор (ОДІ) як кульмінації у розвитку названого гуртка, тому що саме “у цій ігровій практиці, – пише Л.М. Карнозова, – вдалося поєднати непоєднуване, реалізувати те, що, як до того уявлялося, існує лишень у дійсності “чистого мислення”, проблематизувати і розширити корпус методологічних уявлень членів гуртка...” [7, с. 361].

Відомо, що ідея ОДГ оформилася головно зусиллями лідера гуртка Г.П. Щедровицького у 1979 році, коли відбулося поєднання системомиследіяльнісних і системодіяльнісних уявлень і методів та було сформоване сутнісно нове розуміння миследіяльності, головно завдяки розробці її кількох базових схем (вихідного розподілу мислекомунікації та “кладок” ідеального мислення, основної та робочої схем миследіяльності та ін. [див. 49–50]. “Класична модель” ОДГ утворилася десь так до 1983 року, коли на добре колективно опрацьованому підґрунті осмислення ігротехніки і як специфічного понятійного та мисленевого інструментарію конструювання й аналізу ігор, і як індивідуальних умінь, навичків і технік конкретно-ситуаційного діяння, вона стала *прообразом майбутньої методологічної роботи* у різних сферах діяльності; передусім це стосувалося: а) практичної миследіяльності у форматі особливих форм організації освітніх процесів, в оргуправлінські та політичні технології тощо; б) гри і практики, що зорієнтовані на навчання людей чи розв’язання конкретних суспільно-прагматичних проблем (тренінги, аналітичні і практичні семінари, методологічні сесії та ін.); в) нових форм організації досліджень, насамперед міждисциплінарних, комплексних, багатопарадигмальних і т. ін.; г) нових організованостей філософського і науководослідного практикування, у тому числі форм професійного методологування (проблемно-вчинкове програмування, методологічні тренінги тощо).

У будь-якому разі сьогодні зрозуміло, що **організаційно-діяльнісна гра** – це унікальна, самобутня, соціально відкрита форма *методологічного практикування* (аналізу, рефлексії, розуміння, категоризації, роботи, вчинення), всеохватною рамкою якої є розвиток методології як надважливої смуги сучасної культури й уможливлення методологування на будь-який – системний, найскладніший, саморозвивальний – предмет; це, крім того, специфічна форма організації роботи у кількох світах: сфері реальної діяльності, у відкритому часопросторі ідеального мислення, у змінному ситуаційному форматі багатопозиційної комунікації, у полісміслових горизонтах розуміння і порозуміння, в актуалізованих лініях розвитку рефлексії як основного механізму употужнення миследіяльності в екзистенційних проблемних ситуаціях. Закономірно, що вона не має аналогів у сфері сучасної методології ні за завданнями (розробка нових форм і засобів розвитку колективної миследіяльності), ні за повнотою у просторі ОДГ (де речі називаються своїми іменами без огляду на соціальні ієрархії і декларовані суспільні цілі), ні за квітесенцією “спробувати пожити інакше” (адже у символічному світі гри верховодять узмістовлення і смисли, огорнуті людськими прагненнями і соціальністю, але природно із явно іншою системою ціннісних координат і духовних інтенцій), ані за підсумковим ефектом (що гарантував отримання не лише ідейних згустків нових мисленевих форм і змістів, а й у народженні нових смислових гірлянд і полів, котрі давали виняткову енергетику повнокровності буття).

Ось чому слушно підтримати думку Л.М. Карнозової про те, що культурна значущість ОДГ має принаймні подвійну перспективу: а) за лінією розвитку методології Московського методологічного гуртка, де ОДГ стала майданчиком розробки справді нової методології, в основі котрої перебуває ідея і практика організації проблематизації і програмування в колективній миследіяльності, що у певному розумінні суперечать *нормативному і проектному підходам*; б) за напрямом розвитку багатоваріантних форм самої ОДГ як усталеної організованості колективної миследіяльності у проблемних ситуаціях, коли вона зреалізовується як новий культурний первовзір (*рос. – “прототип”*) багатьох використовуваних сьогодні й у майбутньому практик роботи з групами і колективами у сфері трансляції

форм, методів, механізмів, засобів та інструментів досконалого методологування [див. 13]. Іншими словами, **призначення ОДГ** – бути “культурним взірцем для задіяння методологічної роботи до процесів розвитку різних практичних сфер і з’яви нових ігрових і методологічних практик. Але зазначене розповсюдження і долучення ОДГ-форми до різних практик дає підстави говорити не просто про її “соціалізацію” (точніше – інституціоналізацію. – А.Ф.), а про можливість позначити *головну культурну обов’язковість*: ОДГ стала новим культурним первовзірцем організації змістовної взаємодії між людьми в сучасній ситуації кризи наукового знання, соціальної і політичної боротьби, “моральної спроневири”, розвінчання демократичних примарностей та ін. Місце ОДГ – “на межі світів”: між минулим і майбутнім, між соціумом і культурою, між знанням і незнанням. Беззахисність людини і нашого спільного існування перед фронтом культури і цивілізації примушує шукати нові форми роботи і життя у подібних ситуаціях. Це повинність *первовзірця у ситуації відсутності такого взірця...*” [7, с. 398].

У створенні дослідницької програми та в її реалізації центральною фігурою є *лідер*, голова наукової школи, котрий виконує як дослідницькі (предметно-логічні) зобов’язання, так й організаційні (соціально-психологічні). Він, уміло поєднуючи свій професійний, службовий та особистісний авторитет, внутрішньо мотивує кожного представника школи до інтенсивної дослідницької діяльності і внутрішньої роботи над собою в напрямку самопізнання, самореалізації, самовдосконалення. Його складний психодуховний світ поєднує такі особистісні риси, як відкритість світу, адекватність самооцінки, вміння домагатися довіри до своїх суджень, він здебільшого в одній особі є теоретиком і практиком, науковцем і редактором, методологом та експериментатором, критиком і коректором, наставником та учнем. За формальними ознаками у стінах університету **лідер наукової школи** – це доктор наук, професор, автор не менше п’яти монографій, п’яти захищених аспірантів, який не менше п’яти років очолює кафедру чи науково-дослідний інститут (лабораторію), є головним редактором наукового періодичного видання (журналу, вісника, щорічної збірки), організатором здійснення підготовки і проведення обов’язкових щорічних наукових зібрань (конференції, семінари, симпозіуми, се-

сії), керує держбюджетною або госпдоговірною науковою темою, а також генерує нові ідеї і системні теоретичні знання, згуртовує колектив навколо єдиної проблематики, розробляє напрямок професійної підготовки, ідеологію спеціальності як автор суспільно значущих освітніх чи експериментальних програм. Відтак лідер школи неформально, соціально і методологічно й одночасно змістовно виконує своє психокультурне призначення – пропонує нові наукові ідеї, проекти і дослідницькі програми, створює сприятливий інноваційно-психологічний клімат у різновіковій групі науковців, організовує підготовку і видання колективно та індивідуально виконаних наукових праць тощо. Образно кажучи, він є тим сонцем, навколо якого обертаються наступники, учні та прибічники його науково-дослідницької галактики (*рис. 2*).

Таким чином, наукова школа має структурно-ієрархічну організацію своєї повсякденної життєдіяльності, що нижче графічно відображено у вигляді принаймні шести концентричних кіл, які віддзеркалюються від лідера наукової школи: перші три – це кола представників школи різного соціально-рольового статусу (наступники – учні – прибічники), чисельність котрих на етапі її найвищої зрілості як дослідницького колективу має тенденцію до істотного збільшення (5 ± 2 , 12 ± 3 і 40 ± 10 осіб відповідно), четверте – *опонентське коло*, за яким й перебуває світ освіти, науки, культури (п’яте коло), суспільство із його організованостями, традиціями, нормами, цінностями (шосте) та сучасна цивілізація у цілому як глобальний контекст. Поняття про опонентське коло введено в науковий обіг М.Г. Ярошевським у 1983 році з метою аналізу комунікативних зв’язків ученого із соціумом із погляду залежності динаміки його пізнавальної творчості від конфронтаційних стосунків з колегами [52]. Із етимології терміна “опонент” слідує, що тут маються на увазі ті науковці, які заперечують, виступають проти, висловлюють незгоду. Інакше кажучи, мовиться про взаємостосунки вчених, котрі незгодні, заперечують чи відкидають зовсім чийсь уявлення, гіпотези, підходи, теорії, парадигми. В кожного лідера школи завжди наявне певне – толерантне або конфронтаційне, вузьке або широке, ділове або латентне, конструктивне або деструктивно вороже – опонентське коло фігурантів-колег. Тому таке коло в кожному конкретному (історичному) випадку природно

СУЧАСНА ЦИВІЛІЗАЦІЯ

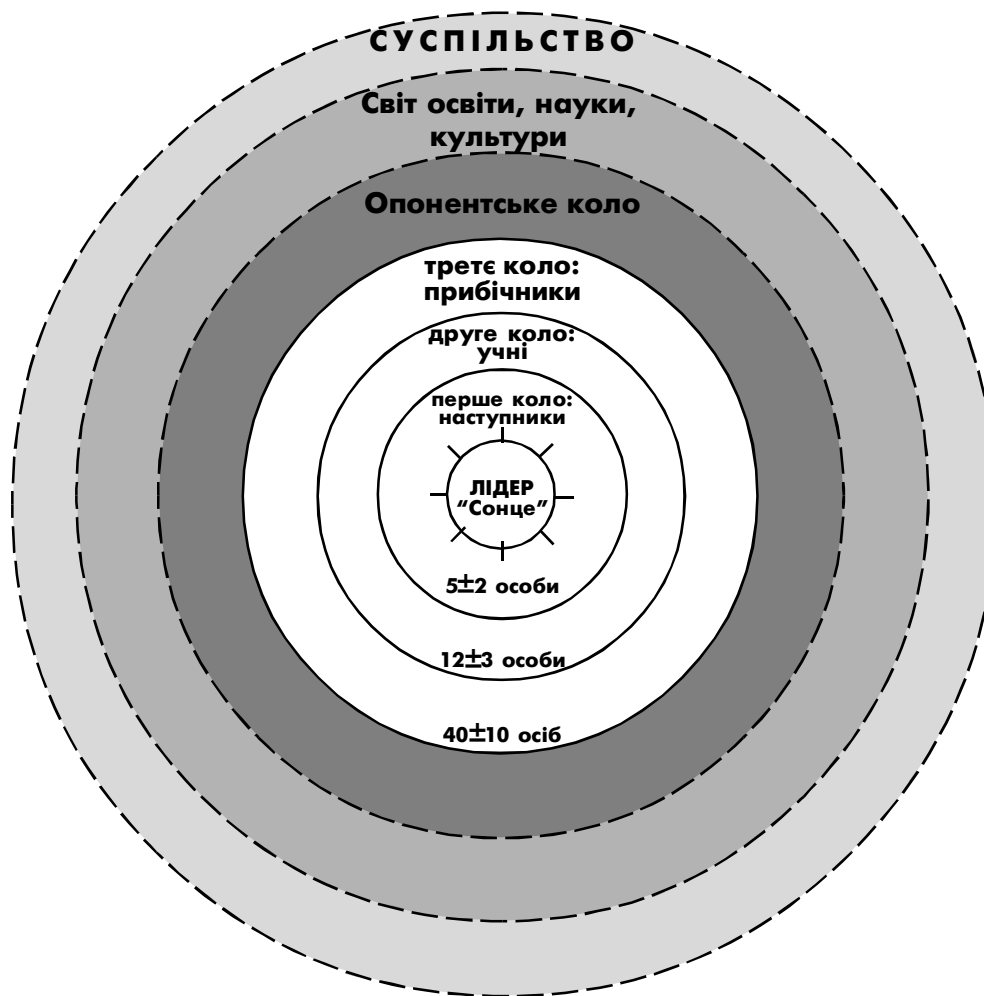


Рис. 2.
Структурно-рольова організація наукової школи
Джерело: узагальнено і побудовано автором (2003 р.)

має різну конфігурацію, що багато в чому залежить від ініціативності керівника та інших представників школи, котрі кидають виклик іншим науковцям, а в їх особі – усьому суспільству загалом. У такий спосіб створюється *глобальне опонентське коло*, тим більше, що нові ідеї, концепти, моделі, дослідницькі програми почасти сприймаються колегами та інтелектуальною елітою як загроза власним опініям (рос. – “воззрениям”), як дискредитація своїх наукових поглядів і соціальної позиції в науці, а тому обстоюють їх у форматі опонування – публічного чи прихованого особистого заперечення. Водночас, зважаючи на те, що конфронтація відбувається у підконтрольній науковій спільноті зоні, котра окультурює полеміку, то лідер наукової школи не тільки вимушений зважати на думки і поба-

жання опонентів задля вияснення для самого себе ступеня надійності ним здобутих, проте критикованих, теоретичних позицій та емпіричних даних, а й аргументовано відповідати на вогонь зовнішньої критики, вступаючи у численні дискусії та ведучи полеміку із представниками різних парадигмальних фронтів. На цей предмет М.Г. Ярошевський пише: “*При вивченні творчості* головну увагу прийнято ставити на першому (когнітивному. – А.В.) напрямку активності, *передусім понятійному* (і категорійному) апараті, який застосував учений, створюючи свою теорію й отримуючи нове емпіричне знання. Питання про те, яку роль при цьому відіграло його зіткнення з іншими суб’єктами – членами наукового співтовариства, чії уявлення були ним заперечені, піднімається тільки в разі відкритих дискусій.

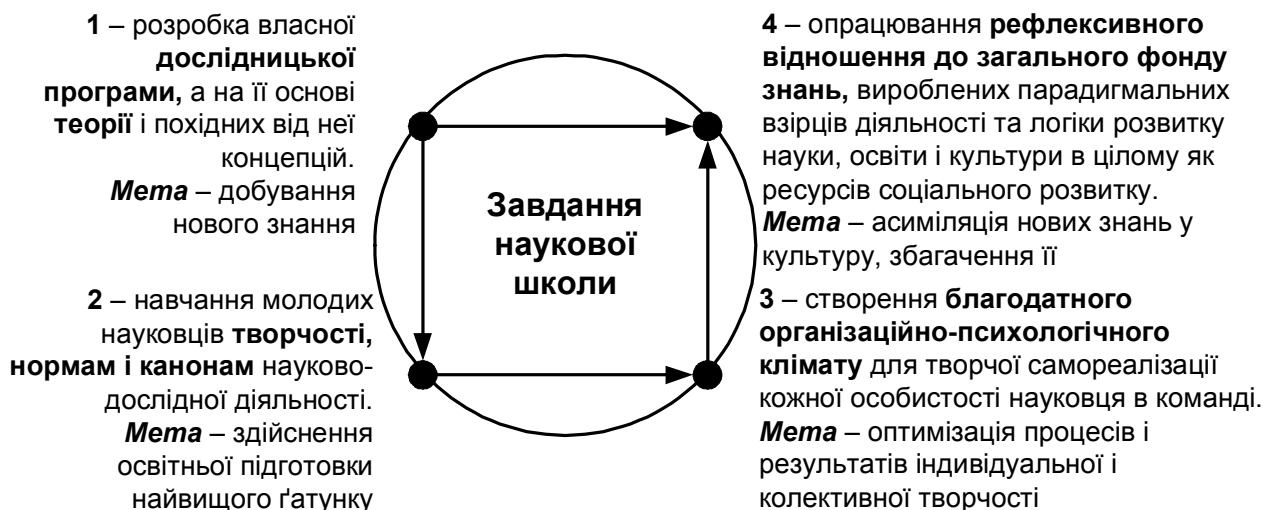


Рис. 3.

Головні завдання наукової школи

Джерело: узагальнено і побудовано автором (2003 р.)

Натомість, подібно до того, як за кожним продуктом наукової праці стоять незримі процеси у творчій лабораторії вченого, до якого здебільше відносять висунення гіпотез, діяльність уявлювання, потужність абстрагування і т. ін., у творенні цього продукту невидимо беруть участь опоненти, з якими він приховано полемізує. Очевидно, що прихована полеміка набуває найбільшого нап'яття у тих випадках, коли висувається ідея, що претендує на реальну зміну усталеного тезаурусу знань. І це не дивно. Співтовариство повинно володіти своєрідним “захисним механізмом”, що перешкоджає “всежальності”, похвилинної асиміляції будь-якої думки. Звідси і той природний опір спільноти, який доводиться долати кожному, хто домагається визнання за його внеском у науку новаторського характеру [46, с. 83]. Основний емпіричний факт полягає в наступному: *чим ширший опонентський і суто конфронтаційний контексти, тим умотивованіший та інтенсивніший розвиток конкретної наукової школи.*

Вищезазначене дозволило нам чітко сформулювати головні завдання наукової школи (рис. 3), що визначені на основі попередніх узагальнень. Якщо способи і засоби вирішення перших трьох завдань детально описані вище, то стосовно четвертого, зважаючи на його нетрадиційність, потрібні роз'яснення. Очевидно, що є загальний фонд знань, котрий певним чином утілений у соціокультурний контекст, на якому постає, розвивається і зникає наукова школа. Тому для лідера такої школи, його

наступників та учнів щонайперше, крім власної дослідницької програми, умов, норм, засобів та ціннісних орієнтирів пошукової пізнавальної діяльності, потрібно час від часу підводити підсумки ефективності її виконання, тобто здійснювати проміжні акти та *результативну вчинкову післядію*, яка розпочинається із вироблення рефлексивного ставлення до власного пройденого шляху у здобуванні нового знання в контексті чинної культури, охоплює переосмислення здійсненої колективної мислєдіяльності на предмет її повноти і продуктивності, фіксує здобутки, прорахунки, проблемні ніші та виробляє плани, проекти і навіть інколи сценарії уможутнення впливу наукової школи на перебіг актуального розвитку певного наукового підходу чи напряму. Академік О.О. Баєв пише: “Багато що залежить від стану і розвитку науки в момент виникнення школи: останню можна розглядати як завершення попереднього спокійного розвитку без надлишку видатних результатів, але такого, котрий підготував умови для якихось кардинальних змін, для ривка вперед” [1, с. 503].

Отож, мовиться не лише про те, що конкретна наукова школа на чолі із лідером здобуває нове знання, здійснює підготовку молодих науковців, вмотивовує й оптимізує перебіг колективної пізнавальної творчості, а й про трансляцію нею вперше опрацьованих норм, взірців, еталонів, а відтак методів, парадигм, цінностей та різноманітних смислоформ науково-дослідної діяльності, у глобальне лоно людської культури. Так відбувається постійне

відтворення цієї діяльності, як і збагачення культурної скарбниці суспільства й цивілізації у цілому, що схематично охоплює, за Г.П. Щедровицьким, принаймні чотири ідеальних об'єкти: 1) *процеси трансляції еталонів, узірців, норм* і т. ін. та перебіг їх реалізації у соціальних системах мислення, що розгортаються у різних ковітальних ситуаціях; 2) *ситуації соціально виробничого мислевчинення як простір спільного життя і колективної дослідницької роботи*, в котрому науковці одного парадигмального поля ставлять і досягають різних цілей, вирішують проблеми і задачі й одночасно долучені до певної організації та самі реалізують ті чи інші еталони, взірці, норми; 3) *окремі організованості світу культури*, які посідають свої місця в океані актуалізованих науковою мислекомунікацією еталонів, зразків, норм і цінностей, що наявні у часопросторі соціально виробничих ситуацій; 4) *структури зв'язків* між різними зорганізованостями колективної дослідницької діяльності, що розташовані у вимірах наукових, соціальних, культурних і вітакультурних [див. **26, с. 98–102; 47**]. Проте, подібно до живого організму, наукові школи не лише виникають і набувають піку своєї інтелектуально-світоглядної могутності, а й розпадаються, залишають помітний слід чи ледь уловимі контури своєї присутності в історії науки. Ф. Бекон, Т. Кун, О.О. Баєв відповідно вказували або на негативну роль наукових шкіл у розвитку знання [3], або протиставляли їх “нормальній” науці та характеризували як симптом її незрілості [14], або ж висловили сумніви в існуванні такої школи як оптимальної організаційної форми науки [1]. Зокрема, О.О. Баєв пише, що “в сучасну епоху наукової школи – це, мабуть, не найкраща і не оптимальна організаційна форма, хоча із певною вірогідністю вони можуть і будуть виникати [1, с. 504]. Їм аргументовано опонує М.Г. Ярошевський, категорично виголошуючи свою позицію фразою: “Школи в науці є обов'язковим постійно діючим фактором її прогресу” [51, с. 77]. Наша підтримка останньої позиції ґрунтується на з'ясуванні кардинальної відмінності природничо-наукового і соціогуманітарного пізнання (призначення, упредметнення, методів, засобів і механізмів здійснення, його формовиявів і результатів), що потребує окремого аргументованого висвітлення.

Цілком підтримуючи тезу М.Г. Ярошевського, що “фактори, здатні забезпечити розквіт

наукової школи, визначають також її деградацію та зникнення”, а й, зважаючи на вищеподані необхідні і достатні умови її функціонування, вкажемо на *десять причин занепаду школи* за низхідним рівнем їхньої вагомості:

– втрата школою свого лідера на етапі виконання авторської дослідницької програми (з різних причин – смерті, глибокої старості, переїзду на постійне проживання до іншої країни з іншою культурою тощо);

– невідповідність між дослідницькою програмою школи, що виконується, і швидким категорійним розвитком відповідної науки чи наукового напрямку, коли їх теоретичні і, тим більше, методологічні розділи втрачають свій пояснювальний потенціал;

– відсутність у лідера школи компетентних наступників та учнів (також із різних причин), які б могли допомогти йому виконати створену дослідницьку програму в повному обсязі і, в разі потреби, підмінити його;

– дефіцит сприятливих для колективної наукової творчості соціально-психологічного клімату та морально-етичної атмосфери, у тому числі невинуватого міжособистісного боротьба і міжсуб'єктне протистояння всередині школи (головно через надмірні домагання та амбіції, інколи невисокий інтелектуальний потенціал і низький розвиток моральної свідомості її представників);

– неспроможність лідера й очолюваного ним наукового колективу запропонувати новий методологічний підхід чи нову парадигму в розв'язанні проблем і завдань, розробкою яких цей колектив зайнятий;

– поява більш перспективних напрямів, які, опонуючи чинній науковій школі, позбавляють її конкурентоздатності, а відтак і шансів на успішне розв'язання актуальної (суспільної чи суто наукової) проблеми;

– відсутність як науково-дослідної, так і науково-освітньої (або однієї із них) структур, котрі за їх наявності зорганізують і професіоналізують колективну пізнавальну творчість усіх представників школи й уможливають наплив молодих наукових сил;

– неспроможність лідера організувати безкомпромісне неформальне спілкування, інтенсивну мислекомунікацію в об'єкт-упредметненому форматі дослідницької програми та у часопросторі конструктивної взаємодії представників школи із чинним науковим співтовариством;

– відсутність наукового періодичного видання школи (принаймні, щорічника наукових

праць), у якому головним редактором є її лідер, а наступники та учні – постійні автори;

– відсутність індивідуальних монографій лідера школи упродовж щонайменше кожних п'яти років, а також колективних монографій – не рідше кожні десять років.

Отже, у життєдіяльності наукової школи одні й ті ж обставини та фактори можуть відігравати як позитивну роль у її умогутненні, так і негативну – у її ослабленні, деградації й урешті-решт зникненні. “...Для аналізу розпад школи, – стверджує М.Г. Ярошевський, – є не менш значущий феномен, аніж її виникнення і розвиток. Логіка розвитку науки визначає рух-поступ дослідницької думки в конкретній проблемній ситуації, яку “перекодує” лідер школи в програму діяльності. Але ця ж сама логіка, завдяки іншим програмам, які більш адекватні її змінним запитам, спричиняє моральне знищення цієї програми, її деактуалізацію, а відтак й утрату школою свого минулого впливу” [51, с. 62].

В історії людства існують *різні типологічні форми наукових шкіл*. М.Г. Ярошевський виділяє три типи: а) школа науково-освітня; б) школа – дослідницький колектив; в) школа як напрям у певній сфері знань [51; 52, с. 60–103]. Д.Д. Зербіно, розглядаючи різні підходи до визначення наукової школи й оперуючи поняттям “висока наука” [9], виокремлює такі їх типи, що поділяються за: а) географічним принципом (наприклад, Київська філософська школа (з 1959 року) [12, с. 806–838], Харківська школа теорії та психології творчості (кінець XIX – перша чверть XX ст.) [27, с. 657], Чикагська соціологічна школа, Британська школа соціальної антропології, Колумбійська школа [11, с. 254–298]), прізвищем засновника (школа культурно-історичної психології Л.В. Виготського [див. 15], фізіологічна школа І.П. Павлова [див. 46], філософсько-психологічні школи С.Л. Рубінштейна, В.А. Роменця [17, с. 483–489]), предметним напрямом наукових досліджень (школа гештальт-психології, школа гуманістичної психології та ін.), спеціалізованою спрямованістю (школа експериментальної психології В. Вундта [див. 51; 53], філософська школа Г.П. Щедровицького [7], школа оргдіяльнісної ігротехніки). При цьому саме у діяльності наукових шкіл й виявляється висока наука, яка, будучи зорієнтованою на глибинність і досконалість проведення будь-якого упредметненого вивчення, зреалізовує найсер-

йозніше ставлення до об'єкта пошукування, продуманість наукової ідеї, максимальне занурення у самий дослідницький процес, використання найсучасніших й повно адекватних методик та отримання справді визначних результатів, максимально значущих за глибиною і якістю [9, с. 49], а тому забезпечує розвиток прийнятної школою наукового напрямку.

Зважаючи на вищевказане, на наш погляд, є підстави, **по-перше**, виокремити *протошколу* (від грецьк. *protos* – перший, головний, а також первинність, давність чого-небудь) як передумови “типологізації, що здійснюється за кількома критеріальними ознаками (завданнями, базовими змістовленнями, головними формовиявами тощо), обіймає увесь світ або корпус теоретико-емпіричних напрацювань у відповідній дисциплінарній матриці науки і забезпечує *вишкіл* молодим науковцям в оперуванні знаннями та їх долучення до взірців теоретичного мислення і канонів професійного методологування; **по-друге**, стверджувати, що в останні 10–15 років вималювалися контури й окреслився профіль наукової школи четвертого покоління, котра є певним методологічним проривом у її витлумаченні як соціокультурної організації колективного мислєдіяльнісного здійснення наукових досліджень і розробок складносистемного характеру; **по-третє**, типологізувати наявні наукові школи за двома бінарними групами чи моделями критеріальних ознак – за *цілями і результатами й за змістом і формою*. У підсумку отримуємо *чотири типи* наукових шкіл, що організовані за історико-еволюційним принципом, що більшою чи меншою мірою присутні в сучасній панорамній архітектоніці розвиткового функціонування сфери науки, яка не має ні географічних меж, ані світоглядних кордонів (*рис. 4*).

Протошкола – це той первинний, або ще підготовчий етап у розвитку науки як аналітико-дослідницької діяльності, котрий характеризується індивідуальною творчістю окремих мислителів й учених і котрий підготував її інституціоналізацію як спільної, колективної, продуктивно розподільної, починаючи з другої половини XIX століття. Своєрідною аналогією тут є *протосоціологія* як пропедевтичний етап у розвитку соціологічної думки від аналітичності до О. Конта (1798–1857), тобто до 30–40 років XIX століття, коли відбулося зародження і початковий розвиток академічної соціології. Основні ознаки протосоціології, як відомо, пов'язані із форму-

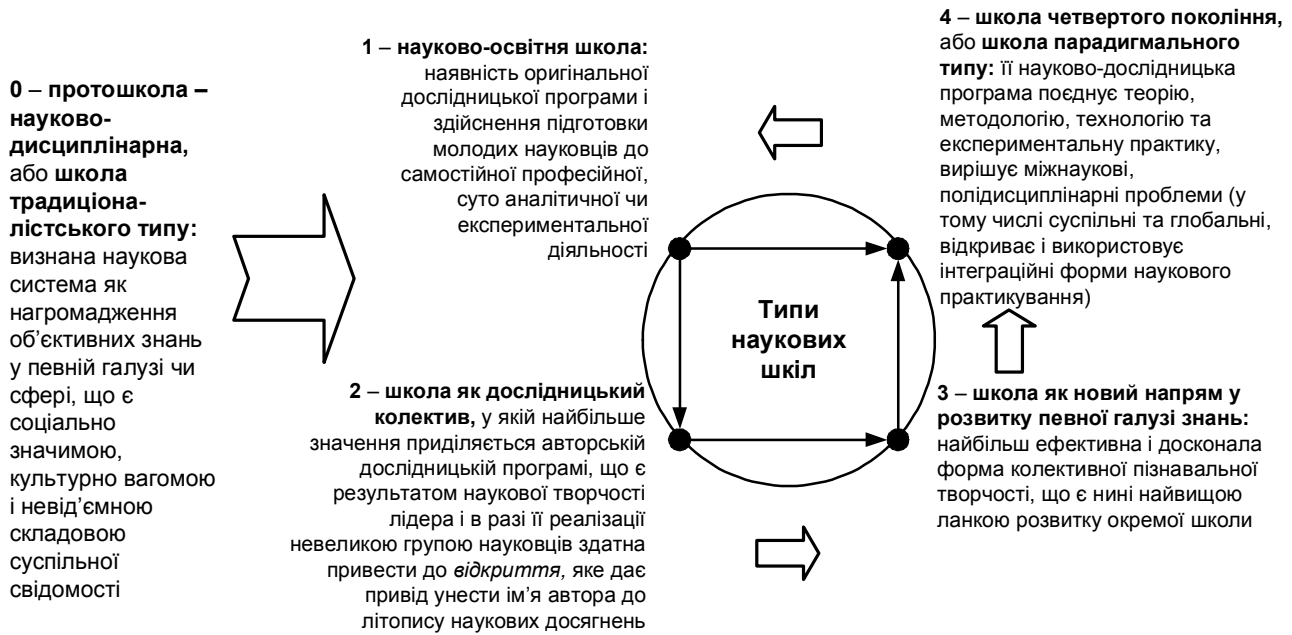


Рис. 4.

Основні типи наукових шкіл

Джерело: узагальнено і побудовано автором (2003 р.)

ванням уявлення про подібності і відмінності між законами природи і законами суспільства, із розробкою концептуальних засад політичної, цивільної та економічної теорій, з обґрунтуванням секулярних форм суспільного розвитку, із концептуальним осмисленням громадянського суспільства та із створенням емпіричного підґрунтя соціологічного знання.

У психології перехід від протошколи до наукових шкіл на етапі її становлення як самостійної науки ознаменувала школа В. Вундта (1832–1920), котрий у 1869 році створив першу в Європі і світі психологічну лабораторію [див. 51; 53]. Його наукова програма була названа структуралістською, тому що головна проблема вбачалася у виявленні експериментальним шляхом елементів, із яких виладнюється свідомість. Проте цю, як і будь-яку іншу школу, на що неодноразово вказував М.Г. Ярошевський, треба розглядати в динаміці її розвитку і зникнення, враховуючи зсуви і депланації, які відбувалися в тогочасному науковому співтоваристві у цілому. Так, здобуття психологією права на самостійність підготовлювалося наявністю інтранаукових депланацій, передусім становленням її дослідницького апарату (категорійного, теоретичного, методичного), появою його носія – наукового співтовариства і конкретних осіб, яким останнє надавало лідерські зобов'язання. До того ж

ці інтранаукові процеси невичерпним джерелом зв'язків були пов'язані із екстранауковими. І якщо в аналітичних цілях допустимо на деякий час абстрагуватися від цих зв'язків, то в реальності суспільного повсякдення чистота наукової думки залежить від соціальних потреб і спонук, котрі надають цьому розвитку енергію, спрямування і сенс. Ось чому в 70-х роках XIX століття, коли лабораторія В. Вундта, його "Основи фізіологічної психології" та експеримент як головний ричаг перетворення психологічного знання в наукове стали центром кристалізації нової сфери знання, то розміщення інтелектуальних сил було іншим, ніж у наступному десятилітті. Молодь, котра звідусіль прибула в його лабораторію, була сповнена прагненням оволодіти реальним знанням, проте їй пропонувався інтроспективний аналіз "безпосереднього досвіду". І перекинути від нього місток до практичного людинопізнання і людиновимірювання було неможливо перш за все тому, що теоретична складова дослідницької програми цього фундатора експериментальної психології була малоперспективною. Це головно спричинено тим, що В. Вундт "тлумачив експеримент у психології тільки як допоміжний засіб, який дає змогу шляхом оперування зовнішніми впливами та реєстрації об'єктивно спостережуваних реакцій з'ясувати поелементну по-

будову свідомості. Тому психологічний експеримент у його інтерпретації – це не експериментування над людською психікою, під якою розумілося тільки те, що виникає і звершується у свідомості, ототожненій із самосвідомістю. Звідси – друге обмеження: експеримент у психології неможливий без самоспостереження. Й, насамкінець, третє: експеримент, за концепцією В. Вундта, застосований лише до елементарних процесів свідомості, але не до вищих (мислення, волі). Останні передбачалося вивчати не лабораторними, а культурно-історичними методами, шляхом аналізу продуктів діяльності” людини [53, с. 63]. Ось чому В. Вундт, уважаючи вказані канони несхитними, забороняв будь-який інший підхід і насаджував відповідні погляди у своїй школі, що закономірно породило невідповідність між категорійним розвитком психологічного пізнання і його теоретичним у змістовленні дослідницької програми, яка ставала все більш явною, навіть не зважаючи на великі зусилля цього очільника долучити до своєї і без того еклектичної системи підходи і методи, опрацьовані психологами зовсім іншої методологічної орієнтації.

Отже, якщо первинно у самосвідомості представників нової дисципліни та в очах тогочасної інтелектуальної еліти між науковою школою Вундта і новою спекулятивною, досвідною психологією стояв знак рівності, то вже у 80-х роках позаминулого століття працівники лейпцігської лабораторії почали сприйматися як відпоручники однієї із шкіл, науковий авторитет котрої стрімко падав. І цьому, звісно, сприяла об’єктивна логіка розробки психологічних проблем, хід якої відбувався у зовсім іншому напрямку, руйнуючи тим самим загати, котрі намагався спорудити В. Вундт. Зокрема, у 1885 році побачив світ класичний твір Г. Еббінгауза (1850–1909) “Про пам’ять”, історичне значення якого, як пізніше з’ясувалося, полягало не тільки в тому, що вперше відкритим об’єктом для психологічного експериментування стала пам’ять, включаючи й відкриття методики безсмыслених складів, та були встановлені її найважливіші закономірності. Причому ці дослідження спричинили істотне категорійне оновлення понятійного апарату психології [див. 53, с. 64]. Іншими словами, експериментальна схема Еббінгауза була несумісна із вундтовськими канонами, зате працювала і приносила важливі результати і, щонайважливіше, стосовно вив-

чення сфери научіння, тобто привласнення нових дій. А далі посипалися з різних сторін інші удари щодо витлумачення явищ гіпнозу і навіювання, поведінки тварин, індивідуальних відмінностей та ін. Вундтовська програма круто йшла на спад, адже психологія розвивалася не за її змістовою логікою, а у зовсім інших напрямках. Тому школа Вундта виявилася в ізоляції і деградувала, хоча зіграла на зорі становлення соціальної психології (в 1870–80-х роках) важливу роль у консолідації і формуванні самосвідомості цього напрямку; більше того, програма не лише була вичерпана, застаріла, а й стала перешкодою на шляху подальшого прогресу психологічного пізнання. Однак із цієї школи вийшли молоді психологи, котрі запропонували нові дослідницькі програми [див. Там само, с. 64–70 і далі].

Науково-освітня школа – це та соціокультурна форма організації колективної пізнавальної творчості вчених, яка, крім розробки оригінальної дослідницької програми й кількох відповідних їй теорій і концепцій, здійснює підготовку молоді до науково-дослідної діяльності у чітко визначеному змістово-парадигмальному діапазоні групового мислення і самостійного пошукування (видання підручників, навчальних посібників, методрозробок); здебільшого таке навчання (на лекціях і практичних заняттях, у лабораторіях і під час індивідуальних консультацій) проводить сам фундатор, а пізніше – його найближчі наступники. Зрозуміло, що цей тип школи, як і інші, базується на фонді системних наукових знань (наприклад, сучасна економічна чи загальна соціологічна теорія), що характеризує наукову складову суспільної свідомості й може бути названа школою класичного наукового мислення; її масово обстоюють середні та вищі навчальні заклади, вона детально подана у монографіях, наукових статтях, патентах, науках, підручниках, тому є розвиненою і визнаною, хоча й конкурує з новими і новітніми теоретичними системами. Це підтверджує й М.Г. Ярошевський: “У випадку науково-освітньої школи платформа є досить широкою, відіграє роль стартової площадки для виникнення нових дослідницьких програм, тоді як у школі – дослідницькому колективі – платформа перетворюється у робочу програму, котра створює єдині предметно-логічні “кріплення” для всіх, хто уреальнює цю школу” [51, с. 42].

Яскравим і водночас неповторним в оргдіяльнісному вимірі прикладом цього типу школи на теренах національної освіти, виникнення котрої фактично співпадає із Актом проголошення незалежності України (1991), є наукова школа академіка **Тамари Яценко** [6; 20; 54–60]. Перша дослідницько-освітня програма (1990–98 роки) була пов'язана із розробкою і розширенням практики застосування *методу активного соціально-психологічного навчання* (АСПН), який у цей період головно був зорієнтований на оптимізацію спілкування вчителя з учнями [54; 56], друга (починаючи із 1990 р.) – на розвиток і збагачення *психодинамічної парадигми*, осереддя якої становить *авторська модель внутрішньої динаміки психіки*, що, хоча й зберігає фрейдівське бачення її структури (Ід, Его, Супер-Его), усе ж деталізує й водночас усистемнює розуміння психіки як онтофеноменологічної цілісності з виходом на скрупульозне вивчення функціональних особливостей несвідомої сфери особи у її діалектичній єдності із значеннєво-смісловим силовим полем свідомості. Причому лідером цієї школи розширений парадигмальний формат пошукування: відома фрейдівська (вертикальна) структура психічного збагачена “горизонтальними взаємозалежностями, яким притаманна синергія та антиномія, що є сутнісним як для адекватного розуміння функціональних параметрів цілісності психіки, так і для уточнення методології її пізнання” [6, с. 7]. Професійно-просвітницьке зорієнтування наукової школи Т.С. Яценко підтверджують її майже щорічні Авторські зібрання, яких на початок 2014 року відбулося десять і результатами роботи яких є видані фундаментальні збірки праць під назвою “Теорія і практика групової психокорекції” [див. 57–60].

Школа як дослідницький колектив – одна з найбільш розвинених і водночас продуктивних форм організації колективної наукової творчості, що обов'язково реалізує авторську дослідницьку програму (монографії, наукові збірки і журнали); остання здебільшого є великим творінням *особистості вченого*, тому що в ній знаходить відображення результат, який у разі її успішного виконання постає перед світом у вигляді *відкриття*, що дає привід внести ім'я автора у літопис наукових досягнень. Та й *суттєвий категорійний зсув* у розвитку науки, на переконання М.Г. Ярошевського, “відбувається у процесі колективної творчості невеликої, але згуртованої коман-

ди дослідників... Її питома вага в науковому співтоваристві, якщо брати кількісні показники, вкрай невелика, але наступний вплив велетенський. Тому досвід роботи таких груп як мінімізованих шкіл дослідницького типу особливо цінний для розуміння детермінант і факторів, які визначають інтенсивність пошуково-дослідницької праці загалом [51, с. 89]. Причому тут винятково важливе місце належить *керівнику школи*, котрий генерує та організовує виконання дослідницької програми, виконує як предметно-логічні завдання, так і соціально-психологічні функції.

Наочним прикладом школи як дослідницького колективу є наш досвід створення і функціонування при тодішній Тернопільській академії народного господарства, такої науково-дослідної структури європейського взірця, як **Інститут експериментальних систем освіти** (див. його бюлетені [10]), з діяльністю якого пов'язане виконання *Другої дослідницької програми* (2000–07 роки). Так, якщо *Перша програма* (1992–99 роки) реалізувалася в інституційному полі Державної академії керівних кадрів освіти МОН України (кафедра експериментальних систем освіти, м. Київ) і тематично здійснювалася як взаємозалежне створення *інноваційної системи модульно-розвивального навчання* та започаткування *фундаментального соціально-психологічного експерименту* в школах України для підтвердження життєздатності такої системи [16; 40; 45], *Друга* – географічно на периферії, зате предметно-логічно – у центрі найважливішої суспільної проблематики – в обґрунтуванні *теорії і методології освітньої діяльності* [30; 43 та ін.], яке оргдіяльнісно забезпечувалося дослідно-експериментально (наукові співробітники, інститут індивідуальних і колективних наукових кореспондентів), науково-освітньо (здобувачі наукового ступеня та аспіранти), науково-видавничо (журнал “Психологія і суспільство”, методологічний альманах “Вітакультурний млин” [5], монографії, наукові статті) і науково-комунікативно (конференції, семінари, тренінги, щорічні зібрання школи).

У першому випадку відбулося згрупування навколо керівника і запропонованої ним дослідницької програми самобутньої *науково-освітньої школи* (Б.Г. Скоморовський (1950–2002), Б.В. Попов, О.С. Кривченко, В.В. Мельник, Т.В. Семенюк, О.Є. Гуменюк, Л.В. Зазуліна, П.П. Лужаниця та ін.), що змістовно кристалізувалося у створенні теорії, мето-



Рис. 5.

Структурно-методологічна модель взаємодоповнення дослідно-експериментальних програм у системі фундаментального освітнього експерименту

Джерело: розроблено і побудовано автором (2001 р. [44а, с. 46], 2011 р. [43, с. 50])

дології, технологіях та експериментальній практиці вищезазначеної інноваційної освітньої моделі школи майбутнього та об'єктивувалося у двох монографіях [40; 42], у семи різноманітних програмах дослідно-експериментальної роботи шкіл модульно-розвивального типу (рис. 5), у чотирьох спецвипусках журналу "Рідна школа" (1994. – №6; 1996. – №8; 1997. – №2; 1998. – №10), у п'яти спецвипусках газети "Освіта" (1994–98); саме на цей період припадає пік інноваційно-експериментального професійного руху українських освітян.

У такий спосіб був вибудований категорійний профіль школи як "своєрідна наявність у її неповторній дослідницькій програмі за-

гальних для всіх дослідників у даній сфері знання основних блоків категоріального апарату" (М.Г. Ярошевський [46, с. 26]): "культуротворення", "національне підручникотворення", "принцип ментальності", "принцип духовності", "соціально-культурно-психологічний простір школи", "модульно-розвивальне навчання", "повний освітній цикл", "пізнавально-інформаційний період", "нормативно-регуляційний період", "ціннісно-естетичний період", "психолого-педагогічний зміст розвивальної взаємодії", "навчальний модуль", "дидактичний модуль", "психомистецька технологія", "вітакультурна матриця", "модульно-розвивальне заняття", "науковий про-

ект навчального модуля”, “освітній сценарій”, “модульно-розвивальний міні-підручник”, “освітня програма самореалізації особистості” та ін. Найголовніше те, що виконання зазначеної програми було б неможливе без багаторічної інноваційно-дослідницької діяльності цілої когорти педагогічних колективів загальноосвітніх шкіл, очолюваних мудрими керівниками, більшість яких і сьогодні продовжують нелегку справу фундаментального експериментування. Передусім це кандидати педагогічних наук В.О. Комісаров (ЗОШ І–ІІІ ступенів №44 м. Запоріжжя, нині – Академічний лицей при ЗНУ), Т.В. Семенюк (ЗОШ І–ІІІ ступенів №10 м. Бердичева), Н.І. Клокар (на той час – ЗОШ І–ІІІ ступенів №15 м. Білої Церкви), директори шкіл та їхні заступники В.І. Костенко, Л.М. Лапшина і Т.В. Козлова (лицей №157 м. Києва), кандидат психологічних наук Н.І. Ситнікова і заступник директора Н.В. Бухлова (ЗОШ І–ІІІ ступенів №43 м. Донецька), Н.І. Рибак, С.В. Архипчук і Н.В. Мариняк (ЗОШ І–ІІІ ступенів №10 м. Бердичева), В.В. Чухно та Л.П. Олійник (ЗОШ І–ІІІ ступенів м. Харкова), Н.А. Тертична і Н.В. Малаєва (ЗОШ І–ІІІ ступенів №54 м. Луганська), І.В. Топчій (ЗОШ І–ІІІ ступенів №9, нині – гімназія №9 м. Черкаси), З.В. Шляхова і Н. Петрова (ЗОШ І–ІІІ ступенів №11 м. Куп’янська), О.Ю. Дмитрієнко і В.І. Бердник (ЗОШ І–ІІІ ступенів №46 м. Херсона), Л.В. Аксьонова, І.В. Кір’янова і С.Ф. Кочергіна (ЗОШ І–ІІІ ступенів №24, нині – лицей №1 м. Харцизька), Л.О. Коваленко (ЗОШ І–ІІІ ступенів №53 м. Харкова), В.В. Білай (ЗОШ І–ІІІ ступенів №1, нині – гімназія №1 м. Братське Миколаївської області), Є.В. Нарушева (ЗОШ І–ІІІ ступенів №14 м. Сімферополя), Н.І. Малахова (на той час ЗОШ І–ІІІ ступенів №80 м. Дніпропетровська), В.Б. Письменний (гімназія №136 м. Дніпропетровська), О.І. Калугін (на той час – Донецьке об’єднання шкільних модулів), Н.А. Сурма (на той час – ЗОШ І–ІІІ ступенів №2 м. Іллінці), Л.О. Талдонова (гуманітарно-естетична гімназія м. Северодонецька), Є.А. Коритник (на той час – ЗНВК м. Охтирки) та ін.

Друга дослідницька програма як зазначалося, створювалася і виконувалася в м. Тернополі. У цей період, завдяки підтримці ректорів – спочатку професора О.А. Устенка, а потім професора С.І. Юрія (1950–2012) – вдалося згрупувати молодих науковців як *дослідницький колектив* над новою, більш складною та різно-

аспектною, *науковою програмою*, основними тематико-змістовими сегментами якої стала розробка теорії освітньої діяльності, вітакультурної методології, інноваційної оргтехнології модульно-розвивальної освіти, концепцій інноваційно-психологічного клімату і самотворення Я-концепції людини (О.Є. Гуменюк-Фурман), *освітології* як синтетичної наукової дисципліни. Водночас у ці роки відбулося істотне збагачення *категорійного профілю школи* як науково-дослідницького колективу такими авторськими категоріями і поняттями: “психокультура”, “проблемно-модульна мислєдіяльність”, “професійне методологування”, “вітакультурна парадигма”, “методологічний модуль”, “концептизація”, “конструктизація”, “модульно-розвивальний простір”, “метод вітакультурного обґрунтування” та ін. У результаті інтенсивна діяльність цього невеликого наукового колективу лише за формальними показниками є вражаючою: 10 монографій, 8 захищених кандидатських дисертацій, одна докторська і дві кандидатські підготовлені в чернетці, два спецвипуски журналу “Психологія і суспільство” (2002. – № 3–4. – 292 с.; 2007. – № 1. – 138 с., № 2. – 132 с.) [16; 24], сім щорічних зібрань авторської наукової школи, 30 номерів журналу “Психологія і суспільство” та 6 модулів методологічного альманаху “Вітакультурний млин”, а також більше 200 наукових статей. Найактивнішими виконавцями запропонованої нами наукової програми упродовж цих восьми років, котрим висловлюю щире вдячність, особисте захоплення і світлі сподівання на подальшу співпрацю, були: кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент О.Є. Фурман, кандидати наук В.О. Комісаров, А.Н. Гірняк, І.С. Ревасевич, Л.З. Ребуха, Ю.Я. Мединська, М.Б. Бригадир, наукові співробітники Ю.В. Москаль, Т.Л. Надвинична, вчений секретар Н.О. Колісник, пошукувачі Н.Є. Ситнікова, Я.М. Бугерко, Я.А. Костін.

Звісно, що свій вихід на дослідницькі простори теоретико-методологічного ландшафту соціогуманітарної науки був би неможливий без того високогуманного й одночасно вимогливого *суб’єктного довкілля*, у якому перебуваю останні двадцять років, беручи активнішу участь у роботі спеціалізованих учених рад, конференцій і семінарів, а також працюючи над підготовкою рукописів до друку спочатку для журналу “Освіта і управління”, в останні п’ятнадцять років – для часопису “Психологія

і суспільство”. Вочевидь широкий формат спілкування телефоном, поштою і через Інтернет уможливив інтеріоризацію всього найбільш життєвого, що є в сучасних педагогіці, психології, соціології, філософії. Закономірно, що в 2008 році, на доволі масштабному різнодосвідному і водночас поліфонійно персоніфікованому матеріалі у вигляді монографії *“Ідея професійного методологування”* [33] нами запропонована **Третя дослідницька програма авторської наукової школи**, що не лише синтезує ознаки двох вище схарактеризованих типів, а й містить змістово-формальні показники третього – школи як наукового напрямку, та контурно окреслює профіль *наукової школи четвертого покоління*, тобто *парадигмального типу* [див. 31; 35; 36; 38; 41].

Школа як науковий напрям у певній галузі знань вважається найбільш довершеною формою колективності пізнавальної творчості, тому що характеризує переважно зрілий період розвитку окремої науки. Наприклад, у науковому менеджменті нині сформувалися три концептуальні підходи залежно від ступеня застосовуваності кількісних математичних методів дослідження: а) *процесний*, коли управління розглядається як процес, котрий складається із серії взаємопов’язаних дій, що названі як “функції управління”; б) *системний*, що вимагає будь-яку організацію розуміти як соціотехнічну систему із сукупністю обов’язкових структурних підрозділів; в) *ситуаційний*, який вимагає навчати менеджерів ситуаційно мислити, тобто діяти правильно за будь-яких умов та обставин, оцінювати і прогнозувати розвиток конкретних управлінсько-виробничих ситуацій та знаходити з них оптимальні виходи. Водночас у СМД-методології у форматі засобів та інструментів управлінського мислення обґрунтований четвертий підхід – *менеджмент оргуправлінського рівня здійснення* як окремої методологічної роботи у взаємодоповненні Організації, Керівництва та Управління [25; 26], що, звісно, потребує окремого висвітлення.

Загалом сутнісна відмінність школи як нового напрямку від *протошколи* (у термінології Т. Куна – “нормальної науки”) полягає у *новизні* (інноваційності, новаторстві, оригінальності) обстоюваної *науково-дослідницької програми* за всіма головними її параметрами – упредметненням, метою, завданнями, гіпотезами, категорійним ладом, методологемами, парадигматикою, експериментальними засо-

бами та прогнозованими результатами. Головне, що такого типу школа не просто постає на фундаменті наявних наукових традицій і реальних здобутків на шляху до непізнаного, утаємниченого своїх попередників, у тому числі й шкіл науково-освітнього та дослідницько-колективного типів (навіть тоді, коли це відкрито заперечується), тобто не тільки створює самотутню *теоретичну систему* як центральну ланку виконаної програми, а еволюціонує в напрямку власної методології та методів більш детального і прозирливого дослідження певного фрагмента воб’єктивованої дійсності, себто пропонує свій *методологічний підхід і свою парадигму*, що у взаємодоповненні збагачують *наукову картину світу* й сприймаються переважно більшістю як відкриття, котре заслуговує на суспільну увагу.

Скажімо, типовим прикладом тут є *гуманістичний напрям у психології*, що виник на початку 1960 років у США (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Ш. Бюлер, Ф. Беррон, Р. Мей, С. Джулард та ін.) як “третя сила” на протиположність до панівних бігевіоризму і психоаналізу. Визначивши *самоактуалізацію* (тобто душевне здоров’я і творчу екзистенцію “тут-і-тепер”, адже минулого вже немає, а майбутнього ще нема) кожної особи, цей напрям піддав дослідницькому упредметненню широке поле її життєдіяльності, а саме вищі цінності, процес самореалізування особистості, творчість, любов, кохання, свободу, відповідальність, автономію, психічне здоров’я, міжособистісне спілкування та його примітні риси – емпатійність, конгруентність та ін.; визнав своєю методологічною аксіомою природну цілісність людини, котра не опонує довіллію, а становить з ним єдиний психодуховний організм, а відтак не лише проголосив своєю метою повернення їй цієї втраченої цілісності (перш за все в екзистенційному лоні межових переживань), а й створив низку гуманістично зорієнтованих педагогічних практик й окремих самотутніх *шкіл психотерапії*: логотерапія В. Франкла, психодрама Я. Морено, гештальт-терапія Ф. Перлса, клієнт-центрована терапія К. Роджерса. Звідси, власне, й обґрунтовується головний дослідницький орієнтир – узгодженість, несуперечливість усіх психічних процесів усупільненого індивіда та його саморідна інтегрованість у конкретний соціум, а точніше – у специфіку “довкілленевого поля”, до якого належать загальна ситуація, потреби, установки, дії і

досвід особи. У змістових рамках цього напрямку емпірично доведено, що людина здатна розвиватися повноцінно, тільки вивільнившись від зовнішніх і внутрішніх заборон, коли її базові потреби задоволені й вона приневолювана навколишніми обставинами до самозадіяння механізмів психологічного захисту [див. 2; 8 та ін.].

Отже, на вищеподаному прикладі очевидно, що *постання нового наукового напрямку* є своєрідним синтетичним підсумком діяльності кількох, очолюваних лідерами-достойниками, дослідницьких груп, котрі, хоч і належать до різних культурних форм оприявлення наукових шкіл, усе ж працюють у рамках *однієї світоглядно-ціннісної парадигматики*. А це означає, що їхні дослідницькі програми мають не лише споріднений формат упредметнення й спричиняють системне оновлення знань шляхом їх поліконцептуального взаємодоповнення, а й схожість форм, способів, засобів та інструментів різнорівневого методологування, у якому засадничу і воднораз вершинну роль у персоніфікованих теоретизуваннях відіграє самобутній, близький за значеннєво-смысловим наповненням, *понятійно-категорійний апарат*, що аж ніяк не виключає опертя фундаторів піднапрямку на власний набір базових, ієрархічно зорієнтованих, *концептів*. Так, *гуманістичний напрям* у сучасній психології, обіймаючи напрацювання більше, ніж за півстолітню історію свого розквіту, є: а) *низкою напрямків чи піднаправів*, дослідницьки зорієнтованих на вивчення ціннісно-смыслових структур людини та виявлення чинників, умов і механізмів (шляхів, каналів) повного розкриття нею в конкретному соціумі свого найкращого буттєво-екзистенційного потенціалу як самоактуалізованої особистості; б) *набором* аргументованих *методологічних принципів* як рамкових світоглядних настановлень єдиного – людиноствердного – підходу в соціогуманітаристиці: людина – складна цілісність; значущі не тільки загальні, але й індивідуальні випадки її повсякдення; головна психологічна реальність – переживання особи; людське життя – це єдиний процес; кожна людина відкрита до самореалізації; її поведінка не спричинена лишень зовнішніми обставинами; в) *емпірично освоєним світом феноменології*, котра різноаспектно унаєвлює та багатобарвно підтверджує досягнення дорослими людьми різних віку, статі, національності, віросповідання, професії, соціального досвіду особистісної самоактуалізованості (А. Маслоу), повної функціональності

(К. Роджерс); г) *система напрямів психотерапії* (лого-, гештальт-, клієнт-центрована, психодрама та ін.), що об'єднані вимогою зосереджувати професійні зусилля не на поясненні поведінки, а на усвідомленні і відреагуванні емоцій клієнтом; звідси походять процедурно-технічне узаконення якісно нових, власне суб'єкт-суб'єктних, стосунків між ним і психотерапевтом, цільове настановлення на актуалізацію змісту свідомості задля з'ясування цілісного контексту невіршених окремим клієнтом життєвих проблем. Звісно, що методологічна рефлексія здобутків і прорахунків, переваг і недоліків, перспектив і загроз у розвитку цього культурно значущого науково-психологічного напрямку потребує спеціального дослідження.

1. Баев А.А. О научных школах / Александр А. Баев // Школы в науке. – М.: Наука, 1977. – С. 503–504.

2. Балл Г.А. Психология в раціогуманістической перспективе: [избранные работы] / Георгий Алексеевич Балл. – К.: Изд-во Основа, 2006. – 408 с.

3. Бекон Ф.В. Новый Органон. – М.: Соцзгиз, 1935. – 384 с.

4. Выготский Л.С. Психология / Лев Семёнович Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с. – (Серия “Мир психологии”).

5. Вітакультурний млин: Методологічний альманах: [гол. ред.-консультант А.В. Фурман]. – 2005–2014. – Модулі 1–16.

6. Галушко Л. Динаміка становлення глибинної психології в Україні / Л. Галушко, Н. Дмитерко, І. Євтушенко, О. Максименко, О. Педченко, О. Поляченко, Л. Туз, О. Усатенко // Психологія і суспільство. – 2014. – №2. – С. 6–22.

7. Георгій Петрович Щедровицкий / Г.П. Щедровицкий; [под ред. П.Г. Щедровицкого, В.Л. Даниловой]. – М.: Росс. полит. энц-я (РОССПЕН), 2010. – 600 с. – (Философия России второй половины XX в.).

8. Гуманістична психологія: Антологія: [навч. пос.] / у 3-х т. / упорядн. і наук. ред. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). – К.: Унів. вид-во Пульсари, 2001.

Том 1: Гуманістичні підходи у західній психології ХХ ст. – 252 с.

Том 2: Психологія і духовність: (світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології). – 2005. – 279 с.

9. Зербіно Д.Д. Наукова школа: Лідери і учні / Д.Д. Зербіно. – Львів: Євросвіт, 2001. – 208 с.

10. Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний): Інформаційний бюлетень / відпов. Ю.В. Москаль. – Тернопіль: Економічна думка, 2000–2004. – Випуск 1–4.

11. Історія соціології в Западній Європі і США: [учебник для вузів]; отв. ред Г.В. Осипов. – М.: Изд. группа НОРМА-ИНФРА-М, 1999. – 576 с.

12. Історія філософії: [підручник] / В.І. Ярошовець, О.В. Александрова, Г.Є. Аляев та ін.; за ред. В.І. Ярошовця. – К.: ВПЦ “Київський університет”, 2010. – 927 с.

13. Карнозова Л.М. Самоопределение профессионала в проблемной ситуации. Психосеміотическое исследование на материале организационно-

деятельностных игр: дисс. кандидата психол. наук / Людмила Михайловна Карнозова. – М., 1991. – 153 с.

14. Кун Т. Структура научных революций / Томас Кун; пер. с англ. / сост. В. Ю. Кузнецов. – М.: ООО “Изд-во АСТ”, 2002. – С. 9–268.

15. Леонтьев А.А. Л.С. Выготский: [книга для уч-хся 9-11 кл. сред. шк.] / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1990. – 158 с.: ил. – (Люди науки).

16. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск / гол. ред. А.В. Фурман. – 2002. – №3–4. – 292 с.

17. М'ясоїд П.А. Курс загальної психології: [підручник] / П.А. М'ясоїд; у 2-х т. – К.: Алерта, 2011. – Т.1. – 496 с.

18. Надвинична Т. Розвиток наукових шкіл як суспільна проблема / Тетяна Надвинична // Психологія і суспільство. – 2003. – №1. – С. 114–122.

19. Наукова школа Анатолія Фурмана // Психологія і суспільство. – 2008. – №2. – С. 52–187.

20. Наукова школа Тамари Яценко // Психологія і суспільство. – 2008. – №2. – С. 139–188.

21. Пирогов С.В. Управление наукой: Социально-экономический аспект / С.В. Пирогов. – М.: Мысль, 1983. – 189 с.

22. Психологія вчинку: Шляхами творчості В.А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. – К.: Либідь, 2012. – 296 с.

23. Психологія і суспільство: Спецвипуск, присвячений 85 річниці з дня народження В.А. Роменця. – 2011. – №2. – 192 с.

24. Психологія і суспільство: Спецвипуск, присвячений 50-річчю з дня народження А.В. Фурмана. – 2007. – №1. – 138 с.; №2. – 132 с.

25. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого / [гл. ред. А.Г. Реус; сост. А.П. Зинченко]. – М.: Дело, 2003. – 160 с.

26. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого / [гл. ред. А.Г. Реус; сост. А.П. Зинченко]. – М.: Дело, 2004. – 208 с.

27. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття: [навч. посібник] / В.А. Роменець, І.П. Маноха. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.

28. Роменець В.А. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження / Володимир Роменець // Психологія і суспільство. – 2013. – №2. – С. 6–27.

29. Фурман А.В. Вітакультурне постановня організаційно-діяльнісної гри як форми розвитку професійного мислення / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: 36 статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 43. – Ч.1. – С. 247–256.

30. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: [курс лекцій] / А.В. Фурман. – Тернопіль: ВЦ НДІ МЕВО, 2006, 2014. – 86 с.

31. Фурман А.В. Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №4. – С. 18–36.

32. Фурман А.В. Засадничі умови виникнення наукових шкіл / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №1. – С. 49–58.

33. Фурман А.В. Ідея професійного методологування: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.

34. Фурман А.В. Категорійний профіль наукової школи / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №2. – С. 23–39.

35. Фурман А.В. Методологічна концепція Томаса Куна як рамкова умова колективної пізнавальної творчості / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2013. – Модуль 15. – С. 4–12.

36. Фурман А.В. Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальної психології / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2012. – №4. – С. 78–125.

37. Фурман А.В. Методологічне обґрунтування циклічно-вчинкової типології ігор / Анатолій В. Фурман / Вітакультурний млин. – 2014. – Модуль 16. – С. 4–14.

38. Фурман А.В. Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології: [монографія] / А.В. Фурман. – К.: Інститут політичної і соціальної психології; Тернопіль: Економічна думка, 2013. – 100 с.

39. Фурман А.В. Модульно-розвивальна організація мислєдїяльності – схема професійного методологування / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 40–69.

40. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

41. Фурман А.В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №3. – С. 72–85.

42. Фурман А.В. Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів: [монографія] / Анатолій В. Фурман, Богдан Г. Скоморовський. – К.: Зодіак-Еко, 1996. – 112 с.

43. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: [2-е наук. вид.] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: ВЦ НДІ МЕВО, 2011. – 168 с.

44. Фурман А.В. Сутність та основні функції гри / Анатолій В. Фурман // Економіка України в умовах сучасних трансформацій: Мат. міжнар. н.-пр. конф., Тернопіль-Чортків, 3 квітня 2014 р. – Чортків, 2014. – С. 3–10.

44а. Фурман А.В. Українська ментальність та її культурно-психологічні координати / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 9–73.

45. Фурман А.В. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: анатомія пошуку / Анатолій В. Фурман // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №3. – С. 35–54.

46. Школи в науке / под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского, Г. Крёбера, Г. Штейнера. – М.: Наука, 1977. – 523 с.

47. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий; [ред.-сост. А.А. Пископфель, Л.П. Щедровицкий]. – М.: Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.

48. Щедровицкий Г.П. Московский методологический кружок: развитие идей и подходов / Из архива Г.П. Щедровицкого. – Т. 8. Вып. 1. – М.: Путь, 2004. – 352 с.

49. Щедровицкий Г. Организационно-діяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної мислєдїяльності / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2006. – №3. – С. 58–69.

50. Щедровицький Г. Схема мислєдїяльності – системно-структурна будова, значення і зміст / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 29–39.

51. Ярошевский М.Г. Логика развития науки и научная школа / Михаил Григорьевич Ярошевский // Школы в науке. – М.: Наука, 1977. – С. 7–97.

52. Ярошевский М.Г. Оппонентный круг и научное открытие / Михаил Григорьевич Ярошевский // Вопросы философии. – 1983. – №10. – С. 49–62.

53. Ярошевский М.Г. Психологическое познание как деятельность / М.Г. Ярошевский // Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология: [уч. пос.]. – М.: Изд. центр “Академия”, 2001. – С. 36–104.

54. Яценко Т.С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися : дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.07. “Педагогическая и возрастная психология” / Т. С. Яценко – К., 1989. – 432 с.

55. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика / Т. С. Яценко. – К.: Вища школа, 2006. – 382 с.

56. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: [навч. посібн.] / Т. С. Яценко. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.

57. Теория и практика глубинной психокоррекции: Вторая Авторская школа академика АПН Украины Т. С. Яценко / Сост.: А.В. Глузман и др.; под ред. академика Т. С. Яценко. – Ялта: РИО КГУ, 2009. – 221 с.

58. Теория и практика глубинной психокоррекции: Третья Авторская школа академика НАПН Украины Т. С. Яценко / Сост.: А.В. Глузман и др.; под ред. академика Т. С. Яценко – Ялта: РИО КГУ, 2010. – 200 с.

59. Теория и практика глубинной психокоррекции: Четвертая и Пятая Авторские школы академика НАПН Украины Т. С. Яценко / Сост.: В. П. Андрущенко, А. В. Глузман и др.; под ред. Т. С. Яценко. – Ялта: РИО КГУ, 2011. – 261 с.

60. Теория и практика глубинной психокоррекции: Шестая Авторская школа академика НАПН Украины Т. С. Яценко / Сост.: В. П. Андрущенко, А. В. Глузман; под ред. Т. С. Яценко. – К.: Изд-во НПУ имени М. П. Драгоманова, 2012. – 226 с.

REFERENCES

1. Baev A.A. O nauchnikh shkolakh / Aleksandr A. Baev // Shkolih v nauke. – М.: Nauka, 1977. – С. 503–504.

2. Ball G.A. Psikhologiya v racionanisticheskoy perspektive: [izbranniye raboty] / Georgiy Alekseevich Ball. – К.: Izd-vo Osnova, 2006. – 408 s.

3. Bekon F.V. Novihy Organon. – М.: Soczkgiz, 1935. – 384 s.

4. Vihgotskiy L.S. Psikhologiya / Lev Semyonovich Vihgotskiy. – М.: Izd-vo EhKSMO-Press, 2002. – 1008 s. – (Seriya “Mir psikhologii”).

5. Vitakulturniy mln: Metodologichniy aljmanakh: [gol. red.-konsultant A.V. Furman]. – 2005–2014. – Moduli 1–16.

6. Galushko L. Dinamika stanovlennya glibinnoy psikhologii v Ukrayini / L. Galushko, N. Dmiterko, I. Yevtushenko, O. Maksimenko, O. Pedchenko, O. Pol'yachenko, L. Tuz, O. Usatenko // Psikhologiya i suspilstvo. – 2014. – №2. – С. 6–22.

7. Georgiy Petrovich Thedrovickiy / G.P. Thedrovickiy; [pod red. P.G. Thedrovickogo, V.L. Danilovoy]. – М.: Ross. polit. ehnc-ya (ROSSPEN), 2010. – 600 s. – (Filosofiya Rossi vtoroy polovini KhKh v.).

8. Gumanistichna psikhologiya: Antologiya: [navch. pos.] u 3-kh t. / uporyadn. i nauk. red. Roman Trach (SShA) i Georgiy Ball (Ukrayina). – К.: Univ. vid-vo Puljsari, 2001.

Tom 1: Gumanistichni pidkhodi u zakhidniy psikhologii KhKh st. – 252 s.

Tom 2: Psikhologiya i dukhovnistj: (svitoglyadni aspekti gumanistichno zorientovanih napryamiv u suchasniy zakhidniy psikhologii). – 2005. – 279 s.

9. Zerbino D.D. Naukova shkola: Lideri i uchni / D.D. Zerbino. – Ljviv: Yevrosvit, 2001. – 208 s.

10. Institut eksperimentalnih sistem osviti (naukovodoslidniy): Informacijniy byuletnej / vidpov. Yu.V. Moskalj. – Ternopilj: Ekonomichna dumka, 2000–2004. – Vipusk 1–4.

11. Istoriya sociologii v Zapadnoy Evrope i SShA: [uchebnik dlya vuzov]; otv. red G.V. Osipov. – М.: Izd. gruppа NORMA-INFRA-M, 1999. – 576 s.

12. Istoriya filosofiyi: [pidruchnik] / V.I. Yaroshovecj, O.V. Aleksandrova, G.Y. Alyayev ta in.; za red. V.I. Yaroshovcyu. – К.: VPC “Kiyivskiy univversitet”, 2010. – 927 s.

13. Karnozova L.M. Samoopredelenie professionala v problemnoy situacii. Psikhosemioticheskoe issledovanie na materiale organizacionno-deyatelnostnihkh igr: diss. kandidata psikhol. nauk / Lyudmila Mikhayilovna Karnozova. – М., 1991. – 153 s.

14. Kun T. Struktura nauchnikh revolyuciy / Tomas Kun; per. s angl. / sost. V. Y. Kuznecov. – М.: ООО “Izd-vo AST”, 2002. – С. 9–268.

15. Leontjev A.A. L.S. Vihgotskiy: [kniga dlya uchksya 9-11 kl. sred. shk.] / A.A. Leontjev. – М.: Prosvethenie, 1990. – 158 s.: il. – (Lyudi nauki).

16. Modulno-rozvaljna sistema yak sociokulturna organizaciya // Psikhologiya i suspilstvo: Specvipusk / gol. red. A.V. Furman. – 2002. – №3–4. – 292 s.

17. M'yasoyid P.A. Kurs zagalnoy psikhologii: [pidruchnik] / P.A. M'yasoyid: u 2-kh t. – К.: Alerta, 2011. – Т.1. – 496 s.

18. Nadvinichna T. Rozvitok naukovikh shkil yak suspiljna problema / Tetyana Nadvinichna // Psikhologiya i suspilstvo. – 2003. – №1. – С. 114–122.

19. Naukova shkola Anatoliya Furmana // Psikhologiya i suspilstvo. – 2008. – №2. – С. 52–187.

20. Naukova shkola Tamari Yacenko // Psikhologiya i suspilstvo. – 2008. – №2. – С. 139–188.

21. Pirogov S.V. Upravlenie naukoj: Socialno-ehkonomicheskij aspekt / S.V. Pirogov. – М.: Mihslj, 1983. – 189 s.

22. Psikhologiya vchinku: Shlyakhmi tvorchosti V.A. Romencya: zb. st. / uporyad. P.A. M'yasoyid; vidp. red.. A.V. Furman. – К.: Libidj, 2012. – 296 s.

23. Psikhologiya i suspilstvo: Specvipusk, prisvyacheniy 85 richnici z dnya narodzhennya V.A. Romencya. – 2011. – №2. – 192 s.

24. Psikhologiya i suspilstvo: Specvipusk, prisvyacheniy 50-richchyu z dnya narodzhennya A.V. Furmana. – 2007. – №1. – 138 s.; №2. – 132 s.

25. Putevoditelj po metodologii Organizacii, Rukovodstva i Upravleniya: khrestomatiya po rabotam G.P. Thedrovickogo / [gl. red. A.G. Reus; sost. A.P. Zinchenko]. – М.: Delo, 2003. – 160 s.

26. Putevoditelj po osnovnim ponyatijam i skhemam metodologii Organizacii, Rukovodstva i Upravleniya: khrestomatiya po rabotam G.P. Thedrovickogo / [gl. red. A.G. Reus; sost. A.P. Zinchenko]. – М.: Delo, 2004. – 208 s.

27. Romencj V.A. Istoriya psikhologii XX stolittya: [navch. posibnik] / V.A. Romencj, I.P. Manokha. – К.: Libidj, 1998. – 992 s.

28. Romencj V.A. Predmet i principi istoriko-psikhologichnogo doslidzhennya / Volodimir Romencj // Psikhologiya i suspilstvo. – 2013. – №2. – С. 6–27.

29. Furman A.V. Vitakulturne postannya organizacijno-diyalnisnoy gri yak formi rozvitku profesijnogo mislennya / Anatolij V. Furman, Sergiy Shandruk // Problemi suchasnoy pedagogichnoy osviti. Seriya: Pedagogika i psikhologiya: Zb. statej. – Yalta: RVV KGU, 2014. – Vip. 43. – Ch.1. – С. 247–256.

30. Furman A.V. Vstup do teoriiy osvitnoy diyalnosti: [kurs lekciy] / A.V. Furman. – Ternopilj: VC NDI MEVO, 2006, 2014. – 86 s.

31. Furman A.V. Geneza nauki yak globaljna doslidnicjka programa: ciklichno-vchinkova perspektiva / Anatolij V. Furman // *Psikhologiya i suspiljstvo*. – 2013. – №4. – S. 18–36.
32. Furman A.V. Zasadnichy umovi viniknennya naukovikh shkil / Anatolij V. Furman // *Psikhologiya i suspiljstvo*. – 2014. – №1. – S. 49–58.
33. Furman A.V. Ideya profesijnogo metodologuvannya : [monografiya] / Anatolij Vasiljovich Furman. – Yalta-Ternopilj: Ekonomichna dumka, 2008. – 205 s.
34. Furman A.V. Kategorijnij profilj naukovoyi shkoli / Anatolij V. Furman // *Psikhologiya i suspiljstvo*. – 2014. – №2. – S. 23–39.
35. Furman A.V. Metodologichna koncepciya Tomasa Kuna yak ramkova umova kolektivnoyi piznavalnoyi tvorchosti / Anatolij V. Furman // *Vitakuljturnij mlin*. – 2013. – Modulj 15. – S. 4–12.
36. Furman A.V. Metodologichne obruntuvannya bagatorivnevosti paradigmalnih doslidzhenj u socialnijj psikhologii / Anatolij V. Furman // *Psikhologiya i suspiljstvo*. – 2012. – №4. – S. 78–125.
37. Furman A.V. Metodologichne obruntuvannya ciklichno-vchinkovoyi tipologii igor / Anatolij V. Furman // *Vitakuljturnij mlin*. – 2014. – Modulj 16. – S. 4–14.
38. Furman A.V. Metodologiya paradigmalnih doslidzhenj u socialnijj psikhologii: [monografiya] / A.V. Furman. – K.: Institut politichnoyi i socialnoyi psikhologii; Ternopilj: Ekonomichna dumka, 2013. – 100 s.
39. Furman A.V. Moduljno-rozvaljna organizaciya mislediyalnosti – skhema profesijnogo metodologuvannya / Anatolij V. Furman // *Psikhologiya i suspiljstvo*. – 2005. – №4. – S. 40–69.
40. Furman A.V. Moduljno-rozvaljne navchannya: principy, umov i, zabezpechennya: [monografiya] / Anatolij Vasiljovich Furman. – K.: Pravda Yaroslavichiv, 1997. – 340 s.
41. Furman A.V. Paradigma yak predmet metodologichnoyi refleksiyyi / Anatolij V. Furman // *Psikhologiya i suspiljstvo*. – 2013. – №3. – S. 72–85.
42. Furman A.V. Pedagogichne kerivnictvo poshukovoy piznavalnoyi aktivnisty shkolyariv: [monografiya] / Anatolij V. Furman, Bogdan G. Skomorovskij. – K.: Zodiak-Ėko, 1996. – 112 s.
43. Furman A.V. Psikhokuljtura ukrajinskoyi mentaljnosti: [2-e nauk. vid.] / Anatolij V. Furman. – Ternopilj: VNCI MEVO, 2011. – 168 s.
44. Furman A.V. Sutnistj ta osnovni funkciyi gri / Anatolij V. Furman // *Ekonomika Ukraini v umovakh suchasnikh transformacij: Mat. mizhnar. n.-pr. konf., Ternopilj-Chortkiv, 3 kvitnya 2014 r.* – Chortkiv, 2014. – S. 3–10.
- 44a. Furman A.V. Ukrajinsjka mentaljnistj ta yiyi kuljturno-psikhologichni koordinati / Anatolij V. Furman // *Psikhologiya i suspiljstvo*. – 2001. – №1. – S. 9–73.
45. Furman A.V. Fundamentalnijj socialjno-psikhologichnijj eksperiment u shkolakh Ukraini: anatomiya poshuku / Anatolij V. Furman // *Osvita i upravlinnya*. – 1997. – T. 1, №3. – S. 35–54.
46. Shkolih v nauke / pod red. S.R. Mikulinskogo, M.G. Yaroshevskogo, G. Kryobera, G. Shteynera. – M.: Nauka, 1977. – 523 s.
47. Thedrovickij G.P. Izbrannihe trudih / Georgij Petrovich Thedrovickij; [red.-sost. A.A. Piskoppelj, L.P. Thedrovickij]. – M.: Shk. kuljt. politiki, 1995. – 760 s.
48. Thedrovickij G.P. Moskovskijj metodologicheskijj kruzhek: razvitie idej i podkhodov / Iz arkhiva G.P. Thedrovickogo. – T. 8. Vihp. 1. – M.: Putj, 2004. – 352 s.
49. Thedrovickij G. Organizacijno-diyaljnisa gra yak nova forma organizaciyyi ta metod rozvitku kolektivnoyi mislediyalnosti / Georgij Thedrovickij // *Psikhologiya i suspiljstvo*. – 2006. – №3. – S. 58–69.
50. Thedrovickij G. Skhema mislediyalnosti – sistemno-strukturna budova, znachennya i zmist / Georgij Thedrovickij // *Psikhologiya i suspiljstvo*. – 2005. – №4. – S. 29–39.
51. Yaroshevskij M.G. Logika razvitiya nauki i nauchnaya shkola / Mikhail Grigorjevich Yaroshevskij / *Shkolih v nauke*. – M.: Nauka, 1977. – S. 7–97.
52. Yaroshevskij M.G. Opponentnijj krug i nauchnoe otkrihtie / Mikhail Grigorjevich Yaroshevskij // *Voprosih filosofii*. – 1983. – №10. – S. 49–62. 53. Yaroshevskij M.G. Psikhologicheskoe poznanie kak deyatelnostj / M.G. Yaroshevskij // *Petrovskij A.V., Yaroshevskij M.G. Teoreticheskaya psikhologiya: [uch. pos.].* – M.: Izd. centr “Akademiya”, 2001. – S. 36–104.
54. Yacenko T. S. Psikhologicheskie osnovih aktivnoyi podgotovki buduthego pedagoga k obtheniyu s uchathimisa : dis. ... dokt. psikhol. nauk : spec. 19.00.07. “Pedagogicheskaya i vozrastnaya psikhologiya” / T. S. Yacenko – K., 1989. – 432 s.
55. Yacenko T. S. Osnovi glibinnoyi psikhokorekciyyi: fenomenologiya, teoriya i praktika / T. S. Yacenko. – K.: Vitha shkola, 2006. – 382 s.
56. Yacenko T. S. Teoriya i praktika grupovoyi psikhokorekciyyi: Aktivne socialjno-psikhologichne navchannya : navchalnijj posibnik / T. S. Yacenko. – K.: Vitha shkola, 2004. – 679 s.
57. Teoriya i praktika glibinnoyi psikhokorekciyyi: Vtoraya Avtorskaya shkola akademika APN Ukrainih T. S. Yacenko / Sost. : A.V. Gluzman i dr. / Pod red. akademika T. S. Yacenko. – Yalta : RIO KGU, 2009. – 221 s.
58. Teoriya i praktika glibinnoyi psikhokorekciyyi: Tretjaya Avtorskaya shkola akademika NAPN Ukrainih T. S. Yacenko / Sost. : A.V. Gluzman i dr.; Pod red. akademika T. S. Yacenko – Yalta : RIO KGU, 2010. – 200 s.
59. Teoriya i praktika glibinnoyi psikhokorekciyyi: Chetvertaya i pyataya Avtorskie shkolih akademika NAPN Ukrainih T. S. Yacenko / Sost. : V. P. Andruthenko, A. V. Gluzman i dr.; / Pod red. T. S. Yacenko. – Yalta : RIO KGU, 2011. – 261 s.
60. Teoriya i praktika glibinnoyi psikhokorekciyyi: Shestaya Avtorskaya shkola akademika NAPN Ukrainih T. S. Yacenko / Sost. : V. P. Andruthenko, A. V. Gluzman; Pod red. T. S. Yacenko. – K.: Izd-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2012. – 226 s.

АНОТАЦІЯ

Фурман Анатолій Васильович.
Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування.

У контексті філософсько-методологічного осмислення засобів, чинників і культурних форм виникнення, розвитку, функціонування і занепаду наукових шкіл соціогуманітарного зорінтування детально описані достатні умови їх ефективного пошуково-дослідницького діяння (лідер, науковий підрозділ, системна освітня робота, методологічні семінари, періодичне видання), структурно-рольова організація (керівник, наступники, учні, прибічники) спільної півнальної творчості, що уможлиблюють виконання чотирьох основних завдань: продукування нового знання, здійснення освітньої підготовки науковців, оптимізацію процесів і результатів індивідуальних та колективних

зусиль, асиміляцію здобутих знань у культуру та її збагачення. Окремо підкреслена виняткова значущість у постанові вказаної школи *опонентського кола* у взаємодоповненні його двох сегментів – професійного (локально-ділового) і соціокультурного, цивілізаційного (глобального). Вперше обґрунтована *протошкола* як первинний етап у розвитку науки, що трансформувалася у дисциплінарну або традиціоналістську модель, а також охарактеризовані пріоритетні цілі, сутнісні ознаки та особливості функціонування трьох відомих *типів шкіл* (науково-освітня, дослідницький колектив, новий напрям) та окреслені контури школи *четвертого* – *парадигмального* – покоління. Головна увага зосереджена на логіко-предметній фундаментальності їхніх *дослідницьких програм* та їх центральної ланки – *категорійного профілю школи*, на соціокультурній збалансованості у груповій пізнавальній творчості авторитету та учнівства, знань і домагань, інтелекту і вчинення, мудрості й повсякденного досвіду.

Ключові слова: наука як соціальний інститут, наукова школа, дослідницька програма, мислесхема, категорійний профіль школи, кафедра, професійне спілкування, організаційно-діяльнісна гра, лідер наукової школи, наступник, учень, прибічник, опонентське коло, причини занепаду школи, протошкола, протосоціологія, науково-освітня школа, школа як дослідницький колектив, школа як новий напрям у науці, школа парадигмального типу, психодинамічна парадигма, фундаментальний освітній експеримент, наукова картина світу.

АННОТАЦІЯ

Фурман Анатолій Васильевич.

Типы научных школ и условия их эффективного функционирования.

В контексте философско-методологического осмысления средств, факторов и культурных форм возникновения, развития, функционирования и упадка *научных школ социогуманитарной ориентации* детально описаны достаточные условия их эффективного поисково-исследовательского деяния (лидер, научный подраздел, системная образовательная работа, методологические семинары, периодическое издание), структурно-ролевая организация (руководитель, преемники, ученики, сторонники) общего познавательного творчества, что делают возможным выполнение четырех основных задач: продуцирование нового знания, осуществление образовательной подготовки научных работников, оптимизацию процессов и результатов индивидуальных и коллективных усилий, ассимиляцию добытых знаний в культуру и ее обогащение. Отдельно подчеркнута исключительная значимость в происхождении указанной школы *оппонетского круга* во взаимодополнении его двух сегментов – профессионального (локально-делового) и соціокультурного, цивілізаційного (глобального). Впервые обоснована *протошкола* как первичный этап в развитии науки, что трансформировалась в дисциплинарную или традиционалистскую модель, а также охарактеризованы пріоритетные цели, сущностные признаки и особенности функционирования трех известных *типов школ* (научно-образовательная, исследовательский коллектив, новое направление) и очерченные контуры школы *четвертого* – *парадигмального* – поколения. Главное внимание сосредоточено на логико-предметной фун-

даментальности их *исследовательских программ* и их центрального звена – *категориального профиля школы*, на соціокультурной сбалансированности в групповом познавательном творчестве авторитета и ученичества, знаний и притязаний, интеллекта и простоты, мудрости и повседневного опыта.

Ключевые слова: наука как социальный институт, научная школа, исследовательская программа, мислесхема, категориальный профиль школы, кафедра, профессиональное общение, организационно-деятельностная игра, лидер научной школы, преемник, ученик, сторонник, оппонентский круг, причины упадка школы, протошкола, протосоциология, научно-образовательная школа, школа как исследовательский коллектив, школа как новое направление в науке, школа парадигмального типа, психодинамическая парадигма, фундаментальный образовательный эксперимент, научная картина мира.

ANNOTATION

Furman Anatoliy V.

Types of Scientific Schools and Conditions of Their Efficient Functioning.

In the context of philosophical-methodological comprehension of means, factors and cultural forms of emergence, development, functioning and decline of scientific schools of socio-humanitarian orientation the conditions of their efficient search-research action (leader, scientific department, system educational work, methodological seminars, periodicals), structural-role organization (head, successors, pupils, followers) of mutually cognitive creative work, which make possible the completion of four main tasks: production of new knowledge, fulfillment of educational training of a scientist, optimization of processes and results of individual and collective efforts, assimilation of acquired knowledge into culture and its enrichment have been described. The exceptional significance in the becoming of mentioned school of opponent circle in complementarity of its two segments – professional (local-business) and socio-cultural, civilizational (global) has been separately stressed. For the first time the proto-school as an original stage in the development of science, which has been transformed into disciplinary or traditionalist model has been substantiated; also the priority aims, essential features and peculiarities of functioning of three known types of school (scientific-educational, research team, new direction) have been characterized, and the profile of school of the fourth – paradigmatic – generation has been outlined. The main attention is paid to the logic-subject fundamentality of their research programs and their central link – categorial profile of school, socio-cultural balance in the group cognitive creativity of authority and followers, knowledge and aspirations, intelligence and action, wisdom and everyday experience.

Key words: science as social institution, scientific school, research program, thought-scheme, categorial profile of school, department, professional communication, organizational-action game, leader of scientific school, successor, pupil, follower, opponent circle, reasons of school decline, proto-school, proto-sociology, scientific-educational school, school as a research team, school as a new direction in science, school of paradigmatic type, psycho-dynamical paradigm, fundamental educational experiment, scientific picture of the world.

Надійшла до редакції 16.07.2014.

ПЕРСПЕКТИВИ СТАНОВЛЕННЯ ЕКЗИСТЕНЦІЙНОГО ПІДХОДУ В ПРИКЛАДНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Любов ТЕРЕХОВА

Copyright © 2014

УДК 177.9

Постановка суспільної проблеми. Право карати є невід'ємною функцією держави, законною відповіддю на порушення закону. Проте мислителі – від просвітників до пост-структуралістів – наполягають на тому, що покарання не має бути помстою держави громадянину. Покарання – не самоціль, а спосіб і засіб указати на помилки тому, хто вчинив злочин, не так завдати йому шкоди, рівнозначної тій, яку вчинив він сам, як переконати його більше не порушувати закону. Політика нашої держави у сфері виконання покарань нині зорієнтована на гуманізацію та дотримання загальноєвропейських правил і норм поведінки з ув'язненими. Цей процес є складним, оскільки виправно-трудова система, яка культивувалася у роки радянської влади й залишилася у спадок незалежній Україні, була спрямована переважно на трудову експлуатацію ув'язнених (в'язниці організувалися за принципом близькості або зручності сполучення з великими промисловими підприємствами, забезпечуючи їх безкоштовною робочою силою). Вочевидь про жодне “повернення” потім у соціум не йшлося. “Табори” виснажували фізичні сили людини, та й ідеологічно вона більше не сприймалася як повноцінний громадянин.

Пенітенціарна система, на відміну від кримінально-виконавчої зорієнтована на те, як мінімізувати шкоду, завдану злочинцем суспільству, й водночас як спонукати його розкаятися у вчиненому й запобігти рецидиву.

Реформування кримінально-виконавчої системи України в пенітенціарну – тривалий процес, який вимагає не тільки значних фінансових ресурсів, а й передусім світоглядної переорієнтації персоналу. Перенесення акценту діяльності пенітенціарної служби з виконання покарання, призначеного судом, на ресоціалі-

зацію ув'язненого, його повернення в суспільство як повноправного члена спільноти, покладає велику відповідальність на психолога установи виконання покарань. Саме психолог може визначити те, наскільки свідомим є визнання злочинцем своєї провини, а розкаяння щирим.

Метою дослідження є обґрунтування нової світоглядної парадигми в діяльності пенітенціарного психолога (ширше – практичного працівника), яка б відповідала запитам гуманізації системи в цілому.

Авторська ідея. Підґрунтям для формування такої нової парадигми може стати *екзистенційний підхід* як синтез ідей, принципів і концептів екзистенційної філософії та екзистенційної психології. При цьому вказаний підхід не розглядається як методика, а радше як певне методологічне настановлення у здійсненні діяльності пенітенціарного працівника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пенітенціарна психологія не може розглядатися відокремлено від інших дисциплін, які досліджують зв'язок усупільненого індивіда з системою виконання покарань, – правознавства, соціології, психології, філософії. Одним із основоположників реалізації пенітенціарної ідеї в Україні був правознавець Г. О. Радов. Його праці мають філософське спрямування, оскільки він першочерговою вагомості надавав духовному вихованню засуджених, яке б мало психотерапевтичний ефект. Взагалі більшість досліджень у пенітенціарній сфері є крос-дисциплінарними. Науковець, який займається проблемами пенітенціарної психології, не може оминати правових особливостей, пов'язаних з наданням психологічної допомоги. Тому будь-яке пенітенціарне пошукування потребує залучення широкого наукового контексту.

Правові аспекти пенітенціаристики нині досліджують І. Г. Богатирьов, С. К. Гречанюк,

І. М. Копотун, О. Б. Пташинський, М. С. Пузирьов, О. В. Романенко, А. Х. Степанюк, С. Я. Фаренюк, Д. В. Ягунов, І. С. Яковець, О. Б. Янчук; соціально-педагогічні – О. В. Беца, О. Г. Гончаренко, О. А. Дука, О. М. Неживець, М. О. Супрун, І. Г. Шамриленко, В. С. Шкраб'юк; філософські – Ю. А. Баранов, В. В. Білецький, І. В. Гордієнко-Митрофанова, Н. Ю. Мельничук, О. М. Яремко; психологічні – Д. О. Александров, В. В. Білецький, О. В. Давидова, В. М. Іванов, С. М. Єрмак, В. О. Коновалова, Т. В. Кушнірова, В. Р. Медведєв, О. В. Сахнік, В. М. Сіньов, В. В. Суліцький, В. Ю. Шепітько; психіатричні – В. Л. Гавенко, Г. М. Кожина, О. О. Несен. Для обґрунтування ролі сутнісного змісту екзистенційної психології у становленні пенітенціарної гілки цієї дисципліни значущим є праці класиків екзистенційно-гуманістичного напрямку, а саме Л. Бінсвангера, Дж. Бюдженгала, Г. Елленбергера, А. Маслоу, Р. Мея, Г. Олпорта, К. Роджерса, І. Ялома та ін.

Екзистенційну психологію як феномен пост-екзистенційного мислення з історико-філософського погляду ґрунтовно дослідила Г. Д. Омелаєнко [1]. Екзистенційний підхід у прикладній психології зреалізований локально. Зокрема, Д. О. Александров, розглядаючи сентенції системи, висвітлив “глибинну установку” (механізм, який визначає загальноособистісні стратегії поведінки та регулює процес вибору індивідом певного типу активності залежно від стимульної ситуації) як екзистенційну систему вибору [2, с. 15]; В. В. Суліцький обґрунтовує екзистенційно-гуманістичний напрям як один із підходів для надання нужденним психологічної допомоги, що, безсумнівно, узмістовлює практичну роботу пенітенціарних психологів. Щоправда світоглядне призначення екзистенційної психології розкривається ним дуже схематично: “Завдання людини – знайти смисл і напрямок руху в світі, який часто здається абсурдним і безглуздим. Деякі екзистенційні орієнтації песимістичні, інші – підкреслюють необмежені можливості людини” [3, с. 32].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Прикладна психологія у межах пенітенціарної системи – це водночас царина юридичної психології, яка досліджує закономірності психосоціальної діяльності особи, котра відбуває покарання, і вивчає можливості її ресоціалізації, тобто відновлення порушених раніше особистісних рис-якостей цієї покараної державою людини [4, с. 156].

Причому діалогічне тлумачення ресоціалізації як повернення особи у соціум не може мати одностороннього характеру *впливу на* засудженого, а передбачає наявність у нього бажання, волі та індивідуальних зусиль стати повноцінним членом суспільства. На жаль, окремі науковці виключають із розгляду цей вектор. Скажімо, О. М. Неживець визначає ресоціалізацію як “процес становлення особи як соціального члена суспільства, що здійснюється на основі застосування до неї (курсив наш. – Л. Т.) комплексу правових, організаційних, психологічних, виховних та інших заходів впливу на різних етапах кримінальної відповідальності з метою недопущення здійснення протиправних діянь та повернення її до самостійного загальноприйнятого нормального життя в суспільстві” [5, с. 14]. Такий підхід зводить роботу із засудженим до механіцизму й формалізму: становлення особистості тут відчужується від суб’єктності самої людини, котра в такому разі сприймається тільки як об’єкт впливу.

Отож очевидно, що наукові розробки, присвячені екзистенційному підходу в психології пенітенціарної сфери, мають розрізнений, фрагментарний характер та потребують узмістовленого розширення. Світоглядна парадигма для роботи психолога з особами, які відбувають покарання, також має бути обґрунтована з гуманістичних позицій, зважаючи передусім на “розмитість” змісту поняття “ресоціалізація”, яке покладено в основу мислєдїяльності теоретиків і практиків пенітенціарної служби.

Виклад основного матеріалу дослідження й отриманих наукових результатів. Для персоналу пенітенціарної служби видаються численні посібники та довідники, збірники документів міжнародних організацій, які регулюють діяльність пенітенціарних установ. Проте конкретні методики, які пропонуються для застосування мають використовуватися психологом не відповідно до задекларованих у цих документах принципів, а згідно з принципами психологічного професіоналізму та Етичного кодексу психолога. Та й найкращі канони стануть дієвими тільки тоді, коли будуть осмислені та сприйняті самими працівниками. Екзистенційний підхід у психології – це саме той напрям, який передбачає глибоке задіяння психотерапевта у процес роботи з клієнтом.

Екзистенційна психологія як напрям виникла в середині ХХ століття, з одного боку,

як протест проти засилля бігевіоризму й психоаналізу, які намагалися звести людину до поведінкових схем і тамовальних інстинктів, а з іншого – як рефлексія науковців над теоретичними досягненнями екзистенційної філософії. І. Ялом стверджує, що методи, які надміру зорієнтовані на емпіричні дослідження, як наприклад, бігевіоризм, ігнорують власне те, що робить людину людиною. Психіку, звісно, можна розділити наскільки завгодно частин, чи сегментів, проте емпіричний аналіз навряд чи допоможе прояснити її зміст [6, с. 23]. Емпіричні дані є достовірними тоді, коли йдеться про найбільш прості речі, які можна механічно виміряти: кількість споживання алкоголю, коефіцієнт працездатності (за кількістю витраченого часу на виконання певного завдання) тощо, але як виміряти здатність любити, почуття гумору, волю до життя [Там само, с. 32]. Роло Мей, один із теоретиків екзистенційної психології, наголошував, що техніки й діагностичні концепції знаходяться на різних рівнях розуміння того, що має місце при безпосередній зустрічі у психотерапії, помилково плутати їх або дозволити одному поглинути інше. Ось чому не можна допускати техніці замінити безпосереднє розуміння пацієнта й спілкування з ним, так само як і помилково уявляти, що практичний психолог працює в середовищі, вільному від будь-яких теоретичних конструктів. У своїх мисленневих побудовах й узагальненнях він має шукати золоту середину [7].

Звичайно, психологам і керівникам соціально-психологічних служб установ виконання покарань поставлено багато завдань, досягнення яких вимагає значних затрат часу та енергії. Тільки складання психолого-педагогічної характеристики на засудженого за рекомендованою схемою потребує висвітлення шістнадцяти пунктів, до яких, окрім анкетних, медичних даних та інформації, пов'язаної із вироком, входить зазначення рис характеру, рівня освіти та загального розвитку, ставлення до персоналу, засуджених, злочинських традицій і законів, а також фіксації позиції у “злочинній ієрархії”, інтересів і ставлень до вчиненого злочину та ін. С. М. Єрмак вважає, що перенавантаження персоналу призводить до того, що характеристики складаються шаблонно, а тому пропонує скоротити їх до кількох блоків: соціально-біографічні дані засудженого, ставлення до “режиму”, ставлення до праці, висновок [8, с. 55–56; 60]. Таким чином цей документ стане абсолютно формальним, з

нього зникнуть свідчення про зв'язки з сім'єю, інтереси засудженого, а головне – його ставлення до вчиненого злочину, причому акцент знову переноситься на трудове виховання, хоча праця сама по собі не здатна нікого виховати навіть на волі, не те, що в умовах же соціальної ізоляції.

Пенітенціарному психологу не слід сподіватися, що можна працювати з ув'язненим, уникаючи безпосереднього спілкування з ним, що колись набір діагностичних методик дозволить домогтися позитивного результату в такій роботі. Скажімо, відомий український психолог В. М. Синьов слушно відводить значну роль індивідуальній ознайомчій бесіді начальника відділення соціально-психологічної служби із засудженим, яка відбувається після вивчення документації, аналізу характеристик його поведінки в карантині та на засіданні розподільчої комісії. Бесіда має допомогти встановити психологічний контакт із конкретним засудженим, з'ясувати додаткову інформацію про його особистість, виявити збережені позитивні соціальні зв'язки та стосунки, плани і прагнення. Причому помилки під час такої бесіди можуть бути фатальними: надмірне моралізування, поведінка працівника “як на допиті”, наполегливе бажання відразу прояснити, чому сімейні стосунки засудженого зруйнувалися або взагалі занурити його в негативний досвід, спогади про нього стають перешкодою на шляху налагодження продуктивного психологічного контакту. Науковець переконаний, що працівникам установ виконання покарань (начальникам відділень, оперативним уповноваженим, працівникам виробничих, медичних та інших служб), які за своїми посадовими обов'язками спілкуються із засудженими, у процесі ознайомчої бесіди потрібно намагатися якщо не завойовувати довіру чи прихильність, то принаймні не викликати в нього роздратування. В іншому разі всі намагання проникнути у його внутрішній світ приречені на поразку [9, с. 86].

Очевидно, що за сутнісним змістом такий підхід дуже нагадує екзистенційно-гуманістичний, хоча цей термін і не використовується науковцем. Із позиції екзистенційної психології, психотерапевт – не лікар, адже він звертається не до хворого тіла, а до потенційного Я клієнта. Його завдання – надання “акушерської допомоги” ще не прожитому життю пацієнта. Пенітенціаристика так само зорієнтована на перспективу, на віднайдення в ув'язненому позитиву, тобто як у людині, котра помилилася, але котра може статися повноцінним членом

суспільства. Отож в ув'язненому треба шукати потенціал як основу конструктивної ресоціалізації. Потенціал може виявитися, звичайно, й у трудовій сфері, хоча це далеко не безумовний наслідок. Відомі приклади у практиці вітчизняної пенітенціарної системи, коли засуджений до довічного позбавлення волі написав книгу в жанрі фентезі, щоб порадувати свого сина, або в Італії в Римській в'язниці був зреалізований грандіозний проект з постановки трагедії Шекспіра, результати якого стали фільмом "Цезар має померти", де акторами були засуджені, більшість із яких також "довічники", котрі хоча й віртуально, проте все ж потрапили на "Канський кінофестиваль". Ті, хто задумав ці проекти, фактично використовували екзистенційний підхід, особливо його засадничу настанову – вказати клієнту на світлі, благородні, висококультурні перспективи.

Екзистенційна психотерапія як динамічний терапевтичний підхід орієнтується на динамічну модель функціонування психіки (в особі діють різноманітні усвідомлювані й неусвідомлювані сили, мотиви й страхи). Проте, якщо психодинаміка фройдизму базується на конфлікті свідомого з прихованими інстинктами, то базовий конфлікт екзистенційного підходу зумовлений конфронтацією особистості з базовими данностями його існування. Сутність останніх відкривається методом глибокої особистісної рефлексії. Умовами такого методу І. Ялом вважає самотність, мовчання, час і свободу від повсякденних відволікань, якими кожна людина заповнює світ власного досвіду. Каталізатором рефлексії тут є екстремальний досвід "межових ситуацій" – загроза особистої смерті, тяжка хвороба, смерть близької людини, прийняття важливого рішення, крах базової смислоутворювальної системи. Коли людина відмежується від повсякденності, розмірковує про драматизм життєвої ситуації у світі, про свої межі й можливості, то стикається з "глибинними структурами" як "остаточними даностями", насамперед із смертю, свободою, ізоляцією й абсурдністю [6, с. 8–12]. Ув'язнення, особливо, якщо людина потрапляє до установи вперше, також є "межовою ситуацією", коли вона не завжди здатна справитися з таким досвідом, який особистісно ніби роздавлює її, не дозволяючи здійснити самій рефлексію. Тому завдання психолога – уможливити розуміння того, що така рефлексія, конструктивна і позитивний сенс є навіть у критичному життєвому становищі. Екзистенційні психологи наполягають на тому,

щоб терапевт прагнув зрозуміти внутрішній світ пацієнта, замість того, щоб досягнути, як саме той відхиляється від прийнятих "норм". Така настанова також корисна для практика, який зазнає світоглядної переорієнтації на основі пенітенціарної ідеї. Причому спілкування психолога з пацієнтом не обов'язково має бути індивідуальним, екзистенційний підхід досить вдало може бути реалізований у груповій терапії (засновник методу групової терапії Карл Роджерс поділяв ідеали гуманістичної психології, Ірвін Ялом працював з клієнтами як індивідуально, так і в групах).

Саме рефлексія над "остаточними даностями" надзвичайно важлива для будь-якої людини, а для особи, яка перебуває за стінами в'язниці, вона набуває особливої вагомості. Американські вчені К. Стейсі та К. Маркін під час вивчення ставлення тюремного населення до смерті і майбутнього життя встановили, що багато ув'язнених мають високі показники тривоги смерті й інтересу до тем, пов'язаних із нею, страху похорону й внутрішніх хвороб, а також усвідомлення тамованих думок про смерть, порівняно з контрольною нормою [10, с. 60]. Кількість суїцидальних випадків нині в установах виконання покарань викликає занепокоєння. Однак багато практиків явлено чи приховано підтримують соціологічне пояснення самогубства, вважаючи, що розмови із засудженими про смерть і так звані заходи попередження лише спровокують нові випадки. Очевидно, таке упередження продиктоване непослідовністю опрацювання такої складної теми. У форматі екзистенційного підходу – це не може бути одне заняття, а має бути цикл зустрічей, присвячених трансформації невизначеної тривоги в конкретні страхи, усвідомлення, і, відповідно, позбавлення їх. Рефлексія фінальності та смертності породжує в людини тривогу, яка, якщо не трансформується в конкретний страх, може стати причиною психічного розладу (психопатології). Концепція смерті відіграє гранично важливу роль у психотерапії, оскільки зачіпає життєвий досвід кожного з нас. Життя і смерть взаємопов'язані: фізично смерть знищує нас, але ідея смерті нас рятує, – вважає І. Ялом. У будь-якому разі усвідомлення смерті загострює бажання жити й радикально змінює погляд на саме життя [6, с. 60].

Проблема свободи – надважлива данність, обговорення якої зовсім не є актом знуцання над особами, які відбувають покарання у вигляді позбавлення волі. Свобода – філософська

категорія, інтелектуальне опрацювання якої не може бути відокремлене від категорії відповідальності, що становить вагому частку свободи. Багато проблем психічної сфери пов'язані з тим, що людина уникає обов'язковості, делегуючи право вибору батькам, дружині, чоловіку, іншим навколишнім. Прийняття відповідальності – надзвичайно важливе вміння, яке потрібно допомогти засудженому актуалізувати в собі. Злочинна поведінка, порушення норми переважно має у своєму підґрунті відсутність обов'язковості або неокультурене бажання її уникнути. Перебрання відповідальності на себе неподільно пов'язане з волею, досвідом вольових зусиль, вольовою поведінкою.

Психологи як і філософи екзистенційного напрямку стверджують, що сама людина творить себе, конституюючись у системі власних виборів, де ситуація – це тільки її вибір. Відтак психотерапевт має діяти, виходячи з тези, що пацієнт сам створив своє неблагополуччя, а не випадковість, не зла доля чи не та генетика. Це – перший крок, спрямований на прийняття ним відповідальності. Така настанова – вкрай корисна у роботі практичного психолога, тим більше, що нині популярні соціологічні теорії перекладають відповідальність злочинця на його середовище та батьків. У телевізійному фільмі, знятому за автобіографічною книгою Пейпер Керман про досвід її перебування у федеральній в'язниці для жінок, “Помаранчевий – хіт сезону” (“Orange is New Black”), є показовий епізод: мати Пейпер, відвідуючи її у в'язниці, бідкається, що хорошу дівчинку посадили в погане місце, недолугі адвокати винні в тому, що вона там; Пейпер просить припинити звинувачувати когось: “Я тут, бо колись зробила неправильний учинок, саме тому тепер я у в'язниці”. Це – прекрасний приклад не тільки усвідомлення відповідальності як початку процесу змін, а й наступного кроку – свободи. Ален Вілліс був переконаний, що “терапія може бути причиною особистісних змін лише настільки, наскільки вона приводить пацієнта до прийняття нового способу поведінки. Справжня зміна, не пов'язана з дією, практично й теоретично неможлива” [11, с. 144]. Така настанова, за якою для індивіда істинним є тільки те, що він утілює у дії, була проголошена засновником екзистенційної філософії Сьореном К'еркегором та палко підтримана психологами цього напрямку [7]. І справді, не існує філософських проблем поза конкретними проблемами особистого життя мислителя. Прихильники екзистенційного

підходу в психології по-своєму витлумачили такий суб'єктивізм данського філософа: не існує іншої відповідальності, ніж відповідальність людини перед собою. Цілком закономірно, що й названа психотерапія споріднена з екзистенційною філософією у питанні перенесення акценту на саму людину. Відповідальність, вибір для екзистенціалізму завжди залежать від власної волі людини, якими б не були обставини. Роло Мей вважав, що люди всіляко намагаються уникнути відповідальності, заявляючи про несвободу своїх дій, не бажаючи робити вибір, вони насправді потім вірять у власну мізерність і ворожість світу. Він, як і його натхненник К'еркегор, глибоко вистраждав своє вчення: у віці тридцяти років захворів на туберкульоз, кілька років провів в ізольованому санаторії, що дало йому змогу переосмислити своє ставлення до життя, зрозуміти, що пасивність і безпорадність тільки сприяють розвитку хвороби: “Допоки я не відпрацював у собі певну “боротьбу”, деяке почуття власної відповідальності за те, що саме я є тією людиною, яка хвора, я не міг досягнути жодного прогресу” [Цит за: 12, с. 177].

Вочевидь людину не можна змінити примусово чи вкласти їй у голову правильні ідеї, думки, принципи. Ціль психотерапії – підвести людину до позначки, де вона може зробити вільний вибір [6, с. 327]. Про це часто забувають пенітенціарні психологи, намагаючись змінити щось у засудженому механічним чином – нотаціями, працею, безперервною діагностикою тощо. Саме тому питання: “Виправився засуджений чи ні?”, так важко прояснити. Якщо особа виконує вимоги адміністрації, не порушує дисципліну, чи означає це, що вона насправді змінилася? А саме ці показники враховуються при розгляді умовно-дострокового звільнення. У той же час у психологічних характеристиках засуджених, котрі не стояли на профілактичному огляді щодо самогубства, але вчинили суїцид, також часто зустрічаємо твердження, що вони сумлінно працювали, виконували вимоги адміністрації (часто наявний припис: “з метою поблажливого ставлення до себе”). Особа, яка знаходиться в установах виконання покарання – щонайперше людина, а отже без людського спілкування їй буде важко щось зрозуміти, а тим паче – змінитися.

Бажана зміна може відбутися, коли засуджений чи засуджена усвідомлює свої потреби-домогання, а відтак сама проектує волевиявлення, яке, своєю чергою, стає основою його чи її вчинкової дії. Прийняття рішення, вибір,

таким чином, передує вчинянню. Якщо ж така дія не відбулася, значить жодного істотного особистісного рішення не було прийнято.

Отож клієнт має приймати рішення сам, за влучною тезою І. Ялома: "...рішення прийняте кимось іншим – це не рішення" [Там само], не збагачення власного досвіду життєдіння. Психолог, а особливо пенітенціарний, покликаний стимулювати самостійне рішення клієнта, прийняття ним зобов'язання за себе і свої вчинки. Здатність й розвинене вміння брати на себе відповідальність закономірно формує внутрішню принциповість особистості, яка започатковує її систему цінностей як конструктивну основу ресоціалізації. Причому екзистенційні психологи розрізняють свободу дії (сутнісну) і свободу буття (екзистенційну). Людина може бути внутрішньо вільною, навіть, якщо фізично вона знаходиться у в'язниці. Це підтверджується не тільки художньо-філософським осмисленням А. Камю у "Сторонньому" та Ж.-П. Сартра у "Стіні". Р. Мей наводить кілька цілком реальних випадків, коли ув'язнені з ентузіазмом говорили про "внутрішню свободу" [12, с. 204; с. 219]. При правильному спрямуванні ізоляція, якою супроводжується ув'язнення, може сприяти особистісній рефлексії, котра дозволить переосмислити вчинене, спосіб життя, набути свободи буття.

ВИСНОВКИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

1. Професійним терапевтичним досвідом доведено, що екзистенційна парадигмальна процедура корисна для окремих пацієнтів, так само, як і підходить вона деяким клініцистам, але не всім [6, с. 33]. У форматі її здійснення немає чітко визначеного набору технік і методів, які б можна було застосувати до ситуації кожного клієнта. Замість того, щоб використовувати загальні методики, практичні психологи звертаються до особистості клієнта. В умовах пенітенціарного закладу їм варто пам'ятати, що той, з ким вони працюють, – це особистість, яку треба спрямувати до само-рефлексії над "остаточними данностями буття". Схематично напрям діяльності психолога з клієнтом у рамках екзистенційного підходу доречно зобразити так: тривога > усвідомлення смертності > свобода – відповідальність > смисл – цінності. Ось чому ефективний психолог підводить ув'язненого до усвідомлення нагальності особистісних змін, вказує

йому на світлі перспективи повсякдення, розширює його психодуховний потенціал.

2. Імовірно, що екзистенційна терапія не має бути універсальною. Очевидно більше користі вона принесене тим, хто відбуває покарання за злочини, вчинені з необережності. Оскільки таким людям більше притаманні докори сумління, то пенітенціарним психологам варто повно керуватися принципами гуманістичної психології. Хоча виправлення (одужання) засудженого не може настати раптово, проте тривала й цілеспрямована робота у цьому напрямку завжди є результативною.

3. Велика кількість досвідчених терапевтів опираються на екзистенційні ідеї міжособистого лікувального практикування, належачи до інших світоглядних шкіл. Для пенітенціарної гілки прикладної психології, як і для пенітенціаристики в цілому, екзистенційний підхід є надзвичайно цінним, оскільки пропонує гуманістичне змістове переорієнтування пенітенціарної системи. У перспективі варто підібрати такі методики роботи для пенітенціарних психологів, які повно реалізують принципи саме цього евристичного підходу.

1. Омелашко Г. Д. Екзистенціальна психологія як феномен постекзистенційного мислення ресоціалізації : автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня кандидата філософ. наук : 09.00.05 / Г. Д. Омелашко. – К., 2008. – 20 с.

2. Александров Д. О. Роль установки у вчиненні "безмотивних" насильницьких злочинів : автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня кандидата психол. наук : 19.00.06 / Д. О. Александров. – К., 2001. – 18 с.

3. Суліцький В. В. Психопрофілактична робота із засудженими. Методичні рекомендації / В. В. Суліцький. – Горлівка, 2006. – 66 с.

4. Коновалова В. О. Юридична психологія : [підруч.] / В. О. Коновалова, В. Ю. Шепітько ; 2-ге вид., перероб., і доп. – Харків : Право, 2008. – 240 с.

5. Неживець О. М. Забезпечення соціальної та трудової реабілітації осіб, звільнених з місць позбавлення волі : автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня кандидата психол. наук : 12.00.08. / О. М. Неживець. – К. 2005. – 20 с.

6. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Ирвин Ялом. – М. : Независимая фирма "Класс", 2005. – 576 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).

7. Мей Р. Происхождение экзистенциальной психологии // Экзистенциальная психология / Ролло Мей. – М. : Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2001. – Терминологическая правка В. Данченко. – К. : PSYLIB, 2005.

8. Єрмак С. М. Проблеми визначення змісту психолого-педагогічної характеристики на засудженого / С. М. Єрмак // Мат. міжнар. н.-практ. конфер. (Чернігів, 10 квітня 2009 р.). – Чернігів : Чернігівський

державний інститут права, соціальних технологій та праці, 2009. – С. 54–61.

9. Синьов В. М. Основи пенітенціарної педагогіки й психології / В. М. Синьов. – Біла Церква, 2003. – 101 с.

10. Stacey C. The Attitudes of College Students and Penitentiary Inmates Toward Death and a Future Life/ C. Stacey, K. Markin // *Psychiatric Quarterly*. – 1952. – № 26. P. 27–32.

11. Wheelis A. The Place of Action in Personality Change / A. Wheelis // *Psychiatry*. — 1950. – № 13. – P. 135–148.

12. Фрейдджер Р. Гуманистическая, трансперсональная и экзистенциальная психология. К. Роджерс, А. Маслоу и Р. Мэй / Роберт Фрейдджер, Джеймс Фейдимен. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. — 221 [3] с. — (Университетская библиотека).

REFERENCES

1. Omelayenko G. D. Ekzistencialna psikhologiya yak fenomen postekzistenciynogo mislennya resocializatsiyi : avtoref. disertatsiyi na zdobuttya nauk. stupenya kandidata filosof. nauk. : 09.00.05 / G. D. Omelayenko. – К., 2008. – 20 s.

2. Aleksandrov D. O. Rolj ustanovki u vchinenni “bez-motivnikh” nasilnijnikikh zlochiniv : avtoref. disertatsiyi na zdobuttya nauk. stupenya kandidata psikholog. nauk. : 19.00.06 / D. O. Aleksandrov. – К., 2001. – 18 s.

3. Sulicjkij V. V. Psikhoprofilaktichna robota iz zasudzhenimi. Metodichni rekomendatsiyi / V. V. Sulicjkij. – Gorlivka, 2006. – 66 s.

4. Konovalova V. O. Yuridichna psikhologiya : [pidruch.] / V. O. Konovalova, V. Yu. Shepitjko ; 2-ge vid., pererob., i dop. – Kharkiv : Pravo, 2008. – 240 s.

5. Nezhivec O. M. Zabezpechennya socialjnoyi ta trudovoyi rehabilitatsiyi osib, zviljnenikh z miscj pozbavleniya voli : avtoref. disertatsiyi na zdobuttya nauk. stupenya kandidata psikholog. nauk. : 12.00.08. / O. M. Nezhivec. – K. 2005. – 20 s.

6. Yalom I. Ehkzistencialnaya psikhoterapiya / Irvin Yalom. – M. : Nezavisimaya firma “Klass”, 2005. – 576 s. – (Biblioteka psikhologii i psikhoterapii).

7. Meyj R. Priskhozhdennye ehkzistencialnoyi psikhologii // Ehkzistencialnaya psikhologiya / Rollo Meyj. – M. : Aprelj Press; EhKSMO-Press, 2001. – Terminologicheskaya pravka V. Danchenko. – К. : PSYLIB, 2005.

8. Yermak S. M. Problemi viznachennya zmistu psikhologo-pedagogichnoyi kharakteristiki na zasudzhenogo / S. M. Yermak // Mat. mizhnar. n.-prakt. konfer. (Chernigiv, 10 kvitnya 2009 r.). – Chernigiv : Chernigiv-sjkij derzhavnij institut prava, socialjnikh tekhnologiy ta praci, 2009. – S. 54–61.

9. Sinjov V. M. Osнови penitenciarnoyi pedagogiki yj psikhologiyi / V. M. Sinjov. – Bila Cerkva, 2003. – 101 s.

10. Stacey C. The Attitudes of College Students and Penitentiary Inmates Toward Death and a Future Life/ C. Stacey, K. Markin // *Psychiatric Quarterly*. – 1952. – № 26. P. 27–32.

11. Wheelis A. The Place of Action in Personality Change / A. Wheelis // *Psychiatry*. — 1950. – № 13. – P. 135–148.

12. Freyjdzher P. Gumanisticheskaya, transpersonalnaya i ehkzistencialnaya psikhologiya. K. Rodzhers, A. Maslou i R. Mehj / Robert Freyjdzher, Dzheyjms Feyjdimen. — Spb. : Prayjm-Evroznak, 2007. — 221 [3] s. — (Universitetskaya biblioteka).

АНОТАЦІЯ

Терехова Любов Володимирівна.
Перспективи становлення екзистенційного підходу в прикладній психології.

У статті окреслено гуманітарні питання, зумовлені переорієнтацією мети діяльності кримінально-виконавчої системи України з виконання покарань на ресоціалізацію засуджених. Обґрунтовано потребу світоглядної зміни пенітенціарного персоналу на основі принципів екзистенційно-гуманістичної психології. Висвітлено можливість застосування екзистенційного підходу в прикладній психології як метанастанову діяльності пенітенціариста. Запропоновано розглядати досвід ув'язнення як межу ситуацію, що може стати для засудженого основою рефлексії та подальшого виховання відповідальності за умови мудрої терапевтичної роботи психолога.

Ключові слова: екзистенційний підхід, екзистенційна психологія, екзистенційна психотерапія, ізоляція, пенітенціарний психолог, пенітенціаристика, потенціал, тривога, рефлексія, смерть, межу ситуація, ув'язнені, свобода, відповідальність, вибір.

АННОТАЦИЯ

Терехова Любовь Владимировна.
Перспективы становления экзистенциального подхода в прикладной психологии.

В статье очерчены гуманитарные вопросы, обусловленные переориентацией цели деятельности уголовно-исполнительной службы с исполнения наказаний на ресоциализацию осужденных. Обоснована потребность мировоззренческой перемены пенитенциарного персонала на основании принципов экзистенциально-гуманистической психологии. Освещена возможность использования экзистенциального подхода в прикладной психологии как метаустановки деятельности пенитенциарного работника. Предлагается рассматривать опыт заключения как пограничную ситуацию, которая может стать для осужденного основанием для рефлексии и последующего воспитания ответственности при условии мудрой терапевтической работы психолога.

Ключевые слова: экзистенциальный подход, экзистенциальная психология, экзистенциальная психотерапия, изоляция, пенитенциарный психолог, пенитенциаристика, потенциал, тревога, рефлексия, смерть, пограничная ситуация, осужденные, свобода, ответственность, выбор.

ANNOTATION

Terekhova Lyubov.
Perspectives of Becoming of Existential Approach in Applied Psychology.

In the article are considered the humanitarian questions those were conditioned by re-orientation of Criminal-Executive Service activity from execution of punishments to resocialization of convicted persons. The demand of overview change of penitentiary staff is substantiated. The penitentiary psychology is represented in wide sense through the analysis of penitentiary theory with reminding penal aspects of jurisprudence, pedagogy, philosophy and psychiatry.

The necessity of application of the existential approach in penitentiary psychology is considered. It is supported the need of re-orientation of penitentiary staff's world outlook according to existential humanistic psychology

principles. It is illuminated the possibility of using the existential approach as kind of meta-attitude in correction officers' work. It is proposed to understand the experience of imprisonment as a limit situation, which could become for inmate the basis to reflection and to a future brining up of responsibility together with condition of wise therapeutic work of penitentiary psychologist. Responsibility as inner principle of human being could start the personal system of values. It is emphasized that establishment of the values

system has fundamental meaning to re-socialization. It justifies that person had understand the rules of social life and had become ready to follow them.

Key words: *existential approach; existential psychology; existential psychotherapy, isolation, penitentiary psychology, penal science, potential, anxiety, reflection, death, limit situation, inmates, freedom, responsibility, choice.*

Надійшла до редакції 27.05.2014.

З редакційної пошти

УКРАЇНСЬКИЙ ГУРТОК ГІПНОЗУ ІМЕНІ ДОКТОРА ЄВГЕНА ГЛИВИ В КИЄВІ

Вже впродовж п'ятого року під керівництвом доктора психологічних наук, професора Сергія Болтвіця на базі Незалежного експертно-дослідного психологічного тренінг-центру "Добро" в місті Києві при приймальні Президента України діє *Український гурток гіпнозу імені доктора Євгена Гливи* – одного з найвидатніших сучасних гіпнотерапевтів світу. З іменем цього знаного у світі доктора (м. Сідней, Австралія) розпочинається кожне чергове засідання українських гіпнологів – реабілітаційних психологів, психотерапевтів, стоматологів, хірургів, студентів старших курсів вищих медичних навчальних закладів України. Двічі на місяць, до кожного гурткового засідання, сам Євген Леонідович надсилає проф. Сергію Болтвіцю власні міркування, настановлення з теорії та практики гіпнологічних студій, вітання, заохочення і настановлення.

У своїй першій, як висловився сам доктор Євген Глива, інавгураційній лекції, написаній спеціально до першого засідання гуртка його імені і надісланій для виголошення в Україні, він писав: "Щиро вітаю шанованих колег, які знайшли потребу та енергію вглянутися у знаний найдавніший метод лікування, який тепер називається гіпноз. Без наміру придушити ентузіазм мушу (з радістю) констатувати, що таке явище як гіпноз головно залежить від суб'єкта; гіпноз – це дар, яким від народження випосажена кожна людина; тому на життєвому шляху (головно несвідомому) вона тільки його вдосконалює; часто поглиблює, моделює, а то й цілковито губить здатність входити у гіпноз. Моя дефініція гіпнозу така: *"Гіпноз – природне підвищення потенціалу людини, яке спонтанно появляється у житті і яке може бути викликане іншою людиною"*.

Активними учасниками Українського гуртка гіпнозу імені доктора Євгена Гливи є доктор психологічних наук, проф. Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова Ігор Бушай, кандидат медичних наук, гіпнотерапевт-психолог Олексій Шевцов, лікар-стоматолог Сайед Азоді Фар (м. Тегеран, Іран), президент Світової ради психотерапевтів, ректор Університету імені Зигмунда Фрейда, академік Національної АПН України Альфред Прітц (м. Відень, Австрія), студенти різних факультетів НМУ імені О.О. Богомольця, психологи і педагоги Києво-Печерського ліцею № 171 "Лідер", викладачі психології ВНЗ України. Як відзначив один з найактивніших орудників названого гуртка Василь Гуменюк, "навчаючись на медично-психологічному факультеті Київського медуніверситету, ми зі своїми однокласниками вирішили відновити величні духовні, або, як про це влучно писав Іван Огієнко (митрополит Іларіон), приналежні до людського духу – *духові надбання культури українського народу*, оволодіння якими неповне без розуміння і вживання у разі потреби (зокрема, з лікувальною чи оздоровчою метою) такого важливого компонента володіння собою, як застосування гіпнозу. Для цього ми створили психологічний гурток, який для нашої насаги й натхнення заохотили іменем Євгена Гливи. До нього записалися не тільки студенти медично-психологічного факультету, а й з лікувального, і навіть – стоматологічного, лікарі, психотерапевти, психологи. Відповідь проста: насамперед, ми переконані, що медичний працівник, якої б він не був спеціалізації, має володіти принаймні базовими знаннями з гіпнозу, адже йому все життя працювати з людьми, рятувати і покращувати їхнє життя. Мріємо і заохочуємо, щоб до нас ходили й особи з немедичних, але головне – людинознавчих, спеціалізацій, щоб їм це було цікаво, і використовували здобуті знання з добрими намірами."

Гурток працює під науковим керівництвом проф. Сергія Болтвіця цілорічно з жовтня по травень кожного першого і третього вівторка. Зміст засідань, гіпнологічних занять і вправ планується за фаховими побажаннями учасників, але з умовою безпосередньої участі в реалізації запропонованих методик і вправ самих ініціаторів. "Перш ніж пропонувати іншим, спробуй на собі довести корисність та функціональність кожної дії і гіпнотичного способу", – така настанова об'єднує всіх. Супервізія Сергія Івановича охоплює також апаратурну перевірку психофізіологічних показників. При цьому застосовуються виключно українські психологічні апарати, зокрема, український прилад "Хист", що дає змогу вимірювати близько 60 показників сенсомоторних реакцій людини, індивідуальних мікроритмів тремору пальців рук, величин лабільності сприйняття; індикатор емоційної напруженості людини "Вектор", прилад "Блиск", "Куля Болтвіця" та ін.

Робота гуртка багаторазово підтверджує, що гіпнабельність належить до надійних індикаторів психічного здоров'я, а розвиток здатностей до аутогіпнозу є важливим складником психічної гігієни кожної дорослої особи в сучасному дедалі ускладнюваному світі людей. Можливо, саме таке емоційне наснаження чутлива душа геніальної української поетеси Ліни Костенко явила нам як відчуття гіпнозу у вірші "А вечір пролітає, наче крижень":

*"А вечір пролітає, наче крижень,
Черкнувши місто синіми крильми.
У сріблі заворожених наближень
Ми вже як тіні, ми уже не ми."*

*Це як гіпноз, як манія безодні,
Як струм жаги, що в голосі болів,
Коли вуста пекучі, аж холодні,
Уже не здатні вимовити слів".*

Хай же рясно розквітає Українська душа по всьому світу, являючи собою ще небачені донині неймовірні здатності українського таланту й національного генія, що, можливо, раніше від покоління до покоління приховували тисячоліттями від ворогів наші мудрі прапращури, щоб передати у спадок нащадкам для майбутнього розвою і духовного та культурного піднесення української соборної нації. Доктор Євген Глива ревно пильнує, щоб так і сталося.

Світлана ЯКОВЕНКО (м. Сідней)

БІОЛОГІЧНІ, ДУХОВНІ, СОЦІАЛЬНІ НУЖДІ ЯК ЧИННИКИ ЕКОНОМІЧНОЇ СИСТЕМИ

Іван БУЯН

Copyright © 2014
УДК 331.446.3

Журнал “Психологія і суспільство” – єдиний в Україні, який протягом півтора десятиліття постійно друкує статті з нової суспільно-психологічної та політекономічної проблематики: “Природа, економічна та політична (владна) системи як чинники задоволення нужденності людини”. Зокрема, в журналі №3 за 2007 рік надрукована наша стаття на тему: “Статус людини в існуючій економічній системі”; в №3 за 2010 – “Біологічне, духовне та соціальне в людині як чинники економічної системи; в №4 за 2011 – “Ринкова система праці – сучасна економічна система взаємодії біологічного, духовного, соціального в людині з природою”. Пропоноване дослідження є продовженням піднятої теми – обґрунтуванням природних і суспільних факторів та умов повного задоволення біологічних, духовних, соціальних нужд кожної людини-громадянина.

Методологічна оптика дослідження. Методологія – це, з одного боку, теоретичні засади, принципи, світоглядні підходи до пізнання, з іншого – вчення про методи, процедури, правила і норми, що застосовуються в будь-якій науковій галузі чи дисципліні для добування нових раціональних знань. Філософія традиційно розмежовує методологію на загальну і окрему. **Загальна методологія** – це філософське вчення про природу, логіку, способи, загальні процедури пізнавального процесу, такі його складові, як аналіз і синтез, абстрагування й узагальнення, індукція і дедукція, пояснення і розуміння, опис і визначення. **Окрема методологія** відрізняється своїм об’єктом, предметною стороною, змістом проблем, їх специфікою, характером завдань дослідження. Тому застосування її принципів є способом визначення сфери, меж реальної дійсності, що досліджується, об’єктів пізнання, з’ясування причинності існуючих між ними взаємозв’язків, дотримання належної

спрямованості процесу пізнання, забезпечення організації знань, адекватних сутності, змісту, структурі досліджуваної дійсності, формування понятійного каркасу теорії. Інакше кажучи, методологія – це вчення, яке визначає яким чином дослідник має діяти, з чого починати, які підходи та прийоми застосовувати, на які проблеми пізнання виходити і які розв’язувати, які засоби та інструменти мислення використовувати для досягнення успіху. У цьому контексті слушно не тільки чітко розмежовувати філософську, загальнонаукову, конкретно-наукову (спеціальну) та конкретно-тематичну (спеціалізовану) рівні організації сфери методології як учення, а й світ професійного методологування як діяльності та способу практикування (А.В. Фурман) [див. 11].

Ф. Енгельс доречно зауважував, що економічні проблеми – найзаплутаніші, а зробити їх простими та відчутно проясненими можна лише тоді, коли вони ставляться на належне місце і в правильний взаємозв’язок [8, с. 128]. Проте спочатку треба виявити, виокремити, дослідити суть, зміст, структуру кожного компонента, явища, процесу. І лише після цього отримаємо ситуацію, коли кожну із складових безпомилково можна буде поставити на “належне місце”. Саме тоді з’явиться можливість з’ясувати існуючі між ними взаємозалежності, форми і механізми їх розвитку та прояву. І це закономірно, адже винятково значущим принципом пізнання є дослідження об’єктів, явищ, утворень, предметів, процесів у взаємозв’язку, взаємозумовленні та взаємодії. Одне явище виявляє себе через зв’язок з іншим, виступає як його причина, або як наслідок. Звідси постає один із важливих методологічних процедур пізнання – метод аналізу, себто розмежування об’єктів, явищ дослідження на окремі складові (сегменти, складники, компоненти, елементи).

Мета дослідження: з'ясування сутності структури біологічних, духовних, соціальних нужд (нестатків, потреб) людини, природних та соціоекономічних шляхів їх задоволення, а у зв'язку з цим теоретичне конструювання сутності, змісту, місця, ролі та значення взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємодії біопсихосоціодуховних чинників людини і процесів та явищ природи, суспільства, ринкової економічної системи.

Щоб проблема повного задоволення нужденної сфери кожної людини була розв'язана, її значущість має бути не тільки проголошена, задекларована в суспільстві, але й науково доведена, спроектована та емпірично уреальнена. Для цього потрібно перш за все визначитися щодо того, які методологічні, теоретичні, прикладні питання мають бути поставлені і висвітлені в дослідженні. Наприклад, нужденність та її задоволення – два полярні явища, між якими перебуває проблемна зона: народження дитини та розвиток її задатків у фізичні і духовні здібності до праці; взаємозв'язок і взаємодія між вимогами робочих місць і професійно-кваліфікаційними здібностями працівника; взаємозалежність між змістом праці і рівнем заробітної плати; взаємозумовлення сфер виробництва, розподілу, обміну, принципів діяльності владної системи і статусу працівника.

Значущість дослідження. Задоволення біологічних, духовних, соціальних нужд-потреб людини – основна позаісторична проблема існування та розвитку людського роду. В її розв'язанні на належному рівні зацікавлена кожна з осіб, яких налічувалось на нашій планеті на перше січня 1914 року 7 млрд 137 млн., а також суспільство, якщо воно є демократичним, таким, що не на словах, а на ділі турбується про високий рівень матеріального та духовного життя кожного громадянина. Названі нужди визначають: по-перше, необхідність пізнання того, у яких сферах природи (зовнішнього щодо людини фактору) знаходяться необхідні ресурси і яким чином їх перетворити у предмети, здатні задовольнити людську нужденність; по-друге, усвідомлення соціальних норм, принципів, умов взаємодії людини з природою; по-третє, реальної актуалізації людиною процесу розвитку власних біологічних, фізичних, психічних властивостей, котрий спричиняється як її внутрішньою природою, так і зовнішніми чинниками життєдіяльності.

Для соціально-економічної складової владної системи повне задоволення біологічних

та духовних нужд людини має стати основним, пріоритетним, невідкладним чинником забезпечення не лише якісних змін у робочих місцях, змісті та ефективності праці, рівнях добробуту та якості життя населення, стані їх здоров'я, а й докорінних змін у сутності та змісті соціально-економічних відносин, їх моральних основ, подолання жадібності, споживацької свідомості, зверхності, й натомість формування, усвідомлення та сповідання високих життєвих, й першочергово духовних і моральних, цінностей. На жаль, чинна економічна теорія “не опускається” до рівня таких життєвих “дрібниць”, як біологічні, духовні та соціальні нужди людини. Скажімо, біологічна нужденність не піддана економічними соціологами детальному аналізу, а владу, підприємців мало цікавлять економічні умови праці, мізерна заробітна плата трудівників, обсяг пенсій, стипендій і допомоги багатодітним сім'ям, кількість коштів, що виділяються на харчування в лікарнях, школах, норм предметів споживання в армії і в'язницях, співвідношення зростання рівнів заробітної плати і цін на предмети споживання, ліки, інші соціальні послуги. *“Виробництво товарів та послуг здійснюється завдяки застосуванню його факторів (чинників), до яких відносять працю, капітал (засоби виробництва), природні ресурси і такий особливий вид праці, як підприємницька діяльність.* Кожен із них одночасно є фактором витрат і ресурсом, що приносить їх власникам відповідний дохід: *праця – заробітну плату, капітал – процент і прибуток, природні ресурси (земля) – ренту, підприємницькі здібності – підприємницький дохід (нормальний прибуток)” [1, с. 291].*

Джерелом праці є психосоціально розвинена людина, яка оволоділа фізичними та духовними здібностями до праці, має міцне здоров'я і стало організовану психіку. Загальноприйнятний принцип господарювання сутнісно полягає у прагненні постійно забезпечувати на належному рівні стан природних ресурсів (наприклад, земельних угідь), знарядь і предметів праці, худоби тощо. Натомість, вилучивши із власного упредметнення проблеми біологічних, духовних, соціальних нужд, економічна теорія (та й політична економія зокрема) практично не відреагувала на процеси голокосту у формі голодомору українського населення і людей деяких регіонів Росії в минулому столітті, на тенденцію зубожіння громадян України протягом 23 останніх років

її існування як незалежної, суверенної держави.

Дивним є те, що й економісти, і влада визнають нагальність високого рівня добробуту населення. Економіка, охоплюючи такі галузі, як сільське господарство, харчова, легка, будівельна, транспортна промисловість тощо здійснює виробництво життєвих благ саме для ліквідування нестатків громадян. Заради цього названі галузі створені і розвиваються. Але в економічній теорії відсутні думки, концепції про важливість і можливість задіяння у тих чи інших формах вищезазначених нужд людини як чинників відповідних сфер економічної системи (виробництва, праці, економічних та інших відносин). Очевидно, що людина як психобіологічна істота взаємодіє з природою, економічною та політичною (владною) системами через її складові. Тому важливо з'ясувати, яку саме за змістом роль та які функції і в якій конкретно сфері економічної системи (виробництва, розподілу, обміну, споживання) активізуються і діють ці чинники. Класичній економічній теорії, на жаль, властивий антинауковий метод “вилучення” важливих людських чинників з економічного аналізу.

Співвідношення змісту та обсягу понять “нужда” і “потреба”. Важливою методологічною проблемою дослідження є з'ясування питань сутності понять “нужда” і “потреба”, характеру логіко-змістового взаємозв'язку між ними. Відомо, що у психології, соціології, економічній теорії здебільшого застосовується термін “потреба”; причому його вживають у різних наукових дисциплінах, на побутовому, управлінському тощо рівнях як “універсальне” поняття, у якому часто зміст є вельми розмитим. Натомість проблематика людської нужденності не виправдано належить до окремих теоретичних рефлексій. Все це призвело до того, що категорія “потреба” набула такого собі “легкодоступного”, “безапеляційного”, повсюдного статусу. Останнім часом дослідники у своїх теоретизуваннях досить часто використовують і категорійне поняття “нужда”. Причому окремі з них вважають, що нужди і потреби – це тотожні поняттєві конструкції. Наприклад, О.В. Винославська стверджує, що “в людини наявні два середовища – природне і суспільне, з якими вона постійно взаємодіє і які спричиняють виникнення нужденності, задоволення якої потрібне для розвитку організму й особистості. Ці різноманітні нужди і називаються потребами. Потреба – це нужда

в будь-чому, котру людина переживає й усвідомлює” [3, с. 36].

Загалом вчені різних наук дружно протягом тисячоліть підмінюють первинне, природне, біологічне (нужда) бажаним, ідеальним, омріяним (потреба). До того ж саму проблему потреб вони так і не спромоглися вивчити на належному рівні. Чого тільки вартий поділ потреб на низькі (фізіологічні) і високі (духовні). Для того щоб упевнитись у примітивній приземленості духовного у виконанні немалої частки суспільства, достатньо звернути увагу на її повсякдення й прояв владою, депутатами всіх рівнів, багатьма олігархами, “новоспеченими” підприємцями України. З цього приводу С.Д. Максименко пише: “Принцип єдності біологічного і соціального відкриває дійсну сутнісну природу витоків активності особистості. Коли психологія твердить, що таким витоком є потреби, вона помиляється. Адже є дуже просте й доречне питання: а звідки виникають потреби? Крім того, дією потреб не можна пояснити саморух, саморозвиток тієї складової відкритої системи, якою є особистість. Ми стверджуємо, що таке вихідне першоджерело активності особистості насправді існує і воно цілком підлягає науковому дослідженню. І це є *нужда*” [7, с. 3]. Та ще раніше В.В. Давидов зазначав, що *нужда є глибинною основою потреби*.

Іншими словами, потреби – це означені людиною – сутнісно, структурно, феноменально, змістовно, параметрично тощо – її нужди. С.Л. Рубінштейн стверджував, що людина “пов'язана з навколишнім світом, у неї існує *нужда* в ньому... Це – об'єктивна *нужда*, котра, відображаючись у психіці людини, переживається нею як *потреба*” [див. 7, с. 136]. Отож не всі нужди усвідомлюються усупільненою особою і відповідно стають потребами. Відтак нужди і потреби – взаємозв'язані, але не тотожні і не рівнозначні за змістом та обсягом категорійні поняття. Нужди – основне, первинне, матеріальне; потреби – похідне від нужд, вторинне, бажане, ідеальне. Потреби – продукт мислення, пізнання, тобто одна із складових удієвленої свідомості, або усвідомлена *нужда*. А це означає, що нужди клітин, нейронів, тканин, системи органів через нервову систему трансформуються не з'ясованим ще наукою чином в елементи свідомості. Вони мають не лише якісні характеристики, але й кількісний вимір. Біологи, дієтологи з точністю до міліграма вже давно визначили, наприклад, скільки і яких харчових продуктів

– білків, жирів, вуглеводів, вітамінів, мінералів – має щоденно отримати людський організм особи кожної вікової категорії, статі, професії. Більше того, дослідження дали змогу з'ясувати, у яких видах харчових продуктів і в яких кількостях є кожен з названих елементів харчування. Відомо також скільки, яких видів і якої якості треба мати для комфортного життя окремої людини одягу, взуття, головних уборів, житла, меблів, кухонних приладів тощо.

Водночас категорія “потреба” відіграє важливу роль у з'ясуванні сутності, змісту нужд. Нужди “німі”, безголосі. І тільки через механізми пізнання вони трансформуються в усвідомлені форми. Нужди не пізнанні, не усвідомлені є “не дієздатними”. Потреби ж, в основі яких й перебувають нужди, перетворюються із пустопорожніх понять у реальну, могутню, що слугує людині і суспільству, психологічну силу. Звісно, потреби можуть значною мірою “виходити” за межі нужд (одним із проявів чого є, скажімо, ожиріння людей). Вони справді нічим необмежені і нерідко перетворюються у бридкі форми. **На відміну від нужд** потреби як ідеальна субстанція можуть являти собою прояв таких властивостей, як жадібність, користолюбство, зверхність, самозакоханість, висока амбіційність при низьких фізичних та духовних здібностях, примітивізмі, невігластві.

Ототожнення змісту цих категорійних понять, ігнорування категорії “нужда” й оперування лише категорією “потреба” стало однією з причин формування філософії і, отже, *психології споживацтва*. Предмети і послуги в головах людей стають не стільки засобами задоволення їхніх нужд, скільки забезпечення модності, престижності, насолоди, розкоші. Виникає так звана “епідемія споживання”, а уявлення про щастя трансформується у модель ненаситного споживання. Штучно деформується суспільний попит. Значна частина природних, людських ресурсів переключується на виробництво предметів розкоші, забезпечення можливостей для дострокової заміни речей, приладів, техніки, споруд. Причому глибинною причиною формування споживацтва є не біологічні властивості людини і її нужди, не людські гуманні цінності, а результат духовної деградації суспільства та індивідів, наявності в них викривлених світоглядних дзеркал, дефектів соціальної свідомості і національної самосвідомості.

У ринковій системі індивідуальна і масова ідеологія споживацтва реалізується шляхом

купівлі предметів у більших обсягах, аніж потрібно для задоволення нужд. Формується хибне споживацьке середовище, що призводить до духовної деградації значної частини громадянського загалу. Мета і сенс життя визначаються, людське щастя вимірюються “досягненнями” у придбаних товарах, символах причетності до певної верстви людей. Замість прагнення до фізичної і духовної досконалості, досягнень у трудовій діяльності людина намагається спрощеним способом досягти “поваги” навколишніх.

В одному з документів ООН “Порядок денний на XXI століття” (Ріо-де-Жанейро, 1992) зазначається: “Надмірні претензії, марнотратний стиль життя найбільш багаті частини людства величезним тягарем лягають на довкілля”. Слід додати – і на обсяги природних ресурсів, процеси формування в одних верств суспільства властивостей самозакоханості, зверхності, пихатості, всездозволеності, а в інших – почуття приниженості, презирства та ненависті.

Сутність теорії нужд та особливості проблем задоволення нужденності. По-перше, ця тема виходить за межі “чистої” економічної теорії. Її складові знаходяться не лише у сферах економіки, економічної політики, але й у середовищах біологічних, духовних, соціальних і суто внутрішніх властивостей людини. По-друге, хоча положення про те, що людина є біологічною та соціальною істотою й визнають усі, все ж значна частина вчених не вважають прийнятним дослідження біологічних нужд людини та їх одухотворених форм. Зокрема, в наукових колах широко побутує уявлення, що “біологізми”, “фізіологізми” – це не предмет економічного теоретизування, тому їх задіяння до рефлексивного аналізу не призводить до приросту економічних знань. Але хотілося б дізнатись у прихильників “чистої” економічної теорії, яким чином можна розв'язати проблеми задоволення, скажімо, біологічних нужд людини, не з'ясувавши їх сутність, структуру, обсяги тощо? Отож нагальними є зусилля, спрямовані на подолання цих консервативних уявлень. Слушно виходити з того, що *ступінь задоволення біологічних, духовних, соціокультурних нужд людини – це основний показник соціальності існуючої економічної і політичної (владної) систем.*

Звідси очевидно, що сучасна соціогуманітарна наука має дослідити, по-перше, сутність,

структуру, значимість людської нужденності, характер взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємодії біологічних, духовних, соціальних нужд людини з природою і суспільством; по-друге, зміст та роль біологічних, фізичних, духовних задатків, котрі визначають її здатність до праці; і, по-третє, те, які зміни потрібно здійснити в економіці, політиці, навчанні та вихованні юні, щоб успішно розв'язати проблему належного задоволення біологічних, духовних, соціальних нужд кожного громадянина.

Методологічно важливим прийомом дослідження є визначення і розмежування способів розв'язання проблем задоволення нужд людини. Платон вважав, що дослідник має досконало володіти таким методом пізнання, як розчленування та пов'язування понять. Скоріше не понять, а явищ, утворень, предметів, процесів, механізмів. Виходячи із сутності та змісту теми нашого пошукування доречно виокремити три основні системи:

1. Людина та її біологічні, духовні, соціальні нужди.

2. Природа, Всесвіт.

3. Економічна і політична (владна) системи.

Кожна із цих систем є, з одного боку, окремим, особливим, неосяжним світом, відіграє важливу роль у процесах формування актуальності, чинників та засобів задоволення нужд людини. Водночас їх розмежування уможливорює визначення структури явищ дослідження, з'ясування місця і ролі кожного з них у розв'язанні проблем задоволення нужд, виявлення сутності і сфери взаємозв'язку, взаємодії між складовими існуючої суспільної реальності. А. Маршалл небезпідставно стверджував, що "людина одночасно є метою виробництва і його чинником" [9, с. 209]. Ось чому саме їй, її нуждам, їх задоволенню належить центральне місце в названій тріаді, а відтак останні заслуговують на повновагомий предмет економічного дослідження. Це означає, що потрібно залучити весь наявний обсяг знань про людину: властивості її організму та їх розвиток, нужди та їх структуру й обсяги, задатки і здібності, сутність і значимість взаємодії людини з природою та їх взаємостосунки у лоні суспільства. Природа, Всесвіт – це сфери, у взаємозв'язку та взаємодії з якими для людини існує можливість створювати потрібні для задоволення нужд предмети. А. Маршалл у зв'язку з цим пише таке: "У відомому сенсі існують тільки два фактори виробництва: природа і людина. Капітал та організація є

результатом роботи людини, здійснюваної з допомогою природи і скерованої її здатністю передбачати майбутнє та її готовністю потурбуватися про майбутнє. За даних властивостей і сил природи та людини зростання багатства, знань й організацій виникає з них як наслідок із причини" [9, с. 209]. Інакше кажучи, економічна та політична (владна) системи – це лише посередники, соціально-економічні чинники, організатори взаємодії людини і природи.

Важливо також розчленувати організм людини на дві основні складові: а) біологічні, духовні, соціальні нужди; б) біологічні, у тому числі фізичні та психічні, задатки, завдяки яким вона здатна взаємодіяти з природою, здійснювати процес праці, взаємини з іншими людьми, колективами, суспільством, у тому числі й задля розв'язання проблем задоволення власної повсякденної нужденності.

Методологічний підхід розмежування властивостей людини на ці дві групи відкриває шлях для успішного дослідження теми. Він надає змогу, по-перше, з'ясувати основні причини всього того, що відбувається у життєдіяльності громадянина і суспільства; по-друге, визначити парадигму поведінки людського суспільства в рамках окремого соціуму; по-третє, дослідити сутність взаємозв'язку між біологічними нуждами людського організму і тими властивостями природи, Всесвіту, завдяки наявності яких окультурена особа отримує можливість задовольняти нужди; по-четверте, дати суспільству набір чітких критеріїв ефективного співжиття народів та етносів, адже, з'ясувавши сутність і структуру нужд, воно отримує основні критерії взаємодії людини з природою, структурні моделі та напрями розвитку галузей господарювання, підприємств, які мають виробляти предмети і послуги, здатні задовольняти людські нужди. Фізичні та духовні задатки трансформуються, на основі процесів соціального походження (головно виховання і навчання) у фізичні та духовні здібності до праці, робочу силу, процес праці.

Отже, міждисциплінарна наука має дослідити: а) сутність, структуру, значимість нужденності нації у форматах державного будівництва і суспільство творення, взаємозалежності та взаємодії біологічних, духовних, соціальних нужд людини з природою та цивілізацією; б) з'ясувати зміст та роль біологічних, духовних задатків, що визначають здатність людини до праці; в) вказати, які зміни мають відбутись в економіці, політиці, навчанні та

вихованні людини, щоб успішно розв'язати проблеми задоволення базового реєстру людини-громадянина.

Біологічні, духовні нужди та потреби людини і біологічні й психічні задатки її життєдіяльності – дві внутрішні протилежності. Вони є властивостями природного та соціального, спадкового і набутого, відрізняються сутністю, змістом, формами прояву, кожна з них являє собою певну цінність, має особливу ковітальну значущість. “Народившись” із зовнішнього стосовно зародка людини середовища, нужденність природно знаходиться у стані взаємозв'язку та взаємодії з природою і соціумом. Нужди і задатки різним чином, з різних причин взаємодіють з різними сферами як першої, так і другого, здійснюють у них різні за змістом і вагомістю функції. Наприклад, нужди людини виникають з моменту їх зачаття і “не вщухають” упродовж усього її життя. Тілесні ж та духовні властивості особи, завдяки яким вона стає здатною здійснювати процес праці як джерела благ, формуються протягом 16 років для працівників простої праці і 20–24 для молодих людей, котрі обирають шлях навчання в коледжах, училищах, ВНЗ. До того ж на певному етапі життя людина втрачає здатність до праці, хоча потреба в задоволенні нужд залишається.

Біологічні нужди людини задовольняються істивними речовинами. Людина – це перш за все особливий вид біологічної системи. У її загальній структурі, життєдіяльній повсякденності біологічним властивостям належить особлива роль. Біологічне тут, – пишуть філософи, – є найвищим рівнем природного, найзначущою її частиною, яка інтегрує у собі фізичне і хімічне. Це – сукупність загальних суттєвих ознак і властивостей людини як виду [10, с. 354]. Основні структурні складові її організму – аналогічні її природі **біологічні, духовні, соціальні види нужд**, кожен з яких характеризується специфікою сутності, змісту, структури, значимості для життєдіяльності, її розвитку, виконуваних функцій. Суто біологічного походження нужди, своєю чергою, поділяються на: а) нужди організму людини в істивних речовинах, б) в одязі, взутті, білизні; в) у житлі, меблях, кухонних приладах тощо.

Біологічні властивості людини формуються її організмом. Іншими словами, вона народжується і розвивається у формі людського організму. Організм (людське тіло) – це елемен-

тарна одиниця життя, єдине ціле, сформоване з клітин, тканин, органів, системи органів, рідини, які об'єднані в єдиний механізм, сукупність органів, наділених здатністю здійснювати внутрішні біологічні, хімічні процеси обміну речовин та енергії, забезпечувати процеси гомеостазу, адаптації, самовідновлення, самовідтворення та саморегуляції, ефективно взаємодіяти з природними і суспільними зовнішніми середовищами. Він являє собою сукупність близько тридцяти трильйонів різних типів клітин, з яких формуються тканини, органи, системи органів. Міжклітинна речовина здійснює механічну підтримку клітин і процес транспортування в організмі хімічних речовин. Загалом, коли говоримо про біологію людини, то маємо на увазі: а) її організм, його тілесну будову (анатомію); б) фізіологію (функції і процеси, які постійно здійснюються в організмі); в) окремі клітини, тканини, органи, системи органів; г) травну, дихальну, кровоносну (серцево-судинну), видільну, статеву, ендокринну, а також нервову, сенсорну, опорно-рухову системи; д) психічні процеси; е) генетичні успадкування; є) антропологічні явища і процеси; ж) гігієнічні проблеми здоров'я, умови і способи його збереження.

До біологічно зумовлених фізичних властивостей людини належать її стать, періоди життя (дитинство, юність, зрілий вік, старість), природні здібності, окремі риси характеру, здатність бачити, чути, відчувати, наявність розуму, свідомості, почуттів та емоцій. У цьому зв'язку видатний український психолог Г.С. Костюк (1899–1982) наголошував, що “біологічне зумовлює й індивідуальні розбіжності у природних можливостях людей. Саме через ці розбіжності окремі індивіди по-різному вчаться, з різною швидкістю, повнотою та глибиною оволодівають нагромадженими людством духовними цінностями, по-різному долучаються до їх “примноження” і тим самим досягають різних рівнів розвитку своїх специфічних людських потреб і здібностей” [6, с. 80].

Джерелами біологічних властивостей людини є вроджені її характеристики. За походженням – це природні властивості, так само як і властивості будь-якої рослини чи тварини. *Забезпечуючи людському організму цілісність, вони вкрай багатоманітні і стійкі, генетично передаються від покоління до покоління.* Так, з'ясовано, що за всю історію еволюції людського організму в анато-фізіо-

логічному плані в ньому мало що змінилося. Вочевидь від природи він наділений надзвичайними резервами стійкості та надійності. Скажімо, науковці стверджують, що організм людини має десятикратний резерв міцності, а отже здатний витримувати значні навантаження і навіть перенавантаження.

Нужда – біологічно-фізіологічне явище, відчуття гострого нестатку, нагальної необхідності у чому-небудь. Наприклад, нестача їжі фізіологічно проявляється у відчутті голоду, а відсутність в організмі потрібних вітамінів, мінеральних речовин, вуглеводів тощо призводить до відчуття болю, спричиняє різні хвороби. Звідси очевидно, що *реакція людського організму, його структурних складових на нуждоту в живильних речовинах їжі, води, повітря тощо – це форма прояву його внутрішніх біологічних властивостей, а потреба у цих речовинах становить сутність багатоаспектної біологічної нужденності людини першого порядку.*

Нужди – це безліч властивостей, які розкривають свою сутність через зв'язок з іншими внутрішніми та зовнішніми стосовно людини утвореннями, явищами, процесами, предметами. Тому закономірно, що у сфері теоретизування і мислєдіяльності “нужда” – важливіша категорія. Вона, як і, наприклад, “праця”, “робоча сила” тощо, не є винятково економічною. Водночас нужда – один із найважливіших чинників, що спричиняє взаємодію людини з природою, у тому числі виникнення, існування та прояв суспільних й, зокрема, економічних взаємин.

Нужди є данності біологічного (природного) походження і соціального оформлення; з'являються в момент зачаття, існують, змінюються, розвиваються протягом усього життя людини; це система вимог-властивостей її організму до неї самої, природи, економічної та політичної (владної) систем. Більше того, нужденність – це та *сила, яка породжує людське життя*, та базова складова, що визначає активність людини як біосоціальної істоти, себто біолого-психічний генератор упродовж усього її життя. За своєю природою, сутністю, змістом, способом вияву і засобами досягнення, за обставинами переживання, – наголошує С.Д. Максименко, – всі інтенції є виключно людськими, які виростили на єдиному біосоціальному носії – нужді. Нужда – вихідна першопричина, що визначає психічне буття людини. Без наявності нужденності остання не може стати особистістю [4, с. 135–139].

Єдність живої природи полягає у тому, що всі живі істоти мають подібний хімічний склад. У неживій природі містяться усі хімічні елементи, які наявні в живих організмах. Неорганічними речовинами є вода, неорганічні кислоти, мінеральні солі, окремі інгредієнти повітря. Основні речовини, базові для забезпечення життя і розвитку людини, її біологічного і соціального відтворення, – білки рослинного і тваринного походження, жири, вуглеводи, вітаміни, мінеральні речовини. Причому органічні та неорганічні речовини надходять в людський організм шляхом споживання їстівних речовин, води, дихання.

Органічний світ нашої планети має клітинну основу життя і розвитку. Людський організм – перш за все сукупність клітин. А це означає, що основним органом обміну речовин і тим самим забезпечення біологічного життя людини є клітини. Відтак нужденність організму в їстівних речовинах – це актуалізовані нужди клітин у них. До того ж клітини, органи, системи органів утворюють тілесні, фізіологічні та психічні системи, які забезпечують перебіг різних процесів життєдіяльності. Біологи встановили, що у людському організмі задіяні приблизно тридцять трильйонів клітин двохсотпятидесяти структурно-функціональних типів. Кожна клітинка, поперше, – первинний елемент людського організму; по-друге, складна біологічна система; по-третє, має здатність здійснювати різні біологічні та хімічні процеси; по-четверте, спроможна виконувати різні функції. У першоснові її діяльності – інформаційна система ДНК: кожна клітинка має щонайменше триста генів, котрі здатні створювати потрібні для організму білки чи інші хімічні структури.

Отож клітинка організму людини становить сукупність органічних речовин – білків, жирів, вуглеводів, нуклеїнових кислот, вітамінів, неорганічних (вода) та мінеральних речовин. Вони володіють біологічною, хімічною, фізіологічною та фізичною здатністю до обміну, розмноження, подразливості, росту, рухливості. Мільйони клітин щодня гинуть і поновлюються. Клітини відрізняються своїми формами, розмірами і тому здатні виконувати різні, задані біологічною програмою того чи іншого органу, функції.

Життєздатність кожної клітини, виконання нею визначених її біологічною природою процесів і функцій можливі лише у тому випадку, якщо вона своєчасно отримує в належній кількості різні й у потрібному спів-

відношенні харчові речовини. А це, своєю чергою, стає реальністю тільки тоді, коли у систему травлення людини надійдуть з їжею усі поживні речовини для життя і розвитку її організму. Сукупність таких речовин отримала назву повноцінного набору продуктів харчування з урахуванням індивідуальних особливостей людини (віку, статі, виду праці, її умов, стану здоров'я, національних традицій тощо). Повноцінний набір продуктів харчування – це оптимальні кількість та співвідношення продуктів харчування для організму людини. Недостатня чи надмірна кількість будь-якої складової харчування неодмінно призводять до того чи іншого виду хвороби, враження того чи іншого органу людського організму, голоду і навіть смерті. Відтак живильні речовини їжі є не лише будівельним матеріалом для клітин, тканин, окремих органів та систем людських органів, а й речовинами, необхідними для незліченних біологічних, фізіологічних, хімічних, фізичних, духовних, відновлюваних процесів. Наявність повноцінного набору продуктів харчування, можливість його повсякденного споживання – це основна умова задоволення багатофункціональної нужденності людського організму.

Клітини – творці усіх систем організму людини: опорно-рухової (кістки, м'язи, сухожилля), нервової, серцево-судинної, травної, ендокринної, імунної, репродуктивної, дихальної, видільної, лімфатичної, покривної, сенсорної (шкіра, біль, вестибулярний апарат), зорової, нюхової, слухової, смакової. Вони формують в організмі всі види тканин: епітеліальну, сполучну, м'язову та нервову, вистилають поверхні шлунково-кишкового тракту, дихальної системи, сечостатевого шляху, кровеносних судин; формують більшість залоз, кісткову, хрящову, жирову, м'язову, скелетну, серцеву, нервову. М'язові тканини наділені здатністю збудливості, провідності і скоротливості, що уможливають зміни положень тіла і його складових у просторі. Нервова тканина, яка складається з нейронів, утворює нервову систему організму, функціями якої є здійснення зв'язку організму з внутрішнім та зовнішнім світом шляхом сприйняття подразників, перетворення їх у нервові імпульси.

У кількісному вимірі тіло вагою 70 кг людини у віці 20–30 років має таку структуру органів: м'язи – 30 кг (43% ваги тіла), скелет без кісткового мозку – 7 кг (10%), шкіра та підшкірна клітковина – 6,1 кг (8,7%), кров –

5,4 кг (7,7%), травневий тракт – 2,0 кг (2,9%), печінка – 1,7 кг (2,4%), червоний кістковий мозок – 1,5 кг (2,1%), обидві легені – 1,0 кг (1,4%), серце – 0,3 кг (0,43%), обидві нирки – 0,3 кг (0,43%), щитовидна залоза – 0,02 кг (0,03%), головний мозок – 1,3 кг (1,8%), підшлункова – 0,18 кг (0,26%). Отож первинною, природною, фундаментальною умовою життя, діяльності та розвитку людини є потреба щоденного забезпечення нужд клітин повним набором істивних речовин. Ще раз підкреслимо: *необхідність клітин, тканин, органів та їх структурно-функціонального наповнення в істивних речовинах (білках, жирах, вуглеводах, вітамінах, мінералах) визначена природою.*

Біологічне життя – це особливий фізіологічний внутрішньоорганізмовий процес, основна форма існування і розвитку живої природи. Життя людини – це природне біологічне (від грец. *bios* – життя) явище. Воно характеризується такими властивостями й ознаками: 1) обміном речовин та енергії й у зв'язку з цим біологічною цілісністю і здатністю організму людини до асиміляції, отримання речовин із зовнішнього середовища і перетворення їх у речовини з властивостями, придатними для їх засвоєння організмом та дисиміляції як процесу окислення речовин, розпаду їх складних організованостей до більш простих; 2) залежністю життєвих процесів організму як живої системи від зовнішніх умов, факторів, процесів; 3) здатністю організму до активного регулювання внутрішніх життєвих процесів і виконання потрібних зовнішніх дій та функцій; 4) наявністю у системі організмів високоупорядкованих структур, різних складних компонентів, біологічних, фізіологічних, хімічних процесів, їх постійних змін та оновлення; 5) здатністю до розмноження, росту, відтворювальності собі подібних, спадкоємності; 6) спроможністю адаптуватись до зовнішнього середовища. Отже, життя – це явище, яке становить сукупність відповідних внутрішньо-організмових процесів і різних форм взаємодії організмів із зовнішнім світом. Для того щоб ці процеси постійно відбувалися, людський організм щодобово має отримати достатню кількість білків, жирів, вуглеводів, вітамінів, мінеральних речовин.

Білки, жири, вуглеводи – триада поживних речовин, без наявності яких в організмі у необхідних обсягах його життєдіяльність є неможливою. Щонайперше білки – важливіша

незамінна складова їстівних речовин. Дієтологи назвали їх “протеїнами” (від грец. *proteion* – першість). Саме вони беруть участь в обміні речовин, є заміниками зношених і “будівничими” нових клітин. Їх джерело становлять їстівні речовини тваринного (м’ясо, риба, сир, яйця) та рослинного (бобові і горіхи) походження. Білки цих речовин лише опосередковано, тобто через процес травлення розпадаються на 22 видів амінокислот. Останні всмоктуються в організм й утворюють білки вже органів людини. Наука з’ясувала, що у м’ясі міститься 14–20% білків, рибі – 13–18%, сирі кисломолочному – 15–16%, твердому – 22–29%, яйцях – 12–14%, сої – 33–34%, хлібі пшеничному – 6–10%, крупах – 7,6–4,9%, молоці – 3–4%, овочах – 0,5–6,5%, фруктах – 0,2–1,5%. Добовий раціон білків дорослої людини становить 100–120 грам, працівників важкої фізичної роботи – 150–160. Співвідношення тваринних і рослинних білків має складати 1 до 3.

Жири – надважливий складник у харчуванні людини. Вони входять до складу кожної клітини будь-якого органу організму людини, забезпечують приблизно 33% всіх її енергетичних витрат. “Згорання” одного граму жиру в організмі людини утворює 9,3 кілокалорій енергії. Середніми фізіологічними нормами жирів для людського організму на добу є: для професій не пов’язаних з фізичною працею – 106 г; для професій механізованих видів праці – 116 г; для працівників, котрі виконують ручні і частково механізовані види праці середньої важкості – 134 г; для працівників важкої фізичної праці – 153 г. Потреба жирів залежить не лише від характеру трудової діяльності людини, але й від кліматичних умов її повсякденного життя, віку, статі. Жири за походженням і біологічними властивостями поділяються на тваринні, рослинні і штучні. Тваринними є гов’яжі, баранячі, свинні жири. Рослинні жири виробляються із зерен соняшника, бавовни, льону, сої. Жири містяться також в молоці, рибних продуктах, горіхах тощо. Найбільш оптимальним для організму людини є поєднання в раціоні 70–80% тваринних і 20–30% рослинних жирів, які виконують в організмі людини такі функції: забезпечують його життєвою енергією; беруть участь в обмінних процесах, забезпечують процеси терморегуляції організму людини (захист від холоду, спеки навколишнього середовища); формують жирові відкладини навколо серця, нирок,

кишечника тощо і тим самим охороняють їх від сильних струсів при падінні, ударах, катуваннях. У складі жирів містяться високо ненасичені жирні кислоти (минолова та арахідонова), які не утворюються в організмі, зате уможливають окисно відновні процеси, підвищують еластичність судин, виводять холестерин із організму та сприяють росту, розвитку самого організму. Окрім того, жири – розчинники вітамінів А, Д, Е.

Вуглеводи – одна із основних груп органічних сполук організму. Вони являють собою єдність вуглецю, водню і кисню, є основним джерелом енергії для людського організму, містяться у тваринній клітині в межах 1–2%, в рослинній досягають 80–90%. В організм людини вуглеводи поступають у вигляді крохмалю, цукру тощо. Тут вони розщеплюються до глюкози, окислюються, всмоктуються і розпадаються на воду і вуглекислий газ. У процесі цих перетворень звільняється енергія, яка і набуває форми енергії людського організму. В структурі крові людини постійно повинен бути цукор в кількості 0,1%, тоді як добова потреба її організму у вуглеводах становить 450 г.

Невід’ємними складовими харчування людини є **вітаміни**, які беруть участь у синтезі ферментів клітин. Нині відомо про наявність, властивості та значення для організму людини двадцяти видів вітамінів. Нестача чи надлишок окремих із них в організмі спричиняє захворювання. Так, недостача вітаміну С (потреба людини в аскорбіновій кислоті становить 63–105 мг на добу) призводить до появи та розвитку цинги, зниження опору інфекційним захворюванням; вітаміну А (добова потреба 1–3 мг) – до уповільнення зростання, погіршення зору, враження рогівки очей; вітаміну В1 (потреба 2–3 мг) – до розладу нервової системи, діяльності серця, травневої системи, паралічу кінцівок; вітаміну В12 (потреба 3 мкг) – до захворювання нервової системи, недокрив’я; вітаміну D (добова потреба 0,02–0,06 мг) – до рахіту у дітей, викривлення ніг, сплюснення грудини, появи великої голови.

Важливими чинниками життєдіяльності людського організму є **мінеральні речовини**, які поділяються на макроелементи та мікроелементи. До перших відносяться кальцій, магній, фосфор, калій, натрій, хлор, сірка, до других – залізо, мідь, кобальт, марганець, йод, фтор, цинк, хром; вони потрапляють в організм разом з продуктами харчування у

вигляді мінеральних солей, які, зі свого боку, виконують важливі життєдайні функції, котрі сприяють: підтримці постійного складу внутрішнього балансу організму людини, процесам відновлення тканин (кальцій), транспортуванню кров'ю кисню і вуглекислого газу (залізо у складі гемоглобіну), кровотворенню (залізо, мідь), згортанню крові (кальцій). Наприклад, кальцій є основною складовою кісткової тканини, компонентом системи зсідання крові, активатором низки ферментів, гормонів. Магній нормалізує стан нервової системи, регулює кальцієвий та холестеринний обмін, має властивість розширювати судини, сприяє зниженню артеріального тиску. Дефіцит кальцію призводить до уповільнення росту скелету, заліза – порушення імунної системи, магнію спричиняє мускульні конвульсії, нікелю – депресивність тощо.

Для обміну речовин потрібна також вода. Водні розчини є середовищем, у якому відбуваються всі хімічні перетворення речовин. До того ж вона входить до складу клітин, міжклітинної речовини, тканинної рідини, а тому становить 60–70% маси тіла людини та 90% обсягу крові. Добова потреба води для здорового людського організму дорівнює 2,5–3 літри.

Вчені виявили рослини, продукти, в яких наявні ті чи інші хімічні елементи. Так, вітамін А міститься у вершковому маслі, яєчному жовтку, моркві, помідорах, печінці; вітамін D – у риб'ячому жирі, печінці, яєчному жовтку; вітамін С – у шипшині, чорній смородині, цибулі, капусті, лимоні, часнику; Вітамін В1 – в борошні грубого помелу, капусті, жовтку яйця, яблуках. Дієтологи доводять, що існує не менше 30 хімічних елементів, без яких організм людини не може існувати. Тому їх названо “життєво необхідні”. За відсутності чи нестачі кожного з них порушується нормальна життєдіяльність окремих органів і, відповідно, всього організму. Скажімо, дієтологічна комісія Національної академії США визначила обсяги щодобового надходження хімічних елементів в організм людини, адже саме обсяг, склад, якість їстівних речовин є тими факторами, що визначають: 1) стан здоров'я людини, її клітин, тканин, судин, серця, печінки, нирок, легенів, шлунку, кишечника тощо; 2) стан рухового апарату, кісток, суглобів, м'язів, зв'язок, фізичних чинників людського організму – гнучкості, витривалості, енергії, фізичної сили; 3) стан нервової системи, спинного та головного мозку, можливостей

прояву розумових здібностей людини; 4) урівноваженість чи пригніченість її морального стану.

Констатуємо відомий факт: нині стан задоволення нужд людини в їстівних речовинах в Україні є загрозливим для здоров'я і життя більшості громадян. Продовольча і сільськогосподарська організація ООН (ФАО) зазначає, що “продовольча безпека існує у тому разі, якщо всі люди в усі часи мають фізичний та економічний доступ до достатньої кількості безпечної і поживної їжі, що відповідає їх харчовим та дієтичним уподобанням, забезпечує активне і здорове життя”. На жаль, в Україні витрати на харчування становили в 2007–12 роках 54–55% (у багатьох країнах світу – 10–15%). Не має подібної невтішної аналогії у світі і щодо економічної тенденції переважаючого зростання цін на сільськогосподарську продукцію порівняно з ростом доходів населення. Ось чому наша країна сьогодні – це середовище продовольчої небезпеки для життя і здоров'я більшості людей: 39 млн. українців щорічно споживають 215 кг молока і молочних продуктів (56,6% від фізіологічної норми), менше норми споживають м'яса і фруктів – 35 млн., риби і цукру – 26 млн., хліба – 16 млн., овочів – 43 млн. [5, с. 1].

З біологічного погляду, це стан напівголодомору, який ось уже 23 роки практикується соціально-економічною та владною системами України стосовно більшості населення. До цього слід додати богатирьовський “пігулковий” фармацевтичний мор (запровадження цін на закордонні ліки у 2–10 разів вище, ніж їх реальна ціна) та існуючі принципи хабарництва в державних лікарнях. Все це є однією з причин того, що Україна займає перше місце в Європі за рівнем смертності населення. У 2012 році середній коефіцієнт смертності склав 14,4% на 1000 населення, тоді як у країнах ЄС цей показник становив 6,7%.

Нужди людини в одязі, взутті, головних уборах, білизні, меблях, житлі. Одним із наймогутніших, зовнішніх щодо людського організму, творців його нужд є навколишнє середовище, а в його складі – погодно-кліматичні умови. Кожній географічній місцевості властивий багаторічний режим погоди (клімат), що визначається температурою, хмарністю, вологістю, наявністю опадів, сонячним випромінюванням (світловий потік, що припадає на одиницю поверхні становить у помірних широтах 80 тис. лк, на екваторі – 95–

110 тис. лк), атмосферним тиском, радіоактивністю, геофізичним та електричним полями атмосфери, її забрудненням на території Землі тощо.

Іншими чинниками, котрі формують особливу форму нужд людини є відповідні внутрішні властивості її організму. Передовсім це різні фізіологічні реакції тіла на погодно-кліматичні та інші чинники навколишнього середовища. Зовнішні кліматичні умови можуть бути комфортними, сприятливими або несприятливими для життєдіяльності людини; в реальній дійсності комфортними, сприятливими вони бувають не часто. Однак людський організм багатий на пристосувальні фізіологічні реакції на погодно-кліматичні умови у формі, наприклад, хімічної та фізичної терморегуляції. Так, за одних обставин він підключає механізм тепловіддачі, а в інших – теплозбереження. Крім того, за високої вологості задіюються фізіологічні регулятори потовиділення. Проте біологічних захисних чинників людського організму часто недостатньо для успішного адаптування до довкілля. Тому людський інтелект і дух винайшли штучні засоби адаптації свого організму до існуючих природно-кліматичних умов. “Після їжі, – нагадував відомий англійський учений А. Маршалл (1842–1924), – у складі життєвих засобів, що забезпечують існування та працю людини, слідують одяг, житло й тепло, коли їх не вистачає, розум стає в’ялим, а в кінцевому результаті підривається і фізичний стан організму” [9, с. 272].

Властивості зовнішнього середовища, характер впливу його складових на організм людини, фізіологічні форми реакції людського тіла на них визначають особливі нужди, передовсім в одязі, взутті, головних уборах, натільній білизні. Ці блага виконують інші, ніж їстівні речовини, функції, але теж є предметами першої необхідності. Вони здатні захистити людське тіло від спеки, холоду, атмосферних опадів, вітру, забезпечити особі можливість знаходитися в суспільному довіллі та природному середовищі, ефективно виконувати функції пересування, праці, відпочинку, спорту, спілкування з флорою і фауною. Скажімо, взуття – це форма одягу для ніг, основними функціями якого є захист нижніх кінцівок від пошкоджень різними маркерами навколишнього середовища – холоду, спеки, а також створення для стопи комфортних умов (тут найкращим, як відомо, є шкіряне взуття).

Побутове середовище – сукупність житлових, спортивних, культуриствердних за

призначенням приміщень, закладів санаторно-курортного типу, комунально-побутових установ. Житло – важливий чинник життєдіяльності людини. Воно є місцем її проживання, народження і соціалізації дітей, приготування їжі та харчування, виконання домашньої роботи, відпочинку, сну, сімейного спілкування, виховання дітей, прийому гостей, навчання, захисником від несприятливих метеорологічних факторів. Мікроклімат житла впливає на стан дихання, теплообміну, нервової системи. В щільно населених квартирах смертність мешканців у півтора-два рази вища, ніж у людей, які проживають у просторах приміщеннях. Найчастіше виникають такі хвороби, як легенева туберкульоз, кір, скарлатина, дифтерія, коклюш, вітряна віспа, грип.

Отже, зважаючи на сутність і структури людської нужденності, є підстави визначити значущість їх повного задоволення у часопросторі сучасного суспільства. До наукової розробки цієї проблеми мають долучитися й представники економічної теорії, економічної політики підприємців, верховної та регіональної влади.

Тепер за логікою дослідження треба з’ясувати теоретичні питання, які стосуються протилежної проблематики – властивостей людини, задіяння яких становить суб’єктне джерело створення предметів і послуг, здатних задовольняти базові нужди населення країни.

Опорно-рухова і нервова системи, мозок, біологічна енергія як чинники задатків, здібностей, праці людини. Як згадувалось, об’єктивно існує три основні учасники розв’язання проблем задоволення нужд людини: людина, природа і Всесвіт, суспільство. Людина – це соціалізований індивід, котрий перш за все становить систему нужд і задатків, які трансформуються в здібності і завдяки наявності яких він спроможний взаємодіяти з природою і соціумом. Навколишня природа і Всесвіт загалом – зовнішній стосовно людини часопростір, з яких той черпає форми, способи і засоби задоволення своєї нужденності. Суспільство – сфера економічних, соціальних умов, принципів, норм тощо, згідно з якими людина входить у соціокультурну систему і через її опосередкування власною працею створює й привласнює предмети, отримує послуги, здатні втамувати її біологічні, духовні, соціальні нуждоти.

Зауважимо для нас очевидне: “людина” і “людський організм” – різні категорії у

системі теоретизування. По-перше, людина є “представником”, “власником”, “розпорядником” свого організму; вона вимушена рахуватися з його нужденністю, піклуватися про його належний стан. По-друге, їй належить “право” використовувати й експлуатувати власне тіло, свій духовний потенціал в різних сферах суспільного життя – сімейно-побутовій, економічній, політичній, професійній тощо.

Будь-який організм (рослини, тварини, людини) – це завжди певна **система нужд**. З іншого боку, якщо така система існує, то, щоб процес життя відбувався, саме в людському організмі має бути присутня інша, власне життєдайна першооснова: **опорно-рухова система (руховий апарат), нервова система взагалі та, зокрема, її соматична складова (тілесна, що регулює дії опорно-рухового апарату і всіх органів чуття), мозок, органи психічних (духовних) процесів, біологічна енергія організму. І в організмі людини запрограмована наявність органів, систем органів, задатків, здатних трансформуватись у здібності, функцією яких є такі форми взаємодії з природою та суспільством, завдяки котрим особа задовольняє свої нужди, а отже і можливості власного життєзреалізування.**

Людина, як і будь-яка тварина, володіє здатністю до рухової діяльності, що стала можливою завдяки наявності у її організмі перш за все опорно-рухової системи – функціональної структури, яка, з одного боку, утворює каркас організму, надає йому відповідної форми, здійснює функцію захисту внутрішніх органів (головний і спинний мозок, серце, очі тощо), а з іншого – забезпечує спроможність саморушійного переміщення тіла у просторі (ходьба, біг, стрибки, плавання), переміщення одних частин тіла відносно інших (рухи рук, пальців, ніг, голови), підтримання тієї чи іншої пози тіла. Причому основними структурними складовими опорно-рухового апарату людини, як відомо, є 208 кісток, 400 м’язів, декілька сотень сухожильних зв’язок. Кістки виконують пасивну функцію, тоді як активну – скелетні м’язи, що прикріплені сухожиллями до кісток. М’яз має від сотні до десятків тисяч волокон. Кожному із м’язових волокон властиві збудливість, здатність реагувати на подразники; провідність, тобто спроможність передавати збудження в обидва боки м’язового волокна; скорочуваність – здатність зменшуватись або

змінювати рівень напруження. До того ж у м’язах розміщені червоні (повільні) і білі (швидкі) м’язові волокна. У перших швидкість проведення збудження вдвічі нижча, а тривалість збудження у п’ять разів більша, ніж у других. Збудження м’язів є процесом не лише забезпечення механічної роботи тіла, а й уможливлення біохімічних перетворень, виділення енергії, теплоутворення. У м’язах, суглобах і сухожиллях розміщені рухові рецептори. М’язи і волокна здатні різним чином відповідати збудженням на подразники: проводити збудження, скорочуватись, змінювати рівень напруження тощо. Воднораз скорочення м’язів і процес протидії йому породжують силу, під впливом якої кістки змінюють своє положення.

Отже, рухові функції виконують хребет, кістки, сполучні тканини, м’язи спини і грудей, м’язи кінцівок. Провідна роль у забезпеченні рухів належить м’язовій силі, а їх можливості визначаються ступенем свободи (сукупність напрямів, у яких може рухатися тіло). В людини налічується біля ста ступенів свободи різних тілесних рухів. Загалом опорно-рухова система є біологічною та фізіологічною основою фізичної праці, процесний перебіг якої залежить від розвиненості м’язів пальців руки, кисті, ліктя, передпліччя, спини, ніг. Рухова діяльність – це також спосіб адаптації людини до зовнішнього природного, виробничого, побутового середовища.

Біологічна енергія організму людини.

Первинним всезагальним джерелом енергії є Сонце. “Всі ми – діти космосу” – стверджують біологи. Посередником між енергією Сонця і енергією людини знаходиться рослинний світ. Саме рослини, як уже згадувалося, своїми хлорофіловими клітинками запускають процес фотосинтезу і перетворюють сонячну енергію в органічні речовини – всезагальні джерела різних форм енергії, у тому числі і біологічної. В структурі цих джерел білки, вуглеводи, жири – основні складові їжі.

Основним фізіологічним процесом продукування енергії в людському організмі є обмін речовин та енергії, метаболізм (від грец. *metabolize* – перетворення, зміни), який являє собою сукупність найрізноманітніших хімічних і фізичних перетворень, реакцій, що забезпечують життєдіяльність клітин, тканин, органів, системи органів. Обмін речовин та енергії поділяють на дві стадії: дисиміляції (катаболізм), суть якої становлять процеси розпаду

складних органічних речовин на більш прості, та асиміляції (анаболізм), тобто синтез цих речовин у такі суміші, що легко засвоюються організмом (білки, амінокислоти, ліпіди тощо). В першому випадку органічні речовини, що поступають з їжею, окислюються, харчові продукти розщеплюються до вуглекислого газу та води і в результаті виділяється енергія, у другому – вона витрачається. Саме у процесі асиміляції енергія витрачається на природні перетворення в клітинах, наприклад, білків, що поступають з їжею у різні види білків, потрібних для життя клітинної системи. Отож енергія, яка виробляється людським організмом, необхідна для функціонування внутрішніх процесів організму, виконання клітинними елементами своїх функцій, фізичного та духовного розвитку особи, здійснення процесу праці тощо.

Нервова система, мозок – регулятор діяльності опорно-рухового апарату і психічної системи людини. *Нервова система* – це “морфологічна і функціональна сукупність спеціальних утворень організму людини, які об’єднують діяльність його органів та систем і слугують для сприйняття діючих подразників” [2, с. 777]. Вона є однією з природних фізіологічних систем і водночас – регулятором функціонування усіх інших систем організму; причому її функції здійснюються через незчисленні, різні за змістом хімічні, біологічні реакції. Названа система, по-перше, ефективно регулює фізіологічні процеси обміну речовин та енергії, аналізує, контролює, регулює, узгоджує біологічну плінність клітин, тканин, органів та їх систем, збирає інформацію про наявність в організмі потрібних живильних речовин, стан здоров’я людини; по-друге, виконує керівну та регулювальну роль щодо діяльності складових опорно-рухової системи організму людини і, по-третє, є біологічною основою формування та здійснення усіх її психічних (духовних) процесів, станів, властивостей, тенденцій. Психічна активність людини, її розумова робота здійснюються фізіологічною діяльністю головного мозку. Нервовим потенціалом наділена й опорно-рухова система. У м’язах, суглобах, сухожиллях розміщені нервові клітини (нейрони) головного і спинного мозку, рецептори, здатні до збудження як реакції на подразнення тощо. Більше того, опорно-руховий апарат організму людини сам по собі не здатний здійснити жодної дії без складових **нервової системи**. Саме вона визначає “учасників”

рухових процесів, забезпечує вибірковість наявних ступенів свободи рухів, порядок і послідовність використання рухових актів, координацію тілесних дій.

Крім фізичних чинників, людський організм наділений духовним потенціалом. Відомо, що ще в давнину панувало уявлення, що людина являє собою єдність тіла і душі. Т. Аквінський стверджував, що людина – це єдність душі і тіла. Тіло – матеріальне, душа – нематеріальна субстанція, яка, однак, може бути виявлена тільки в тілі. Органом душі спочатку вважалось серце, а з XVII століття – мозок; життєздатність тілу надає душа, тоді як вихід душі з тіла – процес, який прирікає тіло на смерть.

Завдяки своїй особливій біологічній будові нервова система здатна здійснювати неймовірні за складністю, незбагненні за сутністю, фізіологічні процеси; виконувати функції регулятора і контролера “поведінки” усіх внутрішніх складових людського організму і самої людини в усіх зовнішніх сферах її життєдіяльності. Залежно від того, які саме функції виконують ті чи інші складові нервової системи, їх об’єднують у дві групи – соматичну та вегетативну: перша (тілесна) регулює опорно-руховий апарат і всі органи чуття, друга (пов’язана з ростом і живленням) збалансовує процеси обміну речовин і роботу всіх внутрішніх органів (серця, нирок, легень, шлунку, кишечнику, печінки тощо).

Органи, які забезпечують зв’язок людини з навколишнім середовищем, І.П. Павлов назвав аналізаторами. Аналізатори – сукупність органів нервової системи, які здійснюють постійний зв’язок з внутрішньо-організовими процесами та зовнішнім середовищем. Основними структурними складовими аналізаторів є рецептори, провідні нервові шляхи і мозкові закінчення.

Рецептори внутрішніх органів людини, різних зовнішніх органів через нервові провідні шляхи переносять у кору головного мозку інформацію про стан надходження до клітин, тканин, органів живильних речовин, про ступінь захищеності тіла від впливу погодно-кліматичних умов тощо. Відчуття голоду, холоду, смаку відбувається не у шлунку, на тілі чи на язика, а в мозку. Язик своїми рецепторами лише йому “відомими” способами закодує смак в електричні імпульси, які надходять у відповідні сегменти мозку. Із зовнішнім середовищем забезпечують взаємозв’я-

зок рецептори, здатні сприймати електромагнітні коливання (фоторецептори сітківки ока), механічні коливання повітря (вухо), зміни тиску та положення тіла (вестибулярний апарат), терморецептори та ін. Рецептор сприймає подразник і перетворює його енергію в нервовий процес, нервові імпульси, які через провідні канали передаються в кору головного мозку.

Аналізатори. Різні структурні складові кори головного мозку є аналізаторами, себто ділянками, де відбувається вищий аналіз нервових імпульсів, які формуються периферичною системою організму. Саме вона сприймає енергію зовнішнього подразнення і трансформує його у відповідний нервовий імпульс. Складниками периферичної системи чуття є органи зору, слуху, відчуття, смаку, нюху, дотику, земного тяжіння (гравітації).

Мозок – найменш вивчений орган людини, що має здатність отримувати інформацію, переробляти її, сортувати, аналізувати, робити висновки, зберігати у пам'яті все побачене, почуте, прочитане. Клітинами мозку є нейрони. З моменту народження в мозку людини знаходиться 14 мільярдів нейронів. Кожен з них може встановлювати зв'язок з 2–5 тисячами інших нейронів. Загальна кількість нейронів у віковому вимірі має тенденцію до зменшення. Після 25 років життя щодня кількість нейронів у мозку людини зменшується на сто щоденно. У цілому мозок виконує роль “керівника” всіма органами і системами органів, регулятора всіх біологічних процесів. Саме він здійснює аналіз отриманої інформації від рецепторів внутрішніх органів про їх стан і діяльність від зорових, слухових, смакових, нюхових тощо рецепторів, синтез цієї інформації, а також приймає рішення і видає накази, пропозиції щодо оптимальної поведінки людини. У головному мозку людини за одну секунду відбувається мільйон хімічних реакцій. А це означає, що він генерує за день більше електричних імпульсів, ніж усі телефони світу.

Мозок народженої людини – це своєрідний чистий аркуш паперу і водночас це потужний орган розумових здібностей, адже в ньому генетично запрограмовані потенції і можливості розвиваються, вдосконалюються через його активне задіяння. Робота мозку є процесом “наповнення” людини знаннями, світоглядом, моральними чинниками, вірою, етнічними уявленнями, усвідомленням своєї національної приналежності, розвитком здібностей, тобто способом, процесом, завдяки якому вона стає

все більш розумнішою, окультуреною. Причому мозок – орган не лише пізнання світу, накопичення знань, але й регулятор їх використання. Всі надбання людства досягнуті завдяки біологічній спроможності мозку розуміти, мислити, рефлексувати. Ефективність роботи мозку визначає інтелект як швидкість перебігу розумових процесів, їх глибина, гнучкість, повнота, точність.

В людському тілі нервові імпульси переміщуються зі швидкістю 90 метрів у секунду. В організмі людини розміщено близько 2000 смакових рецепторів. Людське око здатне розрізнити 10 мільйонів кольорних відтінків. Зуб – це живий організм, загальна довжина каналів якого сягає одного метра. Звідси очевидно, що фізичні і духовні властивості людського організму є чинниками, які здатні наповнюватись від природи і соціуму необхідними для його продуктивної взаємодії зі світом та іншими людьми здібностями, завдяки якій кожна особа виробляє і привласнює блага, що здатні задовольнити її біологічні, духовні та соціальні нужди.

Сутність, зміст, механізми та інститути трансформації біологічних, фізичних і психічних задатків людини у фізичні та духовні її здібності. Опорно-рухова, нервова системи, мозок, біопсихічна енергія, органи відчуттів та емоцій – сукупність властивостей та чинників, що відображає біологічного походження **здатки** людського організму. Людина народжується з утіленими в ній певними фізіологічними, фізичними, психічними властивостями біологічного родового походження. Внаслідок зачаття у формі зародку (організм, що виникає в результаті запліднення) батько і мати передають дитині як свої, так і деякі біологічно зумовлені властивості далеких пращурів, задатки, які мають у ході психосоціального розвитку причини утворення особистості, здатної здійснювати процес праці.

Задатки – це вроджені, природного походження, генетично детерміновані анатомо-фізіологічні властивості людини, фізичні та психічні стартові природні передумови формування особистості, її фізичних і духовних здібностей; їх носіями є гени, які поділяються на біологічні, фізичні і психічні. Скажімо, немовля – це вмістилище біологічної програми, величезного арсеналу різноманітних задатків. Згідно з хромосомною теорією Моргана спадкові якості забезпечують хромосоми, у яких зберігається генетична інформація і які знаходяться в ядрі клітин (у кожній клітині – 46

хромосом). У людини десятки тисяч генів, кожен з яких може формувати різні ознаки, або одну ознаку здатні формувати декілька генів. Отож гени – органи спадковості. Однак народжена дитина ще не має не лише потрібних індивідуальних духовних, соціальних, а й таких біологічних, фізичних, психічних властивостей, завдяки наявності яких вона буде здатною самостійно та ефективно взаємодіяти з природою і суспільством. Тіло дитини – пластичне й неодмінно проходить біологічний процес “дозрівання”, а тому немовля є немічною, беззахисною, нездатною до самостійного життя, істотою. Але природа наділила його організм особливими біологічними, фізіологічними, фізичними, психічними та іншими властивостями, котрі потенційно уможливають постання її як особистості, найдосконалішої живої істоти (оволодіння прямою ходою на двох ногах, науціння руки навичкам і рухам, потрібним для здійснення фізичної праці). Нервова система, мозок, гортань тощо – це біологічні передумови для опанування мовами, набуття знань. Природою самої людини визначений досить тривалий і складний шлях біологічного, фізичного, духовного, соціального розвитку, пристосування її організму та його органів до зовнішнього природного середовища та суспільних умов повсякденної життєдіяльності.

Духовне в людині – усе те в ній, що не є суто біологічним, відмінне від природного. Відомий український мислитель Г. Сковорода наголошував, що людина народжується двічі – фізично і духовно. Духовне у ній, по-перше, має біологічну основу у формі органів нервової системи, спинного та головного мозку; по-друге, його джерелами є зовнішні природні та соціальні явища і процеси; по-третє, ці джерела животочать від спілкування та взаємодії людини з природою і суспільством. Духовні властивості теж приховані в організмі людини і становлять його своєрідну надбіологічну частину. Тільки через біологічні та фізіологічні механізми духовні та соціальні властивості реалізуються у різних сферах суспільного повсякдення. В людському організмі нічого, крім біологічного, не існує. Для чогось окремого, кришталю духовного, соціального в ньому місця не відведено. За походженням, змістом, набуті властивості людини є природними і соціальними, за місцем розміщення, способом прояву, механізмами функціонування – біологічними. І все ж кожна особистість сильна духом, добропорядна душевністю,

має стати богоподібною духовними вчинками і благородною у справі життя.

Сучасна наука доводить, що дитина засвоює елементи рідного мовлення, сприймає мелодію мови уже під час внутрішньоутробного розвитку. В результаті відразу після народження вона впізнає тембр голосу матері і навіть рідну мову, відтворює під час плачу мовленеву мелодію матері, відчуває себе безпечною, з довірою сприймає зовнішній світ, якщо першим почує її голос. Відтак новонароджене немовля має усі базові біологічні передумови як для чітко запрограмованого фізичного, так і для духовного становлення. Дослідники, нерідко аргументуючи надважливість соціального в людині на протигагу біологічному, як приклад наводять випадки виховання дитини у середовищі вовків. Але ж природою не передбачено, щоб дитина виховувалась у зграях вовків, собак чи мавп. Кожний вид роду має свій спосіб зачаття, народження, виховання, життя, відтворення. І тому, щоб стати повноцінною людиною, біологічне дитини має наповнитись соціальним змістом у вітакультурному соціумі, а не в середовищі тварин. Тут немає нічого особливого. Це відбувається так само, як на нижчому рівні у середовищі тварин, у яких теж присутній період виховання.

Розвиток людини – це процеси якісних змін анатоми-фізіологічних і психічних її властивостей, трансформації її фізичних і психічних задатків у фізичні та духовні здібності, які відбуваються під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів. Виходячи зі змісту теми, доречно чітко розмежувати питання загального розвитку людини і становлення тих її властивостей, які є чинниками робочої сили, процесів фізичного і духовного розвитку. Базовими чинниками останнього є природа (середовище) і суспільство (довкілля, соціальний часопростір).

Фізичний розвиток людини – це процеси біологічного дозрівання організму у єдності з її фізичним та духовним розвитком; його основні форми – ходіння, біг, плавання, ходіння на лижах, танці. Ці види фізичного навантаження сприяють розвитку опорно-рухового апарату, дихальних м'язів, збільшенню ємкості легенів, покращенню обміну речовин, роботи серцево-судинної системи. Фізичному розвитку сприяють також заняття гімнастикою, іншими видами фізкультури та спорту.

Однією з рис людського організму є здатність його окремих біологічних складових збагачуватися соціальними чинниками, властивос-

тями, ознаками. Німецький мислитель Арнольд Гелен (1904–1976) стверджував, що культура ніби запланована (передбачена) в біології людини. Духовне в ній – це біологічне, наповнене тим, що надходить до неї від зовнішнього природного середовища і суспільно-економічного довкілля. Внаслідок цього в організмі-психіці формуються духовні складові свідомості, почуттів, емоцій, волі, характеру, світогляду, знань, умінь, досвіду, сумлінності, доброти, злоби, агресивності, екстремізму, щедрості, жадібності, порядності, чесності, підступності, хитрості тощо. Біологічне насичується в людині тим і таким соціальним, яким характеризувався той чи інший період у розвитку суспільства. Зміст духовного постійно змінюється відповідно до еволюції соціально-економічного устрою та світогляду самої людини.

Біологи розрізняють ембріональний період розвитку організму людини і постембріональний – від моменту її народження. Останній розмежовують на *непрацездатний* і *працездатний*. Крім того, слушно говорити про *внутрішнє* (успадковані біологічні, фізичні, психічні властивості) і *зовнішнє* (природне та суспільне) *середовища* життєдіяльності людини. Обіймаючи у собі біологічні, фізичні і психічні задатки, вона у ході соціалізації має набути властивостей, завдяки наявності яких здатна продуктивно ввійти у природне середовище і суспільне довкілля, успішно взаємодіяти з ними. Формування цих властивостей – довготривалий, неймовірно складний, багатоаспектний процес. Так, на першому етапі паралельно відбуваються характерні для цього періоду біологічні, фізичні, психічні розвиткові зсуви-утворення:

а) процеси дозрівання організму, зміни в рості, вазі, у трансформації хрящової тканини в кісткову систему, м'язовій системі шиї та тулубу, у фізичній силі й витривалості;

б) одночасно відбувається (головно спричинене природою і суспільством) психодуховне становлення індивіда як особистості та індивідуальності, змінюються психічні чинники організму, з'являються й увиразнюються духовні спроможності, розгортаються процеси пізнання, свідомість у змістовлюється знаннями, уявленнями, образами навколишнього світу, моральними принципами, швидко розвиваються мова і мовлення, мислення і розуміння.

У шкільний період життя юні відбувається інтенсивний процес духовного розвитку особи

внаслідок навчання. Учень оволодіває грамотою, здатністю керувати своєю поведінкою, вміннями і принципами пошукування, знаннями багатьох природничих та гуманітарних наук. Весь цей час є тим періодом виховання, коли чутливо опановуються раціональні та соціальні цінності, моральні принципи і норми поведінки, формується світобачення та національна самосвідомість. Тим більше, що в кожному суспільстві постійно відбувається процес добування, зберігання, обміну та споживання духовних цінностей, неодмінно формуються соціальні інститути, які покликані зберігати та обстоювати ці цінності (навчальні заклади, бібліотеки, Інтернет, театри, клуби, спортивні споруди, музеї, заклади мистецтва тощо).

Здібності людини. Наука виявилась нездатною з'ясувати питання взаємозв'язку та взаємодії задатків і здібностей людини. Одні вважають, що у формуванні здібностей основна роль належить набутим факторам, соціальним чинникам, інші – біологічного походження генетичним задаткам, вродженим властивостям, спадковості. Зокрема, англійський філософ і педагог Дж. Локк (1632–1704) став родоначальником теорії відсутності впливу на розвиток людини біологічних факторів і надання переваги в цьому процесі соціальному середовищу, вихованню та навчанню. Прибічники цієї теорії виходять з того, що новонароджена дитина не має психіки, є чистою дошкою, “*tabula rasa*”. Ця концепція отримала назву соціологізаторської. Філософія, соціологія, психологія, політекономія радянських часів притримувались однобічної інтерпретації сутності людини, абсолютизуючи соціокультурну детермінацію її свідомості, розвитку, поведінки, немов основоположним тут є соціальна складова, котра самодостатньо визначає її усупільненість та психокультурну досконалість.

Протилежною за сутнісним і змістовим наповненням є реформістська концепція (XVIII ст.). Її суть полягає в засадничому постулаті: в зародковій речовині закладені духовні якості людини, а це означає, що її фізичний і духовний розвиток є не чим іншим як проявом кількісного зростання спадкових задатків. Американські вчені Дж. Дьюї (1859–1952) та Е. Торндайк (1874–1949) доводили, що розвиток людини не залежить від виховання, соціального впливу, а спричинений (лат. *determinatio* – визначення, обмеження) біологічними чинниками. Нарешті у XX столітті представники гепетикосоціальної концепції дійшли вис-

новку, що розвиток людини опосередковується як біологічними, так і соціальними факторами. Біологічні чинники формуються на рівні хромосом, структурних елементів ядра клітини, містять у собі ДНК. 46 хромосом (23 пари чоловічих і жіночих клітин) налічують 25–30 тис. генів, у кожного з яких зашифровані певні задатки. Внаслідок об'єднання чоловічих і жіночих яйцеклітин утворюється нова клітина з новим набором генів, а отже й із особливими фізичними та психічними задатками.

Основними складовими змісту духовного є пізнавальні процеси, світосприйняття, світогляд, знання, моральність, почуття, емоції, творчість, а також актуальне опанування моральних цінностей і життєвих принципів, зміст та форми реалізації духовного в трудовій діяльності людини. **Пізнання** – це процес відображення у свідомості розумом, почуттями, емоціями об'єктивної дійсності природи, суспільства, формування духовного світобачення людини. **Світогляд** – система її поглядів на природу, суспільство, існуючі умови та принципи життєдіяльності як наслідок пізнання світу, сприйняття та розуміння існуючої дійсності. **Знання** – це обізнаність людини щодо предметів, явищ, процесів Всесвіту як результат її пізнавальної діяльності; поділяються на загальні та спеціальні (професійно-кваліфікаційні). **Мораль** – система соціальних норм, принципів, цінностей, які людина сприйняла та привласнила у процесі пізнання світу, виявляє їх в усіх аспектах своєї окультуреної життєдіяльності. Моральними цінностями є доброта, щирість, чесність, порядність, справедливість, гідність, сумлінність, доброзичливість, скромність, мужність, щедрість, обов'язковість; натомість аморальними, хоча й духовними за природою, – злобність, злодійкуватість, злочинність, брехливість, лицемірство, жадібність, заздрість, самозакоханість, зверхність, людиноненависність, расизм, фашизм.

Здібності – це генетичні задатки людини, наповнені внаслідок її взаємодії з природою і суспільством міцним здоров'ям, фізичною силою, вміннями, навичками, досвідом, знаннями, світоглядом, моральними властивостями; це єдність генетичного і набутого, природного і соціального; результат розвитку задатків, їх трансформації у здібності, коли одні з них можуть бути “приглушені”, інші – отримати всебічний розвиток.

Вочевидь між задатками і здібностями існують спільні та відмінні ознаки. Задатки – це біологічні, природного походження явища; рівень розвитку майбутніх здібностей залежний від їх “якості”. Здібності – властивості біологічного та соціального походження. Саме соціальні умови визначають, зі свого боку і в свій спосіб, те, якою мірою наявні задатки трансформуються у здібності. Спроби довести, який із двох факторів (біологічного чи соціального гатунку) є важливішим, визначальним, мають бути визнані як недалекоглядні і неприйнятні.

Здібності поділяються на фізичні та духовні. Важливішою їх формою є здібності до праці, котрі перетворюють людину на робочу силу. Її природні (біологічні) та набуті (духовні, соціальні) властивості реалізуються безпосередньо під час трудового процесу, у ході праці. До інституційних складових формування здібностей людей належать соціально-побутове оточення, дошкільні, загальноосвітні навчальні та виховні заклади, професійні училища, ВНЗ, бібліотеки, засоби масової інформації.

Поданий у статті матеріал є науковим знанням не стільки економічного, скільки біопсихологічного характеру та походження. Але наведені теоретичні положення та фактичні данні переконливо доводять, що у людини, підприємців, влади немає вибору в питаннях чи задовольняти біологічні, духовні, соціальні нужди в повному обсязі і за найвищими стандартами якості благ, чи вдовольняти їх частково, чи не задовольняти взагалі, як це не раз у тисячолітній історії нації здійснювали різні репресивні режими щодо мільйонів українців. Для нас очевидно, що економічні та політичні системи є доскональними, цивілізованими лише у тому разі, якщо їх дії узгоджені з природними (біологічними та психічними) властивостями організму і духу людини. Отож і розв'язання проблем повного задоволення біологічних, духовних, соціальних нужд кожної людини-громадянина – це єдиний, незамінний, реальний спосіб: а) забезпечення здоров'я її організму, добробуту, високої якості матеріального та духовного життя; б) розвитку і збереження в “робочому стані” фізичних і духовних здібностей до праці та їх ефективного застосування у різних секторах і сегментах суспільного виробництва.

1. Буян І.В. Ринок праці і заробітна плата // Економічна теорія: політична економія: [підручник]. – К.: Кондор, 2009. – 604 с.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К., Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2007. – 1536 с.
3. *Винославська О.В.* Психологія: [навч. посібн.]. – К.: ІНКOS, 2005. – С. 36.
4. Загальна психологія / за ред. С.Д. Максименка. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 272 с.
5. *Калінчик М.* Продовольча безпека: уявна і реальна // *День*. – 2014. – 14–15. – С. 1.
6. *Костюк Г.С.* Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – С. 80.
7. *Максименко С.Д.* Проблеми і перспективи розвитку психологічної науки в Україні. Сайт: <http://maksymenko-psychology.org.ua/Tvory/Vystup-Problem>.
8. *Маркс К., Энгельс Ф.* Письма о “Капитале”. – М.: Политиздат, 1986. – 128 с.
9. *Маршалл А.* Принципы экономической науки. – М.: Прогресс, 1993. – Т.1. – 415 с.
10. *Причепів Є.М., Черній А.М., Чекаль Л.А.* Філософія. – К.: Академвидав, 2008. – 592 с.
11. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування: [монографія] / *Анатолій В. Фурман*. – Тернопіль-Ялта: Економічна думка, 2008. – 205 с.

REFERENCES

1. Bujan I. V. Rinok praci i zarobitna plata // *Ekonomichna tjeorija: politichna jekonomija: [pidruchnik]*. – К.: Kondor, 2009. – С. 291.
2. Vjelikij tлумачnij slovník suchasnoyi ukrayins'koyi movi. – К., Irpin': VTF “Pjerun”, 2007. – С. 777.
3. Vinoslavs'ka O.V. Psihologija: [navch. posibn.]. – К.: ІНКOS, 2005. – С. 36.
4. Zagal'na psihologija / za rjed. S.D. Maximjenka. – Vinnicja: Nova kniga, 2006. – S. 136.
5. Kalinčik M. Prodovol'cha bjezpjeka: ujavna i rjeal'na // *Djen'*. – 2014. – 14–15. – S. 1.
6. Kostjuk G.S. Izbrannyje psihologichjeskije trudy. – M.: Pjdagogika, 1988. – S. 80.
7. Maximjenko S.D. Probljemi i pjerspjepektivi rozvitku psihologichnoyi nauki v Ukrayini. Sajt: <http://maxymenko-psychology.org.ua/Tvory/Vystup-Problem>.
8. Marx K., Engjel's F. Pis'ma o “Kapitalje”. – M.: Politizdat, 1986. – 128 s.
9. Marshall A. Principy ekonomichjeskoj nauki. – M.: Progrjess, 1993. – T.1. – S. 272.
10. Prichjepiv JE.M., Chjernij A.M., Chjekal' L.A. Filosofija. – К.: Akadjemvidav, 2008. – S. 354.
11. Furman A.V. Idjeja profjesijnogo mjetodologuvannja: [monografija] / *Anatolij V. Furman*. – Tjernopil'-Jalta: Ekonomichna dumka, 2008. – 205 s.

АНОТАЦІЯ

Буйан Іван Васильович.

Біологічні, духовні, соціальні потреби як чинники економічної системи.

Метою дослідження є спроба розпочати процес формування теорії взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємодії біологічних, духовних, соціальних потреб людини і тими чи іншими явищами, процесами, властивостями природи, економічної, політичної (владної) систем взагалі і ринкової системи праці та заробітної плати зокрема. Надбання, що з'являються внаслідок досліджень цієї теми, імовірно наведуть на думку про нагальність виокремлення нового біопсихоекономічного напрямку в науці. Розмежовуються біологічні, духовні потреби людини, з'ясовується їх суть, структура, значущість і способи їх задоволення, а отже і взаємозв'язок потреб та фізичних, духовних здібностей

до праці і процесних форм її перебігу. Розглядаються питання суті та структури рухового апарату організму людини, його ролі у формуванні фізичних здібностей до праці, а також складові нервової системи, мозку як біологічної основи духовного уможливлення цих здібностей. Досліджується проблема трансформації потреб, фізичних і духовних здібностей до процесу і результатів праці у їх економічні форми. При цьому в дослідженні застосовані нові методологічні прийоми пізнання: 1) широке застосування біологічних, фізіологічних, генетичних, фізичних, психічних (духовних) явищ як чинників соціально-економічної системи; 2) виокремлення основних “учасників” виникнення та розв'язання проблем задоволення потреб людини; 3) розмежування властивостей людини на дві основні складові – потреби і задатки, їх перетворення у здібності, робочу силу, людське джерело задоволення потребності. Не економічні, а природні (біологічні та психічні) “аргументи” є найсильнішими щодо важливості і можливості повного задоволення потреб кожного громадянина.

Ключові слова: людина, життя, суспільство, потреба, потреба, економіка, біологічне, соціальне, духовне, тіло, душа, організм, праця, задатки, здібності, спроможності, особистість.

АННОТАЦИЯ

Буйан Иван Васильевич.

Биологические, духовные, социальные потребности как факторы экономической системы.

Цель исследования – попытка начать процесс формирования теории взаимосвязи, взаимозависимости и взаимодействия биологических, духовных, социальных потреб человека и теми или иными явлениями, процессами, свойствами природы, экономической, политической систем вообще и рыночной системой труда и заработной платы в частности. Полученные результаты исследования, возможно, наведут на мысль о необходимости формирования нового биопсихоекономического направления в науке. В статье применяется метод расчленения биологических, духовных, социальных потреб человека, изучаются вопросы их сущности, структуры, значимости та способов их удовлетворения. Рассматриваются вопросы сущности и структуры двигательного аппарата, нервной системы, мозга как биологической основы формирования физических и духовных способностей человека к труду. Исследуется проблема трансформации потреб, физических и духовных способностей к процессу и результатам труда в их экономические формы. При этом в исследовании применены новые методологические приемы познания: 1) широкое использование биологических, физиологических, физических, психических (духовных) явлений в качестве факторов социально-экономической системы; 2) расчленение основных “участников” возникновения и реализации проблем удовлетворения потреб человека; 3) выделение в системе свойств человека двух основных составных – потреб и задатков, их преобразование в способности, рабочую силу как источник удовлетворения потребности. Не экономические, а естественные (биологические и психические) “аргументы” являются наиболее вескими касательно важности и возможности полного удовлетворения потреб каждого гражданина.

Ключевые слова: человек, жизнь, общество, потребность, потребность, экономика, биологическое, социальное, духовное, тело, душа, организм, труд, задатки, способности, возможности, личность.

ANNOTATION

Buyan Ivan.

Biological, Spiritual and Social Needs as Factors of Economic System.

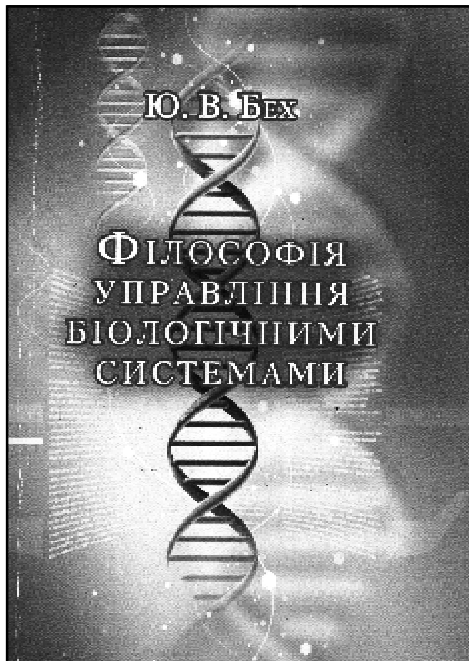
The aim of our research is the effort to start up the process of formation the theory of interconnection, interdependence and interaction of biological, spiritual, social needs of a human and different phenomena, processes, properties of nature, economic, political system in general and market system of work and salary in particular. Attainments, which appear as a result of our research, may predicate the necessity of extracting a new bio-psychological direction in science. The biological spiritual needs of a human are differentiated, their essence, structure, significance and ways of their satisfaction, hence, the interconnection of needs and physical, spiritual abilities to work and the process forms of its development are clarified. The problems of essence and structure of musculoskeletal system of a human, its role in forming the physical abilities to work, as well as the components of nervous system, brain as a

biological basis of spiritual enabling of these abilities are analyzed. The problem of transformation the needs, physical and spiritual abilities into the process and results of work in its economic forms is studied. Herewith we use new methodological techniques of cognition in our research: 1) wide implementation of biological, physiological, genetic, physical, psychic (spiritual) phenomena as factors of social-economic system; 2) distinguishing the main “participants” of emergence and solution the problems of satisfaction the human’s needs; 3) separation the peculiarities of a human on two main components – needs and inclinations, their transformation into abilities, labour force, human source of satisfaction the misery. Not economic, but natural (biological and psychic) “reasons” are the strongest regarding the importance and possibility of full satisfaction the needs of every person-citizen.

Key words: *human, life, society, misery, needs, economic, biological, social, spiritual, body, sole, organism, labour, inclinations, abilities, skills, personality.*

Надійшла до редакції 8.04.2014.

КНИЖКОВА ПОЛИЦЯ



Бех Ю.В.

Філософія управління біологічними системами : монографія / Ю.В. Бех. — К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. — 367 с.

У монографії обґрунтовується концептуальне бачення світоглядно-ідеологічного забезпечення формування загальної теорії управління. Доводиться, що на початку ХХІ століття її вирішення є головним завданням філософії і всього комплексу суспільних наук, оскільки від цього залежить стан і темпи становлення онтологічної, організаційної та інформаційної єдності світової спільноти, її цілісність. Подається природа, сутність, зміст когнітивних засад її вирішення та ідеологічне протистояння у сфері управління технічними, біологічними й соціальними системами. Філософія управління розглядається як семантичне поле і головний гносеологічний інструментарій дослідження цієї проблеми, у дискурсі якої формується адекватна рівню проблеми організаційна свідомість і когнітивна культура дослідника. На прикладі сфери управління біологічними системами досліджуються природа, сутність, зміст та форми управління – суб’єктивована та об’єктивована. Відтворюються умови переходу від ідеології технократичної парадигми управління до ідеології екогуманізму.

Монографія призначена для науковців, викладачів, аспірантів, магістрів, студентів, котрі займаються дослідженнями філософії управління, теорії управління, соціології управління, психології управління, політології, а також для менеджерів-практиків, усіх, хто цікавиться проблемами системного аналізу управління і розбудови інтегративного управління технічною сферою, суспільством і природою.

МЕТОДОЛОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ СКЛАДНИКІВ ОСВІТОЛОГІЇ ЯК ІНТЕГРАЛЬНОГО НАУКОВОГО НАПРЯМУ

Ірина РЕВАСЕВИЧ

Copyright © 2014
УДК 168.5:37.013

Постановка суспільної проблеми. Глобалізований інформаційний простір створює багато можливостей для повноцінного зrealізування особистості. Практика розвинутих країн показує, що в сучасному світі наука й освіта неодноразово постають головними структурними чинниками ринкової економіки. Очевидно, що саме система освіти сприяє розв'язанню багатьох нагальних проблем та розвитку суспільства, оскільки вона допомагає людині усвідомити важливість змін у соціумі [16, с. 123]. На доцільності всебічного підходу до вивчення освіти наголошує Президент НАПН України В.Г. Кремень: “Освіта в цілому, зазначає він, – це поле комплексних досліджень, міждисциплінарного підходу й системного аналізу, оскільки вона є “системним” об’єктом...” [17, с. 16]. Природно, що розробка освітології як наукового синтетичного напрямку цілісного вивчення сфери освіти є досить нагальним завданням. Сьогодні існує багато наукових підходів, що претендують бути теоретичним підґрунтям освітології. На жаль, відомі педагогічні дисципліни висвітлюють окремі упредметнення сфери освіти, а не розглядають національну освітню систему в цілому. Відтак щонайперше потрібно методологічно обґрунтувати складники освітології як інтегрального напрямку соціогуманітарного пізнання.

Сутнісний зміст дослідження. У статті здійснено методологічний огляд основних вітчизняних і зарубіжних підходів до розвитку синтетичної поліпредметної науки про освіту. Проаналізовано синонімічну термінологічну паралель “освітологія – едукологія – освітознавство” та контурно окреслено основні концептуальні відмінності визначених дефініцій. Виокремлено й обґрунтовано інтегральні па-

раметри, які вказують на присутність інноваційного наукового напрямку в конструюванні освітології (за концепцією А.В.Фурмана) як теоретичної системи.

Мета дослідження – здійснення методологічної рефлексії вітчизняних і зарубіжних концепцій освітології на предмет їх теоретичної повноцінності.

Об’єктом дослідження є освітологія як синтетичний науковий напрям у сукупності теоретичних концепцій, моделей і підходів, а **предметом** – структурно-параметричний синтез і порівняльний аналіз указаних теоретичних систем.

Методологічну основу дослідження становлять чотири складники, які найповніше відображають сутність освітології як інноваційного синтетичного науково-теоретичного підходу: а) теорія освітньої діяльності, б) вітакультурна методологія, в) інноваційна модель модульно-розвивальної освіти, г) фундаментальний соціально-психологічний експеримент (А.В. Фурман) [25; 26].

Вклад основного матеріалу дослідження й отриманих наукових результатів. В основі багатьох причин, які визначають економічний і соціальний розвиток країн, перебувають “обставини нематеріального, духовного порядку” [8, с. 7]. Духовний компонент як такий неможливо виміряти загалом, він не підлягає жодним кількісним визначенням. Адже, як зазначає Дейвід Елкінз, духовність – це “здатність бачити священне у звичайному, пристрасно відчувати життя, своє існування і водночас віддавати себе тому, що є більшим, ніж ми” [2, с. 123]. Відтак освіта як “сфера духовного життя і сегмент суспільного виробництва,

що займається творенням нової людини – громадянина-державника з високим розумовим, соціальним, моральним та духовним потенціалом” [26, с. 6], покликана “зберегти духовно-культурні цінності людини і ствердити нові, ... вибудувати імперативи, які структурують реальність, перетворюють світ із “хаосу” в “космос”, внести у свідомість людини життєво ствердуючі світоглядні орієнтири” [6]. Отож, коли мовиться про шляхи подолання кризових проблем, породжених глобалізацією, а саме про підвищення рівня духовної культури суспільства, особистості, то одними з головних, наголошує В.Г. Кремень, є поліпшення системи освіти, зростання освіченості, а водночас і духовності громадян [16, с. 121].

Українські дослідники зауважують, що інтегрований характер сучасної освіти, складність її як суспільного феномену, зумовленість розвитку освітньої галузі не тільки зовнішніми чинниками, а й власним саморухом, спрямованим на забезпечення відповідності вимогам конкретної історичної доби, потребують якісно іншого дослідницького підходу до проблем системного функціонування й розвитку даної сфери [14]. І справді, нині бракує досліджень, у рамках яких, сфера освіти вивчалася б цілісно у сукупності всіх чинників, що мають на неї вплив. З цієї причини в низці країн світу, починаючи із середини ХХ століття, цілком закономірно розвивається новий науковий напрям [16, с. 159]. Зокрема, йдеться про “формування професійно-наукового підходу щодо аналізу стану освітньої сфери та ефективного управління нею на високому концептуально-методологічному рівні у формі нової науки – освітології” [9].

У царині теоретичних концепцій комплексного наукового знання про освіту на сьогодні чітко вирізняються три синонімічних терміни: “освітологія” (А.В. Фурман, В.О. Огнев’юк), “едукологія” (Е.М.Стейнер, Дж.Е. Крістенсен, Дж. Фішер, В. Брезінка, В.А. Извозчиков, Г.О. Бордовський, К.Е. Олівера, В.І. Прокопцов та ін.) та “освітознавство” (рос. – “образованиеведение”) (А.І. Субетто, Л.М. Засоріна). Коротко окреслимо їх змістовий формат.

Ретроспективна оцінка світового й вітчизняного педагогічного досвіду показала, що для позначення комплексної науки про освіту вперше було використано термін “едукологія” у 1951 році керівником організації Асоціації дослідників едукології у державному університеті Штату Огайо Лорі В. Хардингом. Остаточ-

но дана дефініція увійшла до вжитку у 1964 році з появою праці Е.М.Стейнер “Логіка навчання й едукатологія”. Термін “едукологія” авторкою було трансформовано в “едукологія” [17].

Щоб розкрити сутнісний зміст і мінімізувати характеристику вищеокресленого терміна, вдамося до засобів унаочнення. Нами створено таблиці, які розкривають об’єкт, предмет, основні тематизми й змістовлення едукології в теоретичних концепціях зарубіжних і вітчизняних авторів. Як бачимо, різні дослідники прагнули дати своє визначення згаданої дефініції, наповнивши його змістом власного наукового підходу. Аналіз їх творчого доробку показав розмаїття визначень комплексної науки про освіту. Так, науковці вважали, що **едукологія** – це: 1) наука про освіту, що поєднує власне знання про освіту, дані психології і соціології (Е.Стейнер); 2) наукові знання про освіту (Дж. Зоран); 3) глобальна теорія досліджень у сфері освіти (Т. Хюсен); 3) наука, що інтегрує знання про ефективну практику в освіті (Т. Кортабінгскі, Дж. Біггс); 4) широкий міждисциплінарний комплекс інтегрованого наукового знання про освіту, що охоплює всі знання про суспільство, людину, освіту (К.Олівера); 5) наука, що об’єднує інтегровані (теоретичні, філософські, наукові і праксеологічні) знання про освіту (В. Брезінка); 6) наука про освітній процес, що покликана дати відповіді на такі питання: як ефективно навчати, як успішно навчатися, як реконструювати фрагменти знань, як ефективно організувати практику в педагогічному процесі (Дж. Крістенсен, Дж. Фішер); 7) широкий міждисциплінарний комплекс інтегрованого наукового знання про освіту, об’єктом якого є освітні системи і освітні процеси в цілому (В.А. Извозчиков і Г.О. Бордовський); 8) не просто сума різних видів знань про освіту, а нова комбінація, узагальнена інтеграція існуючих уявлень про освіту (Н. Пастуовік); 9) наука про принципи формування освіченої людини і визначення фундаментального знання як частини загальнолюдської культури, з одного боку, і такого знання, що є основою професійної підготовки спеціалістів, – з іншого (В.Г.Кінельов); 10) спеціальна наука про сучасну вищу освіту (В.І. Прокопцов); 11) нова системна теорія, що розглядає освіту цілісно з тенденціями її розвитку, внутрішніми суперечностями, механізмами прогресу, методами управління, у тому числі й на державному

рівні; предметом цієї науки є процес функціонування освітніх систем (О.А. Свиридов).

Водночас часто використовувався й термін **іоносферна едукологія** як: а) наука про освіту в сучасному інформаційному суспільстві в цілому з цілеспрямованою і стихійною циркуляцією знань (В.А. Извозчиков і Г. О. Бордовський) [1]; б) педагогіка кібернетичного періоду свого розвитку, яка інтегрує інноваційні педагогічні технології та всі науки про освітні системи й процеси, що в них відбуваються у взаємозв'язках з інформаційним суспільством (О.Т. Проказа) [18].

Аналіз змісту **табл. 1** показав, що науковці США, Великої Британії, Німеччини та інших Західних країн розглядають науку про освіту як сферу міждисциплінарних досліджень, котра охоплює всі знання про освітній процес і здебільшого спрямована на розв'язання практичних завдань й успішну організацію навчання і виховання наступників. Задовго до першого наукового обґрунтування нової науки про освіту в англійському дискурсі знаходимо ідеї про те, що можливість (але не необхідність) існування універсальної науки про освіту [16, с. 186]. Більшість дослідників спирається при цьому на однопараметричну модель виявлення і встановлення предмета науки. Прихильники такого підходу вважають: якщо наявний предмет науки, то є і сама наука. Однак передусім у їхніх працях чітко виокремлюється не предмет, а об'єкт едукології. Останній, за даними аналізу наукових досягнень зарубіжних вчених, розглядається як: 1) "все про освіту", освіта в цілому (Е. Стейнер); 2) всі знання, що стосуються освіти (Дж. Крістенсен); 3) освітній процес, що охоплює: процес навчання та управління; процес учіння; курс навчання, розроблений відповідно до програми; інститути сім'ї, школи, громадські інститути, які відіграють важливу роль в освітньому процесі (Дж. Фішер); 4) всі знання про суспільство, людину, освіту (К. Олівера); 5) освітні системи та освітні процеси в цілому (В.А. Извозчиков і Г.О. Бордовський); 6) принципи формування освіченої людини (В.Г. Кінельов); 7) феномени освіти в цілому (Н. Пастуовік); 8) освіта цілісно з тенденціями її розвитку, внутрішніми суперечностями, механізмами прогресу, методами управління (О.А. Свиридов); 9) освіта як громадська та особиста цінність, як система різних навчальних закладів, як особливий процес, як різнорівневий результат (М.І. Міцкевич).

Різнібічно обґрунтовує предмет нової науки К. Е. Олівера. Він стверджує, що освіта як сфера наукових досліджень відрізняється від предмета інших наук тим, що вона є формалізованим творінням людського розуму, а не природно існуючим феноменом. Відтак предмет едукології – це лише деяка "частина" суспільства, система інститутів, яка повинна вивчатися зі всіх точок зору [15]. Окрім того, К.Е. Олівера підкреслює, що для перетворення накопиченого знання в науку едукологію достатньо виконати чотири умови: а) чітке визначення предмета; б) відповідна методологія; в) спеціальний словник і г) базова теоретична структура змісту цієї наукової дисципліни.

Отже, підсумовуючи, висновуємо, що едукологічний контекст включено у різні дискурси, які характеризують освітній процес з різних боків, – науковий, праксеологічний, історичний, правовий, аналітико-філософський і нормативно-філософський. Едукологи використовують один чи вибирають кілька, а то і всі зазначені аспекти у своїх дослідженнях [16, с. 191].

Значно ширше описували новий науковий напрям пізнання освіти російські дослідники. Вони вживали у своїх роботах як термін "едукологія" (що сутнісно є калькою з англійської), так і власний термін – "освітознавство". Науковці вважають, що останнє – це: 1) не класична мультидисциплінарна наука, котра розкриває спрямованість еволюції інституту освіти в бік набуття ним функції важливого цивілізаційного механізму розвитку, що відповідає за випереджувальне становлення якості людини, суспільного інтелекту і власне освітніх систем у соціумі (А.І. Субетто) [24]; 2) нова міждисциплінарна галузь знань, покликана переорієнтувати педагогіку з навчання, виховання і освіти на розвиток людини, а також сприяти його сходженню у "надсвітлові сфери" (Л.М. Засоріна) [3].

Досить цінним і результативним доробком у даному контексті є теоретико-методологічне обґрунтування едукології В.І. Прокопцова – керівника міжвузівського навчально-науково-методичного центру "Едуколог" при Санкт-Петербурзькій державній лісотехнічній академії. Автор побудував когнітивне "дерево життя" освітнього суспільства [21], підґрунтя котрого містить теорії загальної, порівняльної, спеціальних, нетрадиційних і/чи не класичних педагогік, дидактику, суміжні і міждисциплінарні науки про освіту; причому основою тут постає

Таблиця 1

*Порівняльна таблиця зарубіжних теоретичних концепцій
комплексного наукового знання про освіту (початок)*

Напрям	Представники	Об'єкт	Предмет	Основні тематизми та змістовлення
1	2	3	4	5
Едукологія	Лорі В. Хардинг (1951)	-	-	Назва нового наукового напрямку
	Е.М.Стейнер (1964)	«Все про освіту», освіта в цілому	-	Трансформація едукатології в едукологію. Едукологія стосується усіх вікових груп. Концепція едукатології як теорії освіти. Алгоритм постановки едукатології: 1.Через знання освіта розвивається (еволюційне) від свободи-від до свободи-для. 2.Освіта, що є свободою-для, - це освіта вільних. Вона існує для того, щоб надати більшої ваги знанням. 3.Таким чином з'являється едукологія
	Дж. Е. Крістенсен (1981)	Всі знання, що стосуються освіти. Знання про освітній процес	-	Едукологічна перспектива містить науковий, праксеологічний, історичний та філософський аспекти дискурсу про освітній процес. Завдання едукатології - дати відповіді на питання: як ефективно навчати, як успішно навчатися, як реконструювати фрагменти знань, як ефективно організувати практику у педагогічному процесі. Набір аналітичних знань про освіту об'єднує історичну едукатологію (чи історію освіти), аналітико-філософську едукатологію (чи аналітичну філософію освіти) і правознавчу едукатологію (чи освітнє право). До суми нормативних знань про освіту входить нормативно-філософська едукатологія (чи нормативна філософія освіти). Система емпіричних знань про освіту містить наукову едукатологію (чи науку про освіту) і праксеологічну едукатологію (чи праксеологію освіти). Наукова едукатологія є інтеграцію таких наук, як фізіологія освіти, соціологія освіти, антропологія освіти, економіка освіти, політика освіти, психологія освіти, а також можливе існування едукатології економічної системи, едукатології культурних процесів, едукатології релігійної освіти, едукатології лідерства тощо
	Дж. Фішер (1989)	Освітній процес, що охоплює: процес навчання і управління; процес учіння; курс навчання, розроблений відповідно до програми; інститути сім'ї, школи, громадські інститути, які відіграють важливу роль в освітньому процесі	-	Предметом науки про освіту є лише деяка "частина" суспільства, система інститутів, яка повинна вивчатися зі всіх точок зору
	К. Е. Олівера (1989)	Всі знання про суспільство, людину, освіту	Предметом науки про освіту є лише деяка "частина" суспільства, система інститутів, яка повинна вивчатися зі всіх точок зору	Освіта як сфера наукових досліджень відрізняється від предмету інших наук тим, що вона є формалізованим творінням людського розуму, а не природно існуючим феноменом. Класифікація відмінності між реальністю освіти як процесу, що протікає у відкритій системі в рамках суспільства в цілому, і дисциплінами, з допомогою яких ця реальність може бути науково вивчена
	В.І. Прокопцов (1991)	Спеціальна наука про сучасну вищу освіту	-	Авторська концептуальна модель едукатології – АКМЕ. Едукологічні аббревіатури (ФУНІКУЛЕР: едукатологія; каркас ЕССЕ). Методологічне обґрунтування понять: едукатологічний гіпертекст; едукатологічна ВікіВікі енциклопедія; проблемно-задачно-постановочно-вирішальний едукатологічний гіпержурнал Когнітивне «дерево життя» освітнього суспільства
	В.А.Ізвозчиков, Г.О. Бордовський (1991)	Освітні системи і освітні процеси в цілому	-	Структура едукатології містить: власне вивчення питань освіти (філософію освіти, історію освіти, порівняльну педагогіку), цикл прикладних і освітніх
	В.Г. Кінельов (1993)	Принципи формування освіченої людини	-	Основу фундаменталізації вищої освіти повинні складати два блоки навчальних дисциплін – гуманітарний та природничий. Їх взаємне проникнення становить фундамент сучасної вищої освіти і сприяє об'єднанню двох культур
	Н. Пастуовік (1995)	Феномени освіти в цілому	-	Едукологія – це не просто сума різних видів знань про освіту, а нова комбінація, узагальнена інтеграція існуючих уявлень про освіту

Таблиця 1

Порівняльна таблиця зарубіжних теоретичних концепцій комплексного наукового знання про освіту (закінчення)

Напрям	Представники	Об'єкт	Предмет	Основні тематизми та узагальнення
1	2	3	4	5
Освітознавство	О.А. Свиридов (2006)	Освіта цілісно з тенденціями її розвитку, внутрішніми протиріччями, механізмами прогресу, методами управління	Процес функціонування освітніх систем	Освіта – це сфера послуг, результатом яких є новий рівень діяльності споживача; товар (а також економічна категорія) за умови розгляду єдності її споживчої вартості та ціни
	М.І. Міцкевич (2010)	Освіта як громадська та особиста цінність; як система різних навчальних закладів; як особливий процес; як різнорівневий результат	Містить інваріанти, закономірності і принципи освітнього процесу; закономірності міждисциплінарних зв'язків з іншими науками, що сприяють оптимальному визначенню шляхів і способів придбання людиною конкретного рівня освіченості	Принципи едукології (соціальні, організаційні, загальнодидактичні, кваліметричні). Інваріанти: • розвиток учня як ціль, • створення оптимальної моделі навчання, • безпосередня співпраця між вчителем та учнем, • взаємозв'язок індивідуалізації і диференціації, що забезпечує цілісний розвиток освітньої системи, • дедуктивний підхід до організації та здійснення освітнього процесу, • закономірності едукології
	А.І. Субетто (1996)	Освіта, освітня система як узагальнена назва будь-якого навчального закладу і будь-якої організаційної системи, в якій реалізується освітній процес	Ієрархія уявлень про предмет в категоріях освітньої системи: система освіти планетарного масштабу як цивілізаційний інститут; система освіти масштабу країни як соціальний інститут, що відображає особливості соціальної будови суспільства і національно-етнічного архетипу; система освіти регіонального рівня; навчальні заклади різних типів і видів	Принципи і закони: I блок – цивілізаційно-інституціонального характеру, пов'язаний з контекстом логіки розвитку світової цивілізації; II блок – системогенетичного характеру, розкриває закони функціонування і розвитку освітніх систем; III блок – відображає закони розвитку єдиного корпусу знань (гносеогенетики) – носій змісту освіти. Системно-структурні профілі: 1. Страти загального, особливого та одиничного; 2. Блоки науково-методологічних основ (людиназнавчі, соціологічні й економічні, системологічні й методологічні, відтворювальні, кваліметричні, педагогічні)
Л.М. Засоріна (2003)	Розвиток людини і сприяння її сходженню в «надсвітові сфери»	Глибинна двозначність: «ведение образования», тобто феноменологія процесу освіти, його прагматичний аспект, і «ведение образования», тобто його гносеологічний та епістемологічний аспекти	Науково-методологічні проблеми освітознавства: синергетичний підхід; ноосфера В.Вернадського в еволюційному розвитку Людини; інтенсивні освітні технології; інформаційні війни в освітній політиці тощо. Розробка освітніх технологій нового покоління, в основі яких закладені принципи розвивального навчання, що забезпечують перехід до випередження класичної дидактики. Розвиток як педагогічна категорія розглядається у всій повноті еволюціонування сучасної культури, стає системоутворювальним модулем освітознавства як нової міждисциплінарної сфери знання	

едукологія (онтоедукологія), а вершину становлять едукологічні методика, технології і здобутки.

Едукологію В.І. Прокопцов розглядає як найбільш потужну інновацію у всій історії наукової освіти, гіперінновацію, що перетворює стиль системомислєдїальності науково-освітньої спільноти з педагогічної картини світу в едукологічну [16, с. 196]. Він вводить

поняття АКМЕ як авторської концептуальної моделі едукології, котра являє собою принципово відкриту самоорганізуєчу велику логіко-методологічну систему, подану у вигляді відповідної просторово-об'ємної, тривимірної динамічної конструкції, яка відображає суть взаємодії двох проблемологічних систем: “задачна система – вирішальна система” [20].

Цікавими є методологічні аббревіатури В.І. Прокопцова. До прикладу, філософія управління науково-дослідницьким культурогенним природним розвитком: едукологія становить метафору ФУНКУЛЕР: едукологія, а каркас експертної синергетичної системи едукологія – Каркас ЕССЕ – являє собою практичну поліструктурну систему (систему гібридного інтелекту), котра містить три кола баз знань: естертефетичні, інтертеоретичні знання, об'єкт-знання. Одночасно методологічне обґрунтування в концепції науковця отримують такі поняття, як: а) едукологічний гіпертекст (голографічний інтелектуальний інструмент інтерсуб'єктної системодіяльності творців і користувачів едукології, що являє собою інформаційний масив, на якому задано й автоматично підтримуються асоціативні і смислові зв'язки між виділеними елементами, поняттями, термінами чи розділами); б) едукологічна ВікіВікі енциклопедія (ЕВВЕ) як жорстке ядро едукологічного гіпертексту (колекція взаємопов'язаних записів, радикальна модель колективного гіпертексту, за якої можливість створення і редагування будь-якого запису має кожен з членів інтернет-спільноти); в) проблемно-задачно-постановочно-вирішальний едукологічний гіпержурнал (новий тип інформаційного видання, завдання котрого полягає у відображенні і систематизації фактів, що стосуються певної предметної сфери (в даному випадку едукології); при цьому згідно з предметним покажчиком кожному окремому факту відповідає певна коротка теза, набір котрих рубриковано і подано у вигляді зв'язного тексту) [19; 20; 21].

В Україні *ідея освітології як синтетичної наукової дисципліни*, котра б інтегрувала знання різних наук на якісно новому рівні їх об'єднання і співорганізації, була неодноразово артикульована у 1995–98 роках на курсах директорів опорних шкіл та керівного складу освітньої галузі в Державній академії керівних кадрів освіти (м. Київ) [26]. На сьогодні паралельно функціонують дві наукові фундації, що ґрунтовно розробляють у філософському, теоретико-методологічному, науково-практичному аспектах проблеми даної предметної сфери. Це – наукова школа А.В. Фурмана і науково-дослідна лабораторія освітології Київського університету імені Бориса Грінченка, що працює під керівництвом В.О. Огнев'юка. У їхньому творчому доробку **освітологія** витлумачується як: 1) синтетична наукова

дисципліна, котра інтегрує нове міжпредметне наукове знання у взаємодоповненні чотирьох її метасистемних складових: а) теорії освітньої діяльності, б) вітакультурної методології як виняткової практики професійного методологування, в) інноваційної моделі модульно-розвивальної освіти, г) фундаментального соціально-психологічного експерименту на предмет створення зон локального – інтенсивно-розвивального, соціокультурного – освітнього простору (А.В. Фурман); 2) науковий напрям, головним завдання якого є розвиток сфери освіти як цілісного суспільного феномену, що сприяє духовному, культурному, соціально-економічному і науково-технологічному функціонуванню, відтворенню і розвитку суспільства (В.О. Огнев'юк).

Результати порівняльного аналізу фундаментальних досліджень двох українських науковців-освітологів відображено у **табл. 2**. Узагальнюючи творчі здобутки кожної наукової школи, бачимо, що В.О. Огнев'юк обґрунтував не тільки об'єкт, предмет і завдання освітології, а й філософські засади цього наукового напрямку [5]. Відтак освітологія покликана зосередитися на дослідженні сучасної освіти як цілісного суспільного феномену, чинниках, що впливають на її розвиток та зумовлюють вплив освіти на розвиток сучасної цивілізації як цивілізації освіти і науки, цивілізації людини нового еволюційного рівня – людини освіченої. Проростаючи з філософії освіти та педагогіки, спираючись на надбання психології, соціології та культурології, а також інших дотичних до сфери освіти наук, освітологія покликана досліджувати освіту в процесі її динамічного розвитку. Але, на відміну від педагогіки, яка досліджує освіту як процес, та філософії освіти, що вивчає освіту як ідею, освітологія має формуватися як наука, що досліджує сферу зі складною структурою самоорганізованих систем [22, с. 59–60]. Відповідно до концепції В.О. Огнев'юка, *об'єктом* дослідження освітології є сама сфера освіти, а *предметом* – доміанти розвитку освіти на даному етапі людської цивілізації та особливості функціонування наявних систем та підсистем освіти [13; 14].

Однак, на нашу думку, більш методологічно зрілою постає освітологічна концепція А.В. Фурмана. Обґрунтуємо дану позицію за допомогою мислесхеми (*див. рис.*). Відповідно до принципу кватерності (формула “3+1=1”) нами систематизовано та охарактеризовано

Таблиця 2

Методологічна рефлексія складників освітології як інтегрального наукового напрямку

Напрям	Представники	Об'єкт	Предмет	Принципи	Метод	Інші параметри
Освітологія	Огнев'юк В.О. і науково-дослідна лабораторія освітології Київського університету імені Бориса Грінченка	Сфера освіти в її сталому розвитку	Найявні системи й підсистеми освіти в їх сталому розвитку; умови й чинники, що впливають на цей розвиток; домінянти розвитку сучасної освіти, які визначають вектор розвитку освітніх систем (Огнев'юк В.О.). Вивчення зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на розвиток освітніх систем (Сисоєва С.О.)	гуманізму; - аполітичності; - плюралізму; - відносності результатів; - взаємозалежності і розвитку; - наукового абстрагування; - зв'язку з практикою	-	Етапи розвитку, структура і завдання освітології (Огнев'юк В.О.); Методологічні концепти освітології і чинники розвитку освітніх систем (С.О. Сисоєва); Методика формування наукового тезаурусу освітології (Соколова І.В.); Аксіологічні засади освітології (Хоружа Л.Л.); Ретроспективний аналіз становлення та розвитку освітології в Україні та закордоном (Кузьменко О.М.)
	Наукова школа Фурмана А.В.	Вітакультурний простір суспільства, що взаємодоповнює дві сфери: а) видимий освітній процес, або так звану формальну освіту (школи, інститути, культурні осередки тощо), і б) невидимий освітній процес, тобто неформальну освіту, котра неочевидно, проте реально і дієво, розгортається на кількох рівнях людства, соціуму, великих і малих груп, окремої людини	Ідеї, принципи, категорії, закономірності розвитку, функціонування, управління та самоорганізації освітнього простору (міжконтинентального, загальнодержавного, регіонального, локального, ситуативного) у єдності його двох сфер – видимої (формальної) і невидимої (змістової)	Основні: 1) ментальності, 2) духовності, 3) розвитковості, 4) модульності. Похідні: 1) - вітальність, - свідомість, - вартісність, - рефлексивність. 2) - толерантність, - паритетність, - гуманність, - універсальність. 3) - динамічність, - проблемність, - соціальність, - діалогічність. 4) - системність, - функціональність, - рекурсивність, - гармонійність	вітакультурного об'єднання	Методологічна план-карта (К-модель теорії ОД, К-модель ВК-методології, К-модель оргтехнології МРО, К-модель фундаментального СПЕ), базові моделі-конфігуратори, розділи, завдання, основні структурні складові і сфери упредметненого наукового знання освітології як синтетичної науки (Фурман А.В.). Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивальної освіти як однієї із структурних складових освітології (Гуменюк О.Є.). Структурна мислесхема інтегративних параметрів освітології (Мединська Ю.Я.). Роль наукової школи у становленні освітології (Фурман А.В., Надвичина Т.Л.)

інтегральні складники *методологічної план-карти освітології* у контексті даного підходу. Як підкреслює автор, “очевидна евристичність цієї план-карти стосувалася принаймні двох вирішальних моментів синтезу різнодисциплінарних знань у єдину теоретичну систему: по-перше, її центральну ланку складала новостворена К-модель повного функціонального циклу інноваційного освітнього метапроцесу, зміст і структура якої була збагачена соціально-культурною доктриною розвитку національної освіти і конкретизована психомистецькими технологіями навчання та фундаментальним соціально-психологічним експериментом; по-друге, вона утримувала низку категорій культури як світоглядних універсалій (“культуротворення”, “інноваційна освіта”,

“модульно-розвивальний процес”, “освітній вчинок” та ін.), що задавали загальний вектор мисленнєвого руху-поступу всередині її системних структур і блоків й одночасно спрямовували думки-комунікації під час постійних переходів від одних структурних підсистем до інших” [25, с. 13]. Теоретико-методологічною основою при цьому є “вітакультурна парадигма, що зумовлює: 1) безперервність освіти; 2) створення програм культурного розвитку індивіда відповідно до ментальних, історичних та цивілізаційних вимог соціуму; 3) функціонування систем виховання, навчання і освіти в єдиному організаційному просторі (системність); 4) повноцінне задіяння адаптаційних процесів у структурі особистості для її гармонійного перебування у мінливому

1 – об'єкт освітології:

вітакультурний простір суспільства, що взаємодоповнює дві сфери: а) видимий освітній процес, або так звану формальну освіту (школи, інститути, культурні осередки тощо), і б) невидимий освітній процес, тобто неформальну освіту, котра неочевидно, проте реально і дієво, розгортається на кількох рівнях – людства, соціуму, великих і малих груп, окремої людини

4 – основний метод освіт

вітакультурного обґрунтування, к а) є мисленнєвим інструментом по з'ясування і ґрунтового розуміння прихов сфері невидимого освітнього процесу пі закономірностей та інваріантів психокульт розвитку та б) реалізується як наукова прс соціально-психологічного проектування ціл модульно-розвивального циклу в с інноваційної перебудови сучасної оргтех навчання у середній і вищій

**2 – предмет освітології:**

ідеї, принципи, категорії, закономірності розвитку, функціонування, управління та самоорганізації освітнього простору (міжконтинентального, загальнодержавного, регіонального, локального, ситуативного) у єдності його двох сфер – видимої (формальної) і невидимої (змістової)

3 – принципи інноваційної моду розвивальної о

– ментальності (вітальність, свідомість, вартісність, рефлексивність),
– духовності (толерантність, паритетність, гуманність, універсальність),
– розвитковості (динамічність, проблемність, соціальність, діалогічність),
– модульності (системність, функціональність, рекурсивність, гармонійність)

Рис.

Інтегральні складники методологічної план-карти освітології у концепції А.В.Фурмана

соціумі” [12, с. 16]. Науковець розуміє об'єкт освітології як “вітакультурний простір суспільства, що взаємодоповнює дві сфери: а) видимий освітній процес, або так звану формальну освіту (школи, інститути, культурні осередки тощо), і б) невидимий освітній процес, тобто неформальну освіту, котра неочевидно, проте реально і дієво, розгортається на кількох рівнях – людства, соціуму, великих і малих груп, окремої людини” [26, с. 7]. Відповідно предмет науки охоплює “ідеї, принципи, категорії, закономірності розвитку, функціонування, управління та самоорганізації освітнього простору (міжконтинентального, загальнодержавного, регіонального, локального, ситуативного) у єдності його двох сфер – видимої (формальної) і невидимої (змістової)” [26, с. 7]. У цьому форматі методологування очевидно, що освітологія базується на *принципах інноваційної модульно-розвивальної освіти* [28, с. 136]. Основні – ментальності, духовності, розвитковості, модульності – допов-

нюються похідними принципами відповідно: 1) витальність, свідомість, вартісність, рефлексивність; 2) толерантність, паритетність, гуманність, універсальність; 3) динамічність, проблемність, соціальність, діалогічність; 4) системність, функціональність, рекурсивність, гармонійність.

Отож відмітною рисою і головною перевагою теоретичного підходу А.В.Фурмана є виокремлення основного методу освітології – *вітакультурного обґрунтування*, котрий: а) є мисленнєвим інструментом пошуку, з'ясування і ґрунтового розуміння прихованих у сфері невидимого освітнього процесу причин, закономірностей та інваріантів психокультурного розвитку та б) реалізується як наукова програма соціально-психологічного проектування цілісного модульно-розвивального циклу в системі інноваційної перебудови сучасної оргтехнології навчання у середній і вищій школі [26; 27]. Адже складні трансформаційні процеси, котрі нині відбуваються у

нашому житті, протом неможливо пояснити з допомогою традиційних методів суспільних наук. Для цього потрібно вийти за межі вузько-спеціалізованого наукового знання, усвідомити важливість методології як реального інструменту поєднання теорії і практики, всебічного аналізу та обґрунтування існуючих проблем життєдіяльності [11]. Окремо б хотілося відмітити *категорійний лад* освітології як основу наукової синтетичної дисципліни. А.В. Фурманом був опрацьований й аргументовано введений у сферу соціогуманітарної науки авторський *понятійно-категорійний апарат*, що не лише характеризував самотність методологічного мислення, а й сутнісно змінював способи фіксації та опису системи національної освіти як об'єкта міжнаукового і поліпредметного вивчення [25, с. 13].

ВИСНОВКИ

1. Методологічна рефлексія вітчизняних і зарубіжних теоретичних концепцій цілісного наукового вчення про освіту дає змогу висновувати, що наявний калейдоскоп визначень зводиться до активного тотожного вжитку трьох синонімічних термінів: “освітологія” – “едукологія” – “освітознавство”.

2. У науковій літературі, особливо західній, не припинаються дискусії з приводу об'єкта, предмета, структури і змістового наповнення згаданої синтетичної дисципліни у руслі різноманітних інтерпретацій, зокрема наукового, праксеологічного, історичного, правового, аналітико-філософського і нормативно-філософського дискурсів. Звідси, власне, й постає і розмаїття тематизмів та упредметнень комплексної науки про освіту.

3. Російські дослідники вживають у своїх роботах два терміни – едукологія та освітознавство, розкриваючи їх сутнісний зміст у межах власного підходу.

4. Найбільш методологічно виваженою та обґрунтованою, за нашими підсумками, є теоретична концепція А.В. Фурмана. Вперше автором чітко окреслено об'єкт, предмет, принципи, метод і категорійний лад освітології як сфери комплексного соціогуманітарного пізнання. При цьому обґрунтовано та аргументовано *методологічну план-карту освітології*, котра являє собою особливе модульно-схематичне зображення об'єкта поліпредметного вивчення, а саме – *вітакультурного простору суспільства* у єдності його двох сфер – видимого та невидимого освітнього процесів.

1. Бордовский Г. Эдукология как наука об образовании / Г. Бордовский, Б. Извозчиков // Вестник высшей школы “Alma mater”. – 1991. – №3. – С. 24–32.

2. Гуманістична психологія: антологія: у 3 т. / [упор. і наук. ред. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна)]. – К.: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2001. –

Т. 2: Психологія і духовність: (Світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології). – 2005. – 279 с.

3. Засорина Л. Н. Живая Этика в универсуме третьего тысячелетия: [Электронный ресурс] / Доклад на Международной научной конференции [Живая Этика и Культура. Идеи наследия семьи Рерихов в нашей жизни], (Санкт-Петербургский Государственный Университет культуры и искусств, 11–12 февраля 2011 г.) / Л.Н. Засорина. – Режим доступа: <http://grani.agni-age.net/articles11/4728.htm>

4. Извозчиков В. А. Мыслители микрокосмоса о тезисе и естественных науках: [учебн. пособ.] / В.А. Извозчиков. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 187 с.

5. Козак Л. Інновації в контексті розвитку сучасної освіти [Електронний ресурс] / Л. Козак. – Режим доступу: <http://www.zavantag.com/docs/7/index-1935242-3.html?page=5>

6. Кремень В. Філософія людиноцентризму у контексті проблем освіти [Електронний ресурс] / Василь Кремень // Електронне наукове видання матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. “Гуманізм та освіта” (11–13 червня 2006 р.) / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України, Вінницький національний технічний університет, Університет Євле (Швеція). – Вінницький національний технічний університет (ВНТУ), 2006. – Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2006/txt/06kvkpo.php>

7. Кузьменко О.М. До проблеми становлення освітології в Україні [Електронний ресурс] / О.М. Кузьменко // Режим доступу: <http://lib.exdat.com/docs/2388/index-436842-1.html>

8. Куклін О. В. Основні тенденції розвитку освітнього потенціалу / О. В. Куклін. – Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 22 с.

9. Мединська Ю. Інтегративний характер освітології / Юлія Мединська // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 3. – С. 10–12.

10. Мицкевич Н.И. Эдукология: инвариантные характеристики / Н.И. Мицкевич // Адукатор. – 2010. – №1(17). – С. 21–26.

11. Надвинична Т. Одномірність людського буття Герберга Маркузе в умовах глобалізованого суспільства / Тетяна Надвинична // Вітакультурний млин. – 2014. – Модуль 16. – С. 63–67.

12. Надвинична Т. Роль наукової школи у становленні освітології (вітчизняний і зарубіжний досвід) / Тетяна Надвинична // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 3. – С. 13–16.

13. Огнев'юк В.О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти / Віктор Олександрович Огнев'юк // Шлях освіти. – 2009. – №4 (54). – С. 2–6.

14. Огнев'юк В.О. Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти / В.О. Ог-

нев'юк, С.О. Сисоєва // Рідна шк. : щомісяч. наук.-пед. журн. – 2012. – № 4–5 (988–989), квітень-травень. – С. 44–51.

15. Оливера К.Э. К теории сравнительной педагогики [Электронный ресурс] / К. Э. Оливера // Перспективы. Вопросы образования. – 1989. – № 2 (66). – Режим доступа : <http://lib.exdat.com/docs/2388/index-436844-1.html>

16. Освітологія: витоки наукового напрямку: [монографія] / [За ред. В.О.Огнев'юка; авт. кол.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Л.Л. Хоружа, І.В. Соколова, О.М. Кузьменко, О.О. Мороз]. – К.: ВП “Едельвейс”, 2012. – 336 с.

17. Освітологія: хрестоматія: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / укл.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва] – К.: ВП “Едельвейс”, 2013. – 728 с.

18. Проказа О.Т. Проблема трансформації класичної педагогіки в сучасну інфоноосферну едукологію (питання теорії) / О.Т. Проказа // Освіта Донбасу. – 2009. – № 6 (137). – С. 5–7.

19. Прокопцов В. И. Познай самого себя и делай свое и не только свое дело: научное послание юным коллегам, ученикам 3 б класса Лицея № 597 – будущим эдукологам / В. И. Прокопцов. – СПб.: СПбГЛТА, 2005. – 64 с.

20. Прокопцов В. И. Эдукология: принципиально новая наука образования: в 4 фракталах / В. И. Прокопцов. – СПб.: СПб ЛТА, 2002.

Фрактал 1. Эдукология: Ориентировочная основа коллективно-интерсубъектной системомыследеятельности создателей и пользователей эдукологии. – 2002. – 344 с.

21. Прокопцов В.И. Эдукология: принципиально новая наука образования : в 4 фракталах. Фракталы 2, 3, 4 / В.И. Прокопцов. – СПб.: СПбГЛТА, 2004. – 568 с. – (Препринт. Авторская версия-навигация).

22. Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголо-си: наук. вид. / [За матеріалами першої Всеукр. наук.-практ. конференції “Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти”]; авт. кол.: В. Г. Кремень, О. В. Сухомлинська, І. Д. Бех, В. О. Огнев'юк, В. М. Ткаченко, П. Ю. Саух, Д. І. Дзвінчук, С. О. Сисоєва, І. В. Соколова]. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 162 с.

23. Свиридов О.А. Теория и методология функционирования образовательных систем: Диссертация... д-ра экон. наук: 08.00.01 / О.А. Свиридов. – Йошкар-Ола, 2006. – 363 с.

24. Субетто А. И. Принцип, законы и структура науки об образовании образованиеведения. Императив Неклассического синтеза [Электронный ресурс] / А. И. Субетто // Академия Тринитаризма. – 2003. – Режим доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001a/00160053.htm>

25. Фурман А. Методологічна план-карта освітології як синтетичної наукової дисципліни / Анатолій Фурман // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 4. – С. 4–18.

26. Фурман А. Освітологія як синтетична наукова дисципліна: проблема завдань, об'єкта, предмета, методу / Анатолій Фурман // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 3. – С. 4–9.

27. Фурман А. Постановня освітології, або похід за горизонти відомого / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2003. – № 4. – С. 5–9.

28. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як мета-система / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105–144; 2002. – №3–4. – С. 20–58.

29. James E. Christensen. My publications [Електронний ресурс] / Christensen, James E. – Режим доступу: http://www.era-usa.net/images/8chapter_12_in_book_N2.pdf

REFERENCES

1. Bordovskiy G. Ehdukologiya kak nauka ob obrazovanii / G. Bordovskiy, B. Izvozchikov // Vestnik vihsheyshkolih “Alma mater”. – 1991. – №3. – S. 24–32.

2. Gumanistichna psikhologiya : antologiya : u 3 t. / [upor. i nauk. red. Roman Trach (USA) i Georgiy Ball (Ukraine)]. – K. : Univ. vid-vo PULJSARI, 2001.

T. 2 : Psikhologiya i dukhovnistj : (Svitoglyadni aspekti gumanistichno zoriyentovanih napryamiv u suchasniy zakhidniy psikhologiyi). – 2005. – 279 s.

3. Zazorina L. N. Zhivaya Ehtika v universume tretjego tihsyacheletiya: [Elektronniy resurs] / Doklad na Mezhdunarodnoy nauchnoy konferencii [Zhivaya Ehtika i Kuljtura. Idei naslediya semji Rerikhov v nashey zhizni], (Sankt-Peterburgskiy Gosudarstvenniy Universitet kuljturh i iskusstv, 11–12 fevralya 2011g.) / L.N. Zazorina. – Rezhim dostupa : <http://grani.agni-age.net/articles1/4728.htm>

4. Izvozchikov V. A. Mhsliteli mikrokosmosa o teizme i estestvennikh naukakh: [uchebn. posob.] / V.A. Izvozchikov. – SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2007. – 187 s.

5. Kozak L. Innovaciyi v konteksti rozvitku suchasnoy osviti [Elektronniy resurs] / L. Kozak. – Rezhim dostupu: <http://www.zavantag.com/docs/7/index-1935242-3.html?page=5>

6. Kremenj V. Filosofiya lyudinocentrizmu u konteksti problem osviti [Elektronniy resurs] / Vasilj Kremenj // Elektronne naukovе vidannya materialiv mizhnar. nauk.-prakt. konf. “Gumanizm ta osvita” (11–13 chervnya 2006 r.) / Ministerstvo osviti i nauki Ukrayini, Akademiya pedagogichnikh nauk Ukrayini, Vinnicikiy nacionalnij tekhnichnij universitet, Universitet Yevlye (Shveciya). – Vinnicikiy nacionalnij tekhnichnij universitet (VNTU), 2006. – Rezhim dostupu: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2006/txt/06kvkpo.php>

7. Kuzjmenko O.M. Do problemi stanovlennya osvitologiyi v Ukrayini [Elektronniy resurs] / O.M. Kuzjmenko // Rezhim dostupu: <http://lib.exdat.com/docs/2388/index-436842-1.html>

8. Kuklin O. V. Osnovni tendenciyi rozvitku osvitnjogo potencialu / O. V. Kuklin. – Cherkasi: ChNU im. B. Khmeljnicjogo, 2008. – 22 s.

9. Medinsjka Y. Integrativnij kharakter osvitologiyi / Yuliya Medinsjka // Vitakuljturnij mlin. – 2006. – Modulj 3. – S. 10–12.

10. Mickevich N.I. Ehdukologiya: invariantnihe kharakteristiki / N.I. Mickevich // Adukator. – 2010. – №1 (17). – S. 21–26.

11. Nadvinichna T. Odnomirnistj lyudskjogo buttya Gerberta Markuze v umovakh globalizovanogo suspiljstva

/ Tetyana Nadvinichna // Vitakuljturniy mlin. – 2014. – Modulj 16. – S. 63–67.

12. Nadvinichna T. Rolj naukovoї shkoli u stanovlenni osvitologiyi (vitchiznyaniy i zarubizhniy dosvid) / Tetyana Nadvinichna // Vitakuljturniy mlin. – 2006. – Modulj 3. – S. 13-16.

13. Ognevyyuk V.O. Filosofiya osviti v strukturі naukovikh doslidzhenj fenomenу osviti / Viktor Oleksandrovich Ognevyyuk // Shlyakh osviti. – 2009. – №4 (54). – S. 2–6.

14. Ognevyyuk V.O. Osvitologiya – naukoviy napryam integrovanogo doslidzhennya sferi osviti / V.O. Ognevyyuk, S.O. Sisoyeva // Ridna shk. : thomisyach. nauk.-ped. zhurn. – 2012. – № 4–5 (988–989), kvitenj-travenj. – S. 44–51.

15. Olivera K.E. K teorii sravnitel'noy pedagogiki [Elektronniy resurs] / K. E. Olivera // Perspektiv. Voprosih obrazovaniya. – 1989. – № 2 (66). – Rezhim dostupa : <http://lib.exdat.com/docs/2388/index-436844-1.html>

16. Osvitologiya: vitoki naukovoogo napryamu: [monografiya] / [Za red. V.O.Ognev'yuka; avt. kol.: V.O. Ognevyyuk, S.O. Sisoyeva, L.L. Khoruzha, I.V. Sokolova, O.M. Kuzjmenko, O.O. Moroz]. – K.: VP “Edeljveyjs”, 2012. – 336 s.

17. Osvitologiya: khrestomatiya: [navch. posib. dlya stud. vith. navch. zakl. / ukl.: V.O. Ognevyyuk, S.O. Sisoyeva] – K.: VP “Edeljveyjs”, 2013. – 728 s.

18. Prokaza O.T. Problema transformaciyi klasichnoy pedagogiki v suchasnu infonoosfernu edukologiyu (pitannya teorii) / O.T. Prokaza // Osvita Donbasu. – 2009. – № 6 (137). – S. 5–7.

19. Prokopcov V. I. Poznayj samogo sebya i delayj svoe i ne toljko svoe delo: nauchnoe poslanie yunihm kollegam, uchenikam 3 b klassa Liceya № 597 – buduthim ehdukologam / V. I. Prokopcov. – SPb.: SPbGLTA, 2005. – 64 s.

20. Prokopcov V. I. Ehdukologiya: principialjno novaya nauka obrazovaniya: v 4 fraktalakh / V. I. Prokopcov. – SPb.: SPb LTA, 2002 – . – Fraktal 1. Ehdukologiya: Orientirovochnaya osnova kollektivno-intersubjhektnoy sistemihsleduyatel'nosti sozidateleyj i poljzovateleyj ehdukologii. – 2002. – 344 s.

21. Prokopcov V.I. Ehdukologiya: principialjno novaya nauka obrazovaniya : v 4 fraktalakh. Fraktalij 2, 3, 4 / V.I. Prokopcov. – SPb.: SPbGLTA, 2004. – 568 s. – (Preprint. Avtorskaya versiya-navigaciya).

22. Rozvitok suchasnoy osviti: osvitologichni nagolosi: nauk. vid. / [Za materialami pershoj Vseukr. nauk.-prakt. konferenciyi “Osvitologiya – naukoviy napryam integrovanogo piznannya osviti”]; avt. kol.: V. G. Kremenj, O. V. Sukhomlinsjka, I. D. Bekh, V. O. Ognev'yuk, V. M. Tkachenko, P. Yu. Saukh, D. I. Dzvinchuk, S. O. Sisoyeva, I. V. Sokolova]. – K.: Kiyiv. un-t im. B. Grinchenka, 2011. – 162 s.

23. Sviridov O.A. Teoriya i metodologiya funkcionirovaniya obrazovatel'nikh sistem: Dissertaciya... d-ra ehkon. nauk: 08.00.01 / O.A. Sviridov. – Yjoshkar-Ola, 2006. – 363 s.

24. Subetto A. I. Princip, zakonih i struktura nauki ob obrazovanii obrazovanievedeniya. Imperativ Neklassicheskogo sinteza [Elektronniy resurs] / A. I. Subetto // Akademiya Trinitarizma. – 2003. – Rezhim dostupa: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001a/00160053.htm>

25. Furman A. Metodologichna plan-karta osvitologiyi yak sintetichnoy naukovoї disciplini / Anatolij Furman // Vitakuljturniy mlin. – 2006. – Modulj 4. – S. 4–18.

26. Furman A. Osvitologiya yak sintetichna naukova disciplina: problema zavdanj, obyektu, predmetu, metodu / Anatolij Furman // Vitakuljturniy mlin. – 2006. – Modulj 3. – S. 4-9.

27. Furman A. Postannya osvitologiyi, abo pokhid za gorizonti vedomogo / Anatolij Furman // Psikhologiya i suspiljstvo. – 2003. – № 4. – S. 5 – 9.

28. Furman A. Teoriya osvitnoy diyal'nosti yak metasistema / Anatolij Furman // Psikhologiya i suspiljstvo. – 2001. – № 3. – S. 105 – 144.

29. James E. Christensen. My publications [Elektronniy resurs] / Christensen, James E. – Rezhim dostupa: http://www.era-usa.net/images/8chapter_12_in_book_N2.pdf

АНОТАЦІЯ

Ревасевич Ирина Степанівна.

Методологічна рефлексія складників освітології як інтегрального наукового напрямку.

Дослідження презентує структурно-параметричний синтез і порівняльний аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових підходів цілісного вчення про освіту. Здійснена методологічна рефлексія вказаних теоретичних систем дозволила визначити сутнісні відмінності наявних в широкому обігу дефініцій “освітологія”, “едукологія”, “освітознавство” та порівняти об'єкт, предмет, основні тематизми й змістовлення у напрацюваннях українських і світових дослідників. Аргументовано доведено, що найбільш методологічно зрілою постає освітологічна концепція А.В.Фурмана. Автором системно формулюється об'єкт, предмет, принципи і категорійний лад освітології як нової наукової дисципліни, аргументується її основний метод – вітакультурного обґрунтування. Водночас вперше запропонована методологічна план-карта освітології як єдиний пізнавальний механізм поєднання чотирьох освітологічних проєкцій: а) теорії освітньої діяльності, б) вітакультурної методології, в) оргтехнології модульно-розвивальної освіти, г) фундаментального соціально-психологічного експерименту.

Ключові слова: освіта, освітня система, едукологія, освітологія, освітознавство, теорія освітньої діяльності, вітакультурна методологія, інноваційна модель модульно-розвивальної освіти, фундаментальний соціально-психологічний експеримент, методологічна план-карта освітології, метод вітакультурного обґрунтування.

АННОТАЦИЯ

Ревасевич Ирина Степановна.

Методологическая рефлексия составляющих освітологии как интегрального научного направления.

Исследование представляет структурно-параметрический синтез и сравнительный анализ отечественных и зарубежных научных подходов целостного учения об образовании. Методологическая рефлексия указанных теоретических систем позволила определить

суттєвості різниця дефініцій “освітологія”, “едукологія”, “образованієведеніє” і сравніть об’єкт, предмет, головні тематизми в наробках українських і мирових дослідувателів. Аргументировано докзано, що найбільше методологічески зрелої є освітологіческа концепція А.В. Фурмана. Авторем системно формулюється об’єкт, предмет, принципи і категорійний стрій освітології як нової научної дисципліни, аргументується єе основний метод – вітакультурного обоснованія. Одно-временно вперше предложена методологіческа план-карта освітології як целостний познавательний механізм об’єднання чотирьох освітологіческих проекцій: а) теорії образовательної діяльності, б) вітакультурної методології, в) оргтехнології модульно-розвиваючого образованія, г) фундаментального соціально-психологіческого експеримента.

Ключевые слова: образованіє, образовательная система, едукологія, освітологія, образованієведеніє, теорія образовательної діяльності, вітакультурная методологія, інновационная модель модульно-розвиваючого образованія, фундаментальний соціально-психологіческий експеримент, методологіческа план-карта освітології, метод вітакультурного обоснованія.

ANNOTATION

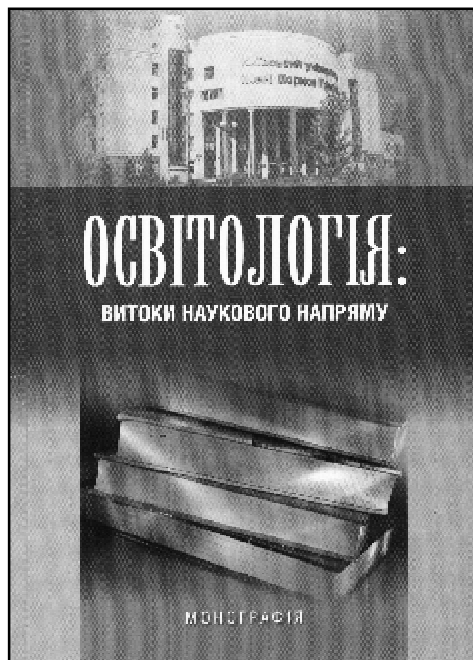
Revasevych Iryna.
Methodological Reflection of Components of Osvitolohiya as Integral Scientific Direction.

The research work presents the structural-parametrical synthesis and comparative analysis of national and foreign scientific approaches of integral doctrine of education. The completed methodological reflection of mentioned theoretical systems allowed identifying the essential differences of available in wide circulation definitions “osvitolohia”, “educology”, “osvitoznavstvo” and comparing the object, subject, main thematizms and epitomizing in the works of Ukrainian and foreign scientists. It has been substantiated that the osvitolohichna concept of A.V. Furman appears the most methodologically matured. The author systemically defines the object, subject, principles and categorial row of osvitology as a new scientific discipline, its main method – vita-cultural substantiation is substantiated. At the same time for the first time the methodological plan-chart of osvitolohiya as a unique cognitive mechanism of combination of four educational projections: a) theory of educational activity, b) vita-cultural methodology, c) org-technology of module-developing system of education, d) fundamental socio-psychological experiment has been presented.

Key words: education, educational system, educology, osvitolohia, osvitoznavstvo, theory of educational activity, vita-cultural methodology, innovative model of module-developing education, fundamental socio-psychological experiment, methodological plan-chart, method of vita-cultural substantiation.

Надійшла до редакції 12.06.2014.

КНИЖКОВА ПОЛИЦЯ



Освітологія: витоки наукового напрямку: монографія / за ред. В.О. Огнев’юка; авт. кол.: В.О. Огнев’юк, С.О. Сисоєва, Л.Л. Хоружа, І.В. Соколова, О.М. Кузьменко, О.О. Мороз. — К.: Едельвейс, 2012. — 336 с

У монографії розглядаються витоки сучасного наукового напрямку інтегрованого дослідження сфери освіти – освітології; проаналізовано роль освіти у формуванні цінностей демократичного суспільства; у становленні та розвитку освітології в Україні; поданий тезаурус наукового дослідження сучасної освіти як цілісного суспільного феномену; наведені базові дефініції освітології.

Видання підготовлене за результатами досліджень науково-дослідної лабораторії освітології Київського університету імені Бориса Грінченка.

Адресовано студентам, магістрантам, аспірантам, викладачам, слухачам закладів післядипломної освіти, науковцям; усім, хто цікавиться розвитком сучасної освіти.

ДІАГНОСТИЧНИЙ НАПРЯМ УЗМІСТОВЛЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ УНІВЕРСИТЕТУ

Анатолій В. ФУРМАН, Тетяна НАДВИНИЧНА

Copyright © 2014
УДК 159.9.072 : 98

Постановка наукової проблеми. У складних умовах сьогодення, коли молодь щоденно зіштовхується із проблемою життєвого, особистісного, ціннісного, професійного вибору, основне завдання будь-якого навчального закладу й, передусім, ВНЗ полягає у створенні максимально комфортних умов для забезпечення самоактуалізації, саморозвитку, самореалізації особистості кожної молодої людини. Інноваційні технології, оптимізація освітнього простору, розширення можливостей вибору прийнятних технологій, форм, методів і засобів навчання – це все, що нині є у розпорядженні сучасного студента. Але на шляху до усвідомлення себе як справжнього фахівця і як особистості-професіонала більшість юнаків і дівчат зіштовхуються з цілою низкою труднощів, починаючи з особливостей перебігу адаптаційного процесу і завершуючи визначенням подальших життєвих орієнтирів. У цей час різко зростає потреба у вчасній допомозі в налагодженні міжособистісних стосунків, у звиканні до нового соціального статусу й у підвищенні їхньої психоемоційної стійкості в подоланні життєвих проблем, складних ситуацій, різноманітних соціальних бар'єрів. Звичайно, більшість студентів намагаються самі впоратися з незвичними для них умовами життєдіяльності, але, як показує буденна практика, значна їх частина все ж таки потребує допомоги. Найчастіше ця місія покладається на деканів та їх заступників, кураторів і професорсько-викладацький склад кафедр. Однак найоптимальнішим варіантом мінімізації проблемного тиску повсякдення на індивідуальність студента є наявність у структурі університету психологічної служби, до складу якої входить група фахівців-психологів, котрі покликані

здійснювати “психологічний супровід багатоскладового процесу розвитку особистості студента в освітньому часопросторі сучасного університету” [28, с. 81]. І, як засвідчив досвід наших попередніх досліджень [21; 23; 27; 28], найактуальнішою проблемою функціонування останньої є відсутність чітко визначеного змісту діяльності, зокрема немає такої повновагової професійної технології, яка б оптимізувала засоби та ресурси і задавала аргументовані межі ефективної праці фахівців-психологів.

У попередньому дослідженні нами окреслені теоретико-методологічні засади повноцінної діяльності психологічної служби ВНЗ та запропонована оргтехнологічна модель її функціонування [див. 28], що у “взаємодоповненні обґрунтовують панорамну архітектоніку ефективного здійснення працівниками вказаної служби різноаспектного психологічного практикування в контекстах як ситуаційно-вчинкового культуротворення, так і згармонювання буденного духовного життя всіх учасників організованого освітнього процесу” [Там само, 104]. Остання презентована нами у вигляді матриць-таблиць, які є ефективним інструментом у руках фахівців-психологів щодо детального визначення напрямів, етапів, завдань, змісту, форм, методів, засобів і, найголовніше, містять прогнозовано узмістовлений результат їхньої діяльності зі студентами.

Одним із пріоритетних та засадничих напрямів діяльності психологічної служби університету, як відомо, є психодіагностичний, пріоритетна мета якого полягає у постановці достовірного психологічного діагнозу як ключового етапу виявлення та початку роботи із явними чи прихованими проблемами особистісного, міжособистісного або міжгрупового характеру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблематики. Критичний аналіз наукових джерел дає підстави констатувати, що нині достатньо ґрунтовно висвітлені основні аспекти діяльності психологічної служби у системі як зарубіжної, так і вітчизняної освіти (М.К. Акімова, А. Анастасі, С.І. Болтівець, Л.Ф. Бурлачук, І.М. Галян, Ю.З. Гільбух, К.М. Гуревич, В.О. Киричук, Б.В. Кулагін, Х.Й. Лійментс, Ю.Б. Максименко, І.М. Нос, В.Г. Панок, В.В. Столін, Л.Г. Терлецька, А.В. Фурман, О.Є. Фурман, В. Черни, М. Шевандрін, Т.С. Яценко та ін.). Практично в усіх роботах [1–5; 8–11; 13; 21–24; 27; 31] автори зосереджують увагу на важливості та пріоритетності психодіагностичного напрямку роботи даного університетського підрозділу, визнають його значущість як такого, що не лише містить психоінструментальний арсенал, а й уможливило отримання достовірної інформації про особливості функціонування і розвитку психіки в онтогенезі, індивідуально-психологічні та психофізіологічні властивості особистості, інваріанти, траєкторії і механізми психосоціального наповнення діяльності останньої [див. 20, с. 40]. Але недосконалість самої психодіагностичної технології роботи з отриманим матеріалом, відсутність комплексного підходу до постановки психологічного діагнозу та достатньо помітний дисонанс між теорією і практикою психодіагностичних обстежень, відсутність програм якісного психологічного аналізу отриманих результатів відчутно дискредитують останні в очах загалу як легкодоступні та недостатньо професійні.

Мета дослідження: опрацювання оптимального психодіагностичного змісту професійної діяльності фахівців психологічної служби університету (ПСУ). Його **завдання:** 1) з теоретико-методологічних позицій витлумачити психодіагностику як органічне поєднання теорії та практики, технології і досвіду; 2) обґрунтувати методи дослідження особистісної адаптованості студентів та рівнів згуртованості академічних груп; 3) здійснити статистичну обробку результатів психодіагностичного обстеження; 4) запропонувати схему побудови соціально-психологічного портрету академічної студентської групи.

Об'єктом дослідження є професійна групова робота працівників психологічної служби університету, а його **предметом** – змістовлення роботи ПСУ в аспекті виконання завдань психодіагностичного напрямку її діяльності.

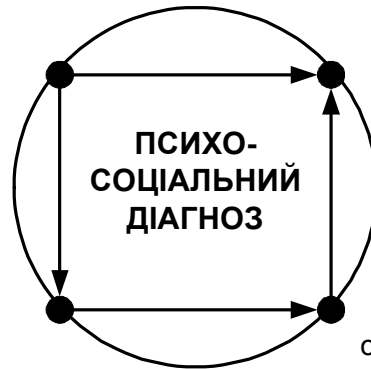
1. ПСИХОДІАГНОСТИКА ЯК ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА, ТЕХНОЛОГІЯ І ДОСВІД

Нині використання різноманітних психодіагностичних методик у багатьох видах практичної діяльності (починаючи із освітніх закладів усіх рівнів акредитації і завершуючи виробничою, кадровою, управлінською та іншими сферами суспільного виробництва) – не лише актуальне завдання, а й життєво нагальне явище. На жаль, у розумінні більшості психологів, до складу якої нерідко входять і доволі компетентні фахівці, психодіагностика – це своєрідний тестологічний ритуал [9], технічний набір тестів, що може дати відповіді на всі поставлені запитання як про механізми функціонування та розвитку соціально-психологічних процесів у цілому, так і про індивідуально-психологічні особливості розвитку особистості зокрема. На нашу думку, ця теза справедлива лише частково. Звертаючись до наших попередніх пошукувань [20–29], зауважимо, що трактування психодіагностики як сукупності методів і прийомів психологічної оцінки – лише один із достатньо спрощених підходів до визначення її змісту, який фактично є продовженням думки цілої кагорти науковців (С.Л. Рубінштейн, К.М. Гуревич, П.П. Дерюгін, В.А. Дюк та ін.) про те, що остання – це один з різновидів або психологічного експериментування, або психологічного оцінювання.

Водночас інноваційний погляд на дану проблематику дає підстави розглядати психодіагностику принаймні ще з двох позицій: а) як такого розділу психології, що вивчає закономірності, принципи, методи, засоби винесення достовірної психологічної оцінки та практику її застосування (О.О. Бодальов, Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов, Б.В. Кулагін, В.В. Столін, М.І. Шевандрін та ін.) [1–5; 7; 13 та ін.], і б) як самобутньої сфери мислєдіяльності і професійного методологування, котра сутнісно поєднує теоретико-пошукову діяльність і низку психологічних практик виявлення та вимірювання індивідуально-психологічних особливостей особистості чи групи (Г.П. Щедровицький, А.В. Фурман) [16; 18–25; 27]. Останнє твердження вказує на наявність двох гілок психодіагностики – **теоретичної** і **практичної**. Перша утворилася як наукова галузь розробки принципів і методів розпізнавання індивідуально-психологічних особливостей людини, друга постала як професійна система викорис-

1 – симптоматичний або емпіричний діагноз як констатація наявності певних особливостей чи симптомів (є діагноз ненауковий)

2 – етіологічний діагноз, який враховує наявність не лише певних соціальних, психологічних чи психофізіологічних особливостей, а й причини їх виникнення



4 – соціально-культурно-психологічний або метасистемний діагноз, котрий описує конкретний соціальний об'єкт дослідження в культурно-історичному контексті, а відтак і його життєдіяльність у певному соціумі

3 – типологічний діагноз, який визначає місце і значення отриманих даних у цілісній картині певної соціальної організованості (група, колектив, спільнота), людини переважно у вигляді психосоціального портрета

Рис. 1.

Рівні постановки психосоціального діагнозу (за А.В. Фурманом)

тання методів і процедур, що забезпечує чітке обґрунтування цих особливостей та постановку достовірного психологічного діагнозу [20, с. 39].

Відтак очевидно, що основний зміст, ядро психодіагностики *становить теорія і практика постановки достовірного психологічного діагнозу*, предметом якого є перш за все “встановлення психосоціальних відмінностей у стані актуального розиткового функціонування конкретного соціального об'єкта обстеження в нормі і патології, у тому числі з'ясування форм, причин, джерел, факторів і наслідків того чи іншого самоорганізаційного функціонування соціальної зорганізованості” [29, с. 29]. Ось чому на думку одного з авторів, відштовхуючись від вимог принципу кватерності [18], слушно виокремити *чотири рівні постановки психосоціального діагнозу (рис. 1)*.

Виходячи із цього методологічно засадничого положення очевидно, що, з одного боку, постановка коректного та достовірного психологічного, а тим більше психосоціального, діагнозу під силу лише висококваліфікованому фахівцю-практичному психологу, котрий у своїй діяльності майстерно поєднує теоретичну, методологічну, проектно-конструкторську, оргдіяльнісну, методичну, експериментальну та експертну види робіт [17; 18, с. 171–181]; з іншого – отримані дані мають не лише фіксувати виявлені недоліки чи відхилення у поведінці чи діяльності окремої особи чи цілої групи (трудоного колективу, студентського гурту, шкільного класу тощо), а й слугувати

основним джерелом подальшої психокорекційної роботи щодо їх усунення.

Очевидно і те, що інформація, отримана під час психодіагностичних обстежень, може лише частково використовуватися, наприклад, під час прийому на роботу (для виявлення наявних чи прихованих здібностей або властивостей особистості майбутнього працівника, його схильності до конфліктності тощо) чи для подолання певного виду конфліктів (трудогих, подружніх, міжгрупових тощо). Для цього достатньо лише скористатися послугами конкретного фахівця. Та коли мовиться про забезпечення повноформатного функціонування й розвитку цілого колективу чи організації, то доречно залучення цілої команди фахівців, котрі досконало володіють не тільки психодіагностичним інструментарієм, а й здатні на високому рівні компетентності виконувати подальшу роботу з отриманою емпіричною інформацією. Іншими словами, ВНЗ та його невід'ємний структурний підрозділ – психологічна служба, мають стати яскравим прикладом втілення усіх вищеназаних аспектів практико зорієнтованої психодіагностики як одного із першочергових та найважливіших напрямів її діяльності. А відтак увесь процес має становити достатньо чітко відпрацьовану і максимально ефективну *технологію* психодіагностичного функціонування цієї служби.

Прикладом тут є напрацювання, здійснені науковою школою, очолювану одним із авторів [14–29], у яких психодіагностика, крім важливої

теоретичної гілки-складової [див. 20], сконструйована як комплексний, чіткий та результативний, *оргтехнологічний процес*, котрий поєднує: 1) з'ясування реальних психологічних проблем у житті особистості, групи, організації; 2) постановку мети, що відповідає виявленим проблемам; 3) формулювання завдань діагностичного обстеження, що деталізують та операціоналізують мету діагностики; 4) вибір діагностичних засобів, зважаючи на мету, завдання, об'єкт, предмет дослідження, на обмеження часу та інших ресурсів; 5) створення деталізованого сценарію діагностичного обстеження, у т. ч. проведення процедур збору інформації, обробки результатів, видачі рекомендацій; 6) проведення відповідних обстежень; 7) статистичну обробку отриманої інформації; 8) інтерпретацію одержаних результатів у категоріях і поняттях, доступних неспеціалісту або психологу; 9) формулювання рекомендацій щодо можливостей терапії, корекції чи розвитку; 10) написання анотованого чи розширеного звіту про проведену психодіагностичну роботу [20, с. 51].

При цьому, підтримуючи концепцію соціальних технологій В.І. Подшивалкіної, виходимо з того, що повноцінне *технологічне знання* у знятому вигляді інтегрує здобутки природничо-наукової, гуманітарної і науково-технічної парадигм, перебуває на перетині науки і реальної суспільної практики [12], а *психодіагностична технологія*, взаємоузгоджуючи сукупність специфічних методів, засобів, прийомів і процедур, являє собою певний спосіб здійснення завжди ефективною або майстерною діяльністю професійного психолога, спрямований на повнопартнерське розпізнавання станів і властивостей психосоціальних об'єктів та їх різноманітних упереджень.

Таким чином, застосування фахівцями психологічної служби у своїй діяльності технологічного підходу гарантовано забезпечує не лише комплексність знань про способи і засоби встановлення психологічного діагнозу як певну констатацію факту щодо особливостей перебігу тих чи інших соціально-психологічних процесів чи явищ, а й уможливорює формулювання обґрунтованого та достовірного *прогнозу* розвитку останніх. Окрім того, правильний відбір та поєднання декількох психодіагностичних методик значно розширює їх функціональне призначення, забезпечуючи виконання саме тих завдань, які були заздалегідь поставлені фахівцями служби і котрі опти-

мально відповідають цільовому призначенню. Яскравим прикладом цього можуть стати раніше розроблені, адаптовані, зреалізовані та описані безпосередньо одним із авторів та його учнями *психодіагностичні технології* особливостей розвитку: а) психодіагностики інтелекту в системі диференціації навчання [21; 25; 26] і б) особистісної адаптованості вчителів та учнів загальноосвітніх шкіл [14; 15; 23], а також в) діагностична програма щорічних обстежень учнів, учителів і батьків, що зреалізовується з 1992 року в окремих школах, ліцеях, гімназіях, які здійснюють фундаментальний соціально-психологічний експеримент з модульно-розвивального навчання [6; 14; 19; 23–27; 30].

2. ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ АДАПТОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ ТА РІВНІВ ЗГРУТОВАНОСТІ АКАДЕМІЧНИХ ГРУП

Зреалізовуючи завдання одного з першочергових напрямів діяльності ПСУ, фахівцями даного підрозділу було здійснене *масштабне психодіагностичне дослідження*, що стосувалося двох важливих аспектів: вивчення рівнів особистісної адаптованості студентів (за авторською методикою проф. А.В. Фурмана “Наскільки Ти адаптований до життя?”) та аналіз згуртованості студентських груп (соціометрія Дж. Морено). Вибір методик був зумовлений цілою низкою обставин. З одного боку, складність соціально-політичної та економічної ситуації в країні викликає доволі відчутне напруження у самій суспільній свідомості громадян, яке провокує масове незадоволення та особисту невизначеність, а постійні трансформаційні процеси в освітній сфері (долучення до європейського простору, впровадження у вищій школі принципів Болонської конвенції, який супроводжується оновленням змісту навчання та виховання, його форм і методів, ускладненням вимог до знань, умінь, норм і цінностей студентів) природно викликають страх та занепокоєння у молодих людей, котрі все менше впевнені у завтрашньому дні. Всі ці обставини спричиняють помітний, переважно негативний, вплив на рівень психосоціальної адаптованості молоді, який постійно знижується як через зовнішні фактори, так і через внутрішні чинники.

Крім того, для стабілізації ситуації і зменшення рівня напруженості вже сьогодні потрібно запропонувати не тільки номінальну

(формальну) зміну в організації та управлінні освітньою діяльністю у соціосистемі ВНЗ, а й фактичну, яка б реально сприяла становленню та розвитку особистості-професіонала як суб'єкта праці і пізнання, як особистості, котра культурно спілкується і бере активну участь у системі суспільного виробництва. Саме тому для отримання достовірної і різносторонньої інформації щодо особливостей персоніфікованого перебігу адаптаційних процесів юнаків і дівчат нами й застосовані ці дві вищеназвані методики (**табл. 1**), де перша з них містить: 1) інструкцію, 2) бланк до методики, що заповнюється кожним обстежуваним індивідуально, 3) ключ для психолога чи соціолога (див. далі), 4) класифікацію показників особистісної адаптованості (див. далі **табл. 3; 20**) і відповідну авторську модель психологічної структури особистісної адаптованості суб'єкта життєдіяльності [див. **23, с. 21–22**], друга охоплює всього одне питання: *“Назвіть прізвище та ім'я трьох студентів із Вашої групи (за рівнем спадаючої вагомості), з якими Вам найбільш комфортно спілкуватися”*.

Ключ до тесту-опитувальника А.В. Фурмана передбачає, що відповіді оцінюються так: “дуже позитивне” (ставлення) – 5 балів, “позитивне” – 4 бали, “нейтральне” і за відсутності самооцінки – 0 балів, “негативне” – –4 бали, “вкрай негативне” – –5 балів.

Процедура підрахування кінцевого результату передбачає підсумування як позитивних, так і негативних оцінок. Отримане сумарне число є первинним результативним показником за шкалою особистісної адаптованості обстежуваного. Відзначимо також, що в разі не заповнення обстежуваним однієї-двох позицій цінність оцінювання також нівелюється тим фактом, що відсутність хоча б одного із зазначених в опитувальнику соціорозвивальних чинників уже само по собі якоюсь мірою позбавляє конкретну особистість повноти і гармонійності.

Відтак, індивідуально відповідаючи на запитання, кожен учасник обстеження визначав своє ставлення до навколишнього світу, навколишніх і самого себе, а тому оцінка рівня його особистісної адаптованості здійснювалася з кількох позицій, а саме: а) процесу і результату активного пристосування до видозміненого середовища за допомогою найрізноманітніших інтеріоризованих соціальних засобів (поведінка, соціальні дії, вчинки, діяльність, спілкування); б) компонента його діяльного

ставлення до світу, провідна функція якого полягає в оволодінні ним порівняно стабільними умовами та обставинами свого буття; в) складової осмислення і розв'язання типових репродуктивних задач і непередбачуваних проблем завдяки соціально прийнятним чи ситуативно можливим способам його поведінки як особистості” [**23, с. 9**]. Отож констатуємо наявність видової різноманітності соціокультурної адаптації на рівні особистості і студентської групи. При цьому одним із авторів у *рамках концепції особистісної адаптованості* обґрунтовано три базових рівні: 1) *адаптованість*, яка може функціонувати на чотирьох відповідних підрівнях (максимальному, високому, середньому і низькому); 2) *неадаптованість* (очевидна чи неочевидна); 3) *дезадаптованість* (ситуативна, стійка очевидна, критична і суперкритична) [**23, с. 5–6, 60, 66–68** та ін.]. В основу цієї класифікації покладений так званий “критерій ступеня адекватності”, тобто співвідношення мети і результатів діяльності особи. Звідси справжня чи відносна гармонійність між суб'єктивними цілями і кінцевими результатами завжди супроводжується позитивним ставленням – оцінкою, розумінням, прийняттям особистості себе і навколишнього світу; неадаптованість – це більш-менш усвідомлена невідповідність між цілями і результатами діяльності, що не чинить психотравмального впливу на особистість, а дезадаптивність указує на дисгармонію цілей та результатів, що є джерелом надмірного психічного напруження, котре внутрішньо травмує особистість [**23, с. 12–13**].

При цьому надається перевага груповій формі проведення опитування за відсутності часового обмеження при заповненні бланку відповідей опитаних. Отримані варіанти відповідей поділяються на позитивні та негативні і дають змогу оцінити не лише індивідуальні, а й середньоарифметичні показники адаптованості студентського колективу в цілому. Інтерпретація показників адаптованості дозволяє виявити генералізовану тенденцію-характеристику особистості, яка є складноструктурованою, поліфункціональною, динамічною та подвійно спричиненою (зовнішнім предметним оточенням, у якому живе особа, та її внутрішнім психодуховним світом). Відтак саме в останньому випадку оцінюється розвиток Я-концепції особистості, яка опосередковує її дії та вчинки у повсякденному житті. Зауважимо, що особливої уваги при інтерпретації результаті заслуговують не лише дуже низькі показ-

Таблиця 1
Бланк психодіагностичного обстеження

1. Тест-опитувальник Фурмана А.В. "Наскільки Ти адаптований до життя?"

Прізвище, ім'я _____
 Вік (років) _____ Навчальна група _____ Факультет _____
 Дата заповнення _____

№ п/п	Спробуй реально поглянути на свої взаємини з навколишнім світом та оцінити за п'ятибальною шкалою своє ставлення до:	Дуже позитивне	Позитивне	Нейтральне, невизначене, ніяке	Негативне	Украй негативно
I. НАВЧАННЯ						
1	Колег-студентів					
2	Викладачів					
3	Деканату					
4	Норм, прав та обов'язків студента					
5	Університету та його вимог у цілому					
II. СІМ'Я						
6	Батька					
7	Матері					
8	Брата, сестри					
9	Близьких родичів					
III. ВУЛИЦІ						
10	Найближчих друзів					
11	Знайомих, товаришів					
12	Подруг твоєї дівчини, або друзів твого хлопця					
13	Сусідів					
IV. ВЛАСНОГО Я						
14	Своєї поведінки, свої учинків					
15	Внутрішнього Я: Я-образу чи Я-концепції					
БАЛИ						

2. Соціометрія Дж. Морено

Назвіть прізвище та ім'я трьох студентів із Вашої групи (за рівнем спадаючої вагомості), з якими Вам найбільш комфортно спілкуватися:

- _____
- _____
- _____

Дякуємо за щирі відповіді!

ники, котрі вказують на несприятливі обставини взаємодії молодого людини із її оточенням чи значні труднощі у її особистісному розвитку, а й також дуже високі, максимально наближені до ідеалу. Для прикладу розглянемо заповнений бланк та проаналізуємо отримані результати (**табл. 2**) (для збереження анонімності прізвища заковані).

Згідно з отриманими даними студент набрав 34 бали, що відповідає *рівню ситуативної дезадаптованості*, що свідчить про наступне: а) на фоні достатньо вагомих успіхів у навчанні у юнака не сформований стійкий пізнавальний інтерес і як наслідок – спостерігається достатньо негативне ставлення до університету і його вимог у цілому; б) Я-концепція недостатньо структурована та нечітко визначена; в) у студента немає надійних друзів ані в студентському колективі, ані поза його межами і лише гармонійні стосунки у сім'ї дають йому впевненість у собі і підтримують у важких життєвих ситуаціях. Отож робота психолога із цим студентом має бути спрямована на подолання можливих негативних тенденцій у навчанні, що можуть з часом з'явитися як протест проти вимог, які висуваються як адміністрацією в цілому, так і викладачами зокрема, і на корекцію міжособистісних взаємин у групі, яка б підвищувала його особистісний статус й авторитет.

Кількісна інтерпретація результатів тесту-опитувальника первинно проводилася за класифікацією показників особистісної адаптованості, що отримана одним із авторів у 1997 році на вибірці 300 осіб (за стенойною критеріальною шкалою) (**табл. 3**), а якісна – за допомогою відповідної *теоретичної концепції*, що передбачає системне вивчення психологічної структури (складових, характеристик, особливостей) функціонування досліджуваної адаптованості [див. детально 23].

Другою психодіагностичною методикою, яка була використана у роботі, стала *соціометрія Дж. Морено*, яка застосовується для діагностики міжособистісних і міжгрупових взаємин з метою їхньої зміни, поліпшення й удосконалення. За допомогою соціометрії нами вивчалися типи соціального поведіння людей в умовах групової діяльності, аналізувалася психосоціальна сумісність членів конкретних груп. Соціометрична процедура мала на меті: а) вимір ступеня згуртованості-роз'єднаності студентських груп; б) визначення “соціометричних позицій”, тобто співвідносного авто-

ритету членів групи за ознаками “симпатії – антипатії”, де на крайніх полюсах виявлялися “лідер” групи і “відкинутий”; в) оприявлення внутрішньогрупових підсистем, згуртованих утворень, на чолі яких можуть бути свої неформальні лідери. Використання соціометрії уможливило з'ясування ступеня авторитету формального і неформального лідерів кожної академічної групи для їх перегрупування у командах задля зниження напруженості у студентському колективі, що здебільшого виникає через взаємну ворожість деяких студентів стосовно одногрупників.

Соціометрична процедура проводилася груповим методом, що не вимагало великих часових витрат (до 15 хв.), адже студенти відповідали всього на три запитання. Кожен член групи був зобов'язаний відповідати на них, вибираючи тих чи інших членів групи залежно від більшої чи меншої схильності, їх переваг порівняно з іншими, симпатій чи, навпаки, антипатій, довіри або ж недовіри.

Після постановки завдань дослідження і вибору об'єктів вимірювання формулювалися основні гіпотези і положення, що стосувалися можливих критеріїв опитування членів груп. (Зауважимо, що при цьому не могло бути повної анонімності, інакше соціометрія була б малоефективною.) Надійність процедури залежала насамперед від правильного добору критеріїв соціометрії. Сама соціометрична процедура проводилася у параметричній формі, тобто обмежувалося число виборів, що значно підвищило надійність отриманих даних, полегшило їх статистичну обробку, значно знизило імовірність випадкових відповідей, дозволило стандартизувати умови виборів у групах різної чисельності в одній вибірці, що у підсумку й уможливило зіставлення емпіричного матеріалу різних груп та підрахування ступеня згуртованості студентських осередків.

Загалом проведення соціометричного опитування відповідало таким вимогам: 1) опитування проводилося лише у групах, які мають певний досвід спільної діяльності; 2) розмір групи був достатній для активного безпосереднього спілкування студентів між собою, тому запитання відповідали обраним критеріям; 3) зміст останніх був точним і зрозумілим для всіх членів обстежуваної групи; 4) треба було обрати три вибори; 5) члени групи ясно уявляли собі її межі (кожний студент вибирав собі партнерів для спільної діяльності тільки у межах своєї академічної групи).

Таблиця 2
Приклад заповненого психодіагностичного обстеження

1. Тест-опитувальник Фурмана А.В. "Наскільки Ти адаптований до життя?"

Прізвище, ім'я П.Т.

Вік (років) 18

Навчальна група СР-11

Факультет юридичний

Дата заповнення 25.10.2013 р.

№ п/п	Спробуй реально поглянути на свої взаємини з навколишнім світом та оцінити за п'ятибальною шкалою своє ставлення до:	Дуже позитивне	Позитивне	Нейтральне, невизначене, ніяке	Негативне	Украй негативно
I. НАВЧАННЯ						
1	Колег-студентів			+		
2	Викладачів	+				
3	Деканату		+			
4	Норм, прав та обов'язків студента			+		
5	Університету та його вимог у цілому				+	
II. СІМ'Я						
6	Батька	+				
7	Матері	+				
8	Брата, сестри	+				
9	Близьких родичів	+				
III. ВУЛИЦІ						
10	Найближчих друзів			+		
11	Знайомих, товаришів			+		
12	Подруг твоєї дівчини, або друзів твого хлопця			+		
13	Сусідів			+		
IV. ВЛАСНОГО Я						
14	Своєї поведінки, свої учинків	+				
15	Внутрішнього Я: Я-образу чи Я-концепції		+			
БАЛИ		+30	-8	0	-4	

2. Соціометрія Дж. Морено

Назвіть прізвище та ім'я трьох студентів із Вашої групи (за рівнем спадаючої вагомості), з якими Вам найбільш комфортно спілкуватися:

1. С.Л.

2. К.Х.

3. Т.Н.

Дякуємо за щирі відповіді!

Таблиця 3

Класифікація показників особистісної адаптованості вчителів загальноосвітніх шкіл (1997 рік) [23, с. 68]

Вид соціально-психологічної адаптації	Рівні функціонування особистісної адаптованості	Показники адаптованості	Відсоток виявлення (вибірка – 300 осіб)
I. Адаптованість	1. А) Максимальний	70+75	0,15
	Б) Дуже високий	59+69	3,85
	2. Високий	51+58	7
	3. Середній	46+50	12
II. Неадаптованість	4. Низький	40+45	17
	5. Неочевидний, або псевдоадаптованість	33+39	20
III. Дезадаптованість	6. Очевидний	26+32	17
	7. Ситуативний	21+25	12
	8. Стійкий очевидний	14+20	7
	9. А) Критичний	4+13	3,85
	Б) Суперкритичний	3 і менше	0,15

Аналіз отриманих результатів зводився до побудови *соціоматриці (табл. 4)*, яка дає досить наочну картину міжособистих стосунків у групі за кожним критерієм. На основі соціоматриці будувалася *соціограма (рис. 2)* – графічне зображення реакції обстежуваних один на одного, що уможливило порівняльний аналіз структури взаємин у студентській групі та унаочнювало картину внутрішньогрупової диференціації її членів за їх статусом (популярністю). У такий спосіб дані соціометричного обстеження дали змогу виявити фактичний рівень згуртованості студентських груп, наявність у них реальних лідерів та молодих людей, які перебувають в ізоляції. Звернімося до поданого нами прикладу.

Вищенаведені соціометрична матриця і карта диференціації групи ПР-31 вказують на кілька примітних моментів: *по-перше*, коефіцієнт згуртованості цього студентського загалу третьокурсників є дуже низьким, що свідчить про відсутність колективу як зрілої форми міжособистісних стосунків, котра має чітко визначену мету повсякденної освітньої діяльності; *по-друге*, наявний неформальний лідер (позиція №1), котрого обрало 9 осіб із числа одноступенців, не готовий зреалізувати свої лідерські обов'язки для консолідації спільного буденного життя, що гальмує перебіг конструктивних процесів успішного розвитку академічної групи; *по-третє*, ситуацію у цій групі уск-

ладнює те, що чотири особи, які отримали по 4–5 виборів також є малоактивними і навіть індіферентними у виявленні зусиль, спрямованих на постановку і досягнення групових цілей, що підтверджують одиничні взаємні вибори; *по-четверте*, загальну згурпованість студентів-правознавців можна істотно підвищити, якщо створити низку активізаційних умов їх повсякденної життєдіяльності: запропонувати (з боку куратора чи завідувача кафедри) спільну цікаву справу, котра б внутрішньо мотивувала кожного до навчальної співпраці; покласти відповідальність за стан і результати освітньої та громадянської діяльності на потенційних лідерів, стимулюючи їхній особистісний рефлексивний потенціал; задіяти всіх членів групи до урочистих, творчих, прото-професійних заходів на засадах міжособистісної паритетності та ін.

3. СТАТИСТИЧНА ОБРОБКА РЕЗУЛЬТАТІВ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ОБСТЕЖЕННЯ*

Опитування проводилося зі студентами 1–4 курсів семи факультетів ТНЕУ. Загалом статистична обробка отриманих результатів здійснювалася у *n'ять етапів*, кожний з яких передбачав створення відповідних зведених, деталізованих чи узагальнювальних таблиць.

Перший етап. Підрахування суми первинних балів кожного з обстежуваних за тес-

* До збору та нормативної організації статистичних даних найвагомішим чином причетна спеціаліст психологічної служби ТНЕУ Ірина Василівна Білик, за що автори висловлюють їй неперехідну особисту вдячність.

Таблиця 4

Соціометрична матриця групи ПР-31 юридичного факультету ТНЕУ
(23 жовтня 2013 р., м. Тернопіль)

№ п/п	Кого вибирають Хто вибирає																									Сума балів
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
1	Б. М.	X		1+							3-	2-														
2	В. М.	2-	X							3-													1-			
3	Г. М.	2+		X				3-					1-													
4	Д. Х.	1-			X										2-						3-					
5	Д. З.					X	2-						1+												3-	
6	Д. А.	1-			2-	X							3+													
7	Д. В.	1-			2-			X													3-					
8	І. Н.	2-							X						1+								3-			
9	К. Ю.									X						1+	3-					2-				
10	К. К.	2-									X						1-				3-					
11	К. О.							1-				X								2+		3-				
12	Л. В.												X													
13	М. Я.					2+	1+		3-					X												
14	М. Р.	3-								1+					X						2-					
15	Л. М.					2-					1+				3-	X										
16	Р. Ю.																X									
17	Р. А.																	X								
18	С. Т.														1-	2-		X			3+					
19	Ф. Н.							2-				1+	3-							X						
20	Ш. М.	2-													1-					3+		X				
21	Ш. В.																						X			
22	Щ. К.																							X		
23	Я. І.				3-				1-				2-												X	
24	Д. О.																									X
Кількість виборів		9	-	2	2	2	2	4	2	1	1	3	1	3	5	1	4	-	1	2	4	2	2	-	1	54
Взаємні вибори		1	-	1	-	1	1	-	1	1	-	1	-	2	1	1	1	-	1	1	1	-	-	-	-	14
Коефіцієнт згуртованості																										25,9%

том-опитувальником “Наскільки Ти адаптований до життя?” і визначення рівня його особистісної адаптованості запропонованою одним з авторів класифікацією показників (див. **табл. 3**), а також заповнення соціометричної матриці, побудова карт диференціації студентських груп та підрахування коефіцієнта згуртованості кожної з них (див. вищенаведені приклади).

Другий етап. Побудова за результатами обстеження зведених таблиць щодо розподілу студентів за дев'ятьма рівнями особистісної адаптованості та за показниками згуртованості академічних груп усіх семи факультетів ТНЕУ (див. приклад **табл. 5**), що дає змогу конкретизувати психодіагностичну картину

того, наскільки психосоціально комфортними є міжособистісні стосунки між студентами в академічних групах, а відтак чітко окреслити їх психоемоційний клімат та ділову освітньо-центровану атмосферу. Так, стосовно юридичного факультету висновуємо, що:

а) академічні групи від першого до четвертого курсу є вкрай відмінними як за згуртованістю (коефіцієнт згуртованості коливається в широкому діапазоні – від 25,0% до 76, 2%), так і за наявністю / відсутністю дезадаптованих чи, навпаки, високоадаптованих особистостей, що фактично вказує на *разуче відмінні психосоціальні умови професійного навчання* студентів, які майже увесь час перебувають в одному навчальному корпусі та соціально вза-

Таблиця 5

Результати дослідження особистісної адаптованості (за тестом-опитувальником «Наскільки Ти адаптований до життя?» А.В.Фурмана) та рівнів згуртованості (за соціометрією Дж. Морено) студентів I–IV курсів юридичного факультету ТНЕУ, отриманих у жовтні 2013 – березні 2014 року (вибірка – 362 особи)

№ п/п	Академічна група	Кількість обстежених	Рівні адаптованості (у балах)											Рівень згуртованості студентських груп, у %
			Адаптованість				Неадаптованість			Деадаптованість				
			максимальний	дуже високий	високий	середній	низький	неочевидна або псевдоадаптованість	очевидна	ситуативна	стійка очевидна	критична	суперкритична	
1	ПР–11	30	-	12	7	5	4	-	-	1	1	-	-	48,2
2	ПР–12	30	1	10	5	6	5	1	1	-	-	1	-	54,3
3	СР–11	12	-	1	1	5	-	-	4	1	-	-	-	69,4
4	СР–12	11	-	1	1	1	1	6	-	1	-	-	-	37,5
Разом:		83	1	24	14	17	10	7	5	3	1	1	-	
Середній показник рівня згуртованості першокурсників:													51,2	
1	ПР–21	25	6	5	7	3	2	1	-	1	-	-	-	33,9
2	ПР–22	21	-	7	5	1	2	3	1	1	-	-	1	13,3
3	ПР–23	20	5	8	3	2	1	1	-	-	-	-	-	41,0
4	СР–21	7	-	2	1	-	3	-	1	-	-	-	-	66,7
5	СР–22	13	-	6	3	-	3	1	-	-	-	-	-	46,2
Разом:		86	11	28	19	6	11	6	2	2	-	-	1	
Середній показник рівня згуртованості другокурсників:													40,0	
1	ПР–31	18	-	7	5	2	2	1	-	1	-	-	-	25,9
2	ПР–32	18	1	3	6	2	1	2	2	-	1	-	-	48,0
3	СР–31	14	-	4	5	1	3	-	-	-	1	-	-	34,1
4	СР–32	11	-	3	5	1	2	-	-	-	-	-	-	42,4
Разом:		61	1	17	21	6	8	3	2	1	2	-	-	
Середній показник рівня згуртованості третьокурсників:													36,5	
1	ПР–41	21	2	12	3	2	1	-	1	-	-	-	-	25,0
2	ПР–42	20	1	5	7	1	3	-	2	1	-	-	-	33,3
3	ПР–43	23	-	9	8	4	1	1	-	-	-	-	-	35,6
4	ПР–44	24	-	11	5	3	4	-	1	-	-	-	-	63,8
5	ПР–45	24	3	7	7	3	1	1	1	-	-	1	-	76,2
6	СР–41	20	-	2	7	7	2	2	-	-	-	-	-	63,6
Разом:		132	6	46	37	20	12	4	5	1	-	1	-	
Середній показник рівня згуртованості четвертокурсників:													53,5	
Усього по факультету		362	19	115	91	49	41	20	14	7	3	2	1	
Сукупний середній показник рівня згуртованості студентів факультету:													47,0	

емодіють з одним і тим же професорсько-викладацьким складом;

б) за наявності істотних відмінностей в особистісній адаптованості і згуртованості студентів юридичного факультету, все ж не існує значного дисонансу як у психосоціальній

приспосованості студентів, так і а їхній групові однастайності від першого до четвертого курсу, що підкреслює урельнену вагомість трьох засадничих чинників у досягненні певної цільової збалансованості факультетського життя: особистісного рівня розвитку професорсько-

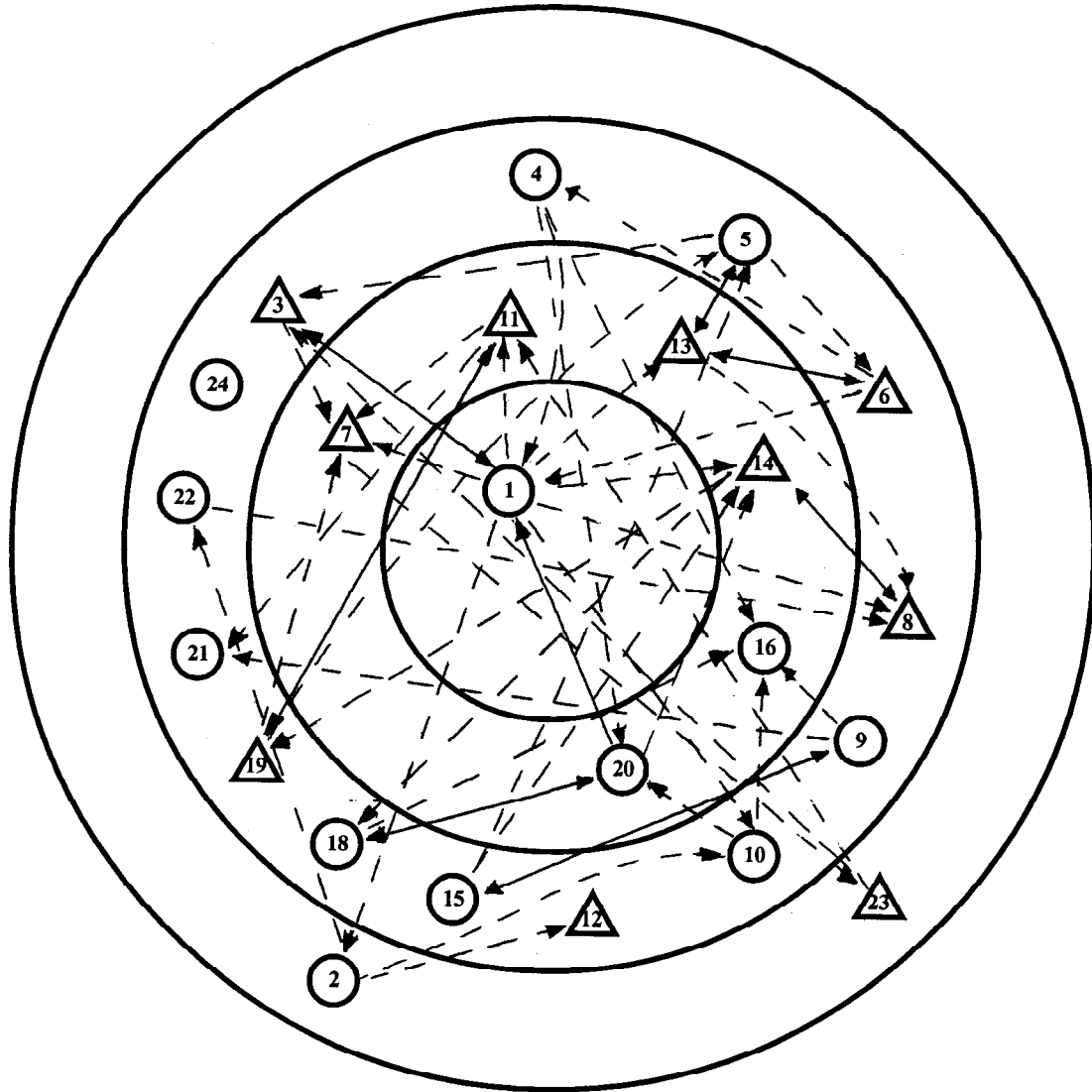


Рис. 2.

Карта групової диференціації студентів ПР-31 юридичного факультету ТНЕУ
(23 жовтня 2013 р., м. Тернопіль)

Примітка:

1. Перше коло – соціометричні “зірки” (6 і більше виборів).
2. Друге – сприятливе становище (3–5 виборів).
3. Третє – несприятливе становище (1–2 вибори).
4. Четверте – “ізолювані” (0 виборів).

Позначення:

- ↔ – взаємний вибір;
 - - - -> – односторонній вибір;
 △ – хлопець;
 ○ – дівчина.

викладацького складу, керівництва і самих студентів, спрямованих організаційного і соціально-психологічного кліматів цього структурного підрозділу університету та відносно єдиною системою моральних норм і професійних вимог до кожного студента незалежно від віку, статі, курсу і форми навчання, здібностей і характеру;

в) не виявлено явної позитивної кореляції між ступенем особистісної адаптованості студентів академічних груп і згуртованістю останніх як інтегральним показником їх цілеспря-

мованості й одноставності; а це означає, що студентська група не тільки може стати для особистості помічником у розв’язанні життєвих чи суто навчальних проблем, а й спричиняти складнощі та непотрібне напруження, істотно утруднювати її перебування у стінах університету.

Окреслені закономірності властиві також для решти психодіагностичних ситуацій, що об’єктивовані у статистичних даних стосовно особистісної адаптованості і згуртованості студентів інших шести факультетів ТНЕУ (табл. 6–11).

Таблиця 6

Результати дослідження особистісної адаптованості
(за тестом-опитувальником «Наскільки Ти адаптований до життя?» А.В.Фурмана)
та рівнів згуртованості (за соціометрією Дж. Морено)
студентів I–IV курсів факультету фінансів ТНЕУ,
отриманих у жовтні 2013–березні 2014 року (вибірка – 508 осіб)

№ п/п	Академічна група	Кількість обстежених	Рівні адаптованості (у балах)											Рівень згуртованості студентських груп, у %
			Адаптованість				Неадаптованість			Дезадаптованість				
			максимальний	дуже високий	високий	середній	низький	неочевидна або псевдоадаптованість	очевидна	ситуативна	стійка	оперативна	критична	
1	Ф-11	18	1	6	3	4	2	-	1	-	-	1	-	51,0
2	Ф-12	24	1	15	2	1	2	3	-	-	-	-	-	34,3
3	ФО-11	12	-	6	1	-	2	-	1	1	1	-	-	37,5
4	ФМО-11	14	-	5	4	2	1	-	2	-	-	-	-	40,0
5	ФМО-12	15	-	5	4	2	1	3	-	-	-	-	-	22,7
6	ЕТ-11	8	1	5	1	1	-	-	-	-	-	-	-	26,7
Разом:		91	3	42	15	10	8	6	4	1	1	1	-	
Середній показник рівня згуртованості першокурсників:														37,7
1	Ф-21	24	1	7	5	5	4	1	-	-	1	-	-	45,8
2	Ф-22	19	-	6	5	1	1	3	3	-	-	-	-	54,9
3	Ф-23	20	-	5	7	3	3	2	-	-	-	-	-	59,3
4	Ф-24	5	-	1	2	-	2	-	-	-	-	-	-	33,3
5	ФО-21	20	2	8	5	1	3	1	-	-	-	-	-	57,8
6	ФМО-21	21	4	2	5	3	3	3	1	-	-	-	-	24,1
7	ФМО-22	21	1	5	7	4	1	3	-	-	-	-	-	39,2
8	ЕТ-21	4	-	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-
Разом:		134	8	35	37	18	18	13	4	-	1	-	-	
Середній показник рівня згуртованості другокурсників:														45,4
1	Ф-31	22	-	10	4	3	3	1	-	-	1	-	-	52,3
2	Ф-32	28	1	11	7	3	2	2	1	-	1	-	-	29,8
3	Ф-33	25	2	10	4	3	4	1	-	1	-	-	-	64,8
4	ФО-31	8	-	1	-	-	2	4	1	-	-	-	-	35,3
5	ФО-32	15	-	4	3	2	3	2	-	1	-	-	-	38,9
6	ФО-33	23	2	9	8	2	1	1	-	-	-	-	-	41,7
7	ФМО-31	28	1	8	10	2	3	2	2	-	-	-	-	50,0
8	ФМО-32	31	6	11	5	2	6	1	-	-	-	-	-	47,3
Разом:		180	12	64	41	17	24	14	4	2	2	-	-	
Середній показник рівня згуртованості третьокурсників:														46,2
1	Ф-41	14	-	6	4	3	1	-	-	-	-	-	-	57,1
2	Ф-42	6	1	1	-	1	2	1	-	-	-	-	-	22,2
3	Ф-43	9	-	3	2	2	1	1	-	-	-	-	-	47,6
4	Ф-44	11	-	2	3	2	3	1	-	-	-	-	-	48,3
5	ФО-41	20	1	5	7	2	1	1	-	1	2	-	-	56,5
6	ФО-42	7	1	5	-	1	-	-	-	-	-	-	-	28,6
7	ФМО-41	17	-	7	5	1	2	1	-	1	-	-	-	56,0
8	ФМО-42	9	-	4	1	1	-	2	1	-	-	-	-	45,5
9	ФМО-43	10	-	5	2	1	1	1	-	-	-	-	-	66,7
Разом:		103	3	38	24	14	11	8	1	2	2	-	-	
Середній показник рівня згуртованості четвертокурсників:														50,7
Усього по факультету		508	26	179	117	59	61	41	13	5	6	1	-	
Сукупний середній показник рівня згуртованості студентів факультету:														45,4

Таблиця 7

Результати дослідження особистісної адаптованості
(за тестом-опитувальником «Наскільки Ти адаптований до життя?» А.В.Фурмана)
та рівнів згуртованості (за соціометрією Дж. Морено)
студентів I–IV курсів факультету обліку і аудиту ТНЕУ,
отриманих у жовтні 2013–березні 2014 року (вибірка – 237 осіб)

№ п/п	Академічна група	Кількість обстежених	Рівні адаптованості (у балах)										Рівень згуртованості студентських груп, у %	
			Адаптованість				Неадаптованість		Дезадаптованість					
			максимальний	дуже високий	високий	середній	низький	неочевидна або псевдоадаптованість	очевидна	ситуативна	стійка очевидна	критична		суперкритична
1	ОП–11	27	-	8	7	5	3	2	1	-	1	-	-	56,4
2	ОБС–11	17	1	6	2	3	3	2	-	-	-	-	-	63,3
3	РК–11	17	1	8	4	2	-	1	-	1	-	-	-	58,8
Разом:		61	2	22	13	10	6	5	1	1	1	-	-	
Середній показник рівня згуртованості першокурсників:													59,1	
1	ОА–21	18	-	10	3	-	1	3	1	-	-	-	-	52,8
2	ОА–22	20	-	5	6	7	1	-	1	-	-	-	-	42,9
3	ОА–23	12	-	3	2	3	2	1	1	-	-	-	-	31,25
Разом:		50	-	18	11	10	4	4	3	-	-	-	-	
Середній показник рівня згуртованості другокурсників:													44,0	
1	ОП–31	17	1	5	6	1	3	1	-	-	-	-	-	31,3
2	ОБ–31	9	1	4	1	-	1	2	-	-	-	-	-	61,5
3	ОБС–31	22	1	2	7	5	-	3	1	2	1	-	-	44,4
4	РК–31	17	1	9	2	3	2	-	-	-	-	-	-	52,0
Разом:		65	4	20	16	9	6	6	1	2	1	-	-	
Середній показник рівня згуртованості третьокурсників:													44,9	
1	ОП–41	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	ОБ–41	12	-	2	8	2	-	-	-	-	-	-	-	35,5
3	ОБС–41	20	-	4	7	1	6	1	1	-	-	-	-	56,1
4	ОСП–41	9	-	2	1	3	2	1	-	-	-	-	-	55,6
5	РК–41	20	-	7	4	3	4	2	-	-	-	-	-	42,3
Разом:		61	-	15	20	9	12	4	1	-	-	-	-	
Середній показник рівня згуртованості четвертокурсників:													48,0	
Усього по факультету		237	6	75	60	38	28	19	6	3	2	-	-	
Сукупний середній показник рівня згуртованості студентів факультету:													49,2	

Отже, цей етап статистичної обробки емпіричних даних є винятково важливим. І це зрозуміло чому, адже отримані результати дають справді цілісну психодіагностичну картину чітко упредметненого аналітичного формату. Так, у нашій ситуації із юридичним факультетом ТНЕУ (табл. 5) очевидно, що переважна більшість студентів (316 із 362

осіб), котрі тут навчаються, у цілому добре адаптовані до життя, а та незначна частина (34 особи) неадаптованої молоді природно відчуває труднощі в нових умовах основної діяльності (зміна місця проживання та референтного кола, нові вимоги освітнього процесу і режиму праці та відпочинку тощо). Зокрема, серед останньої групи 20 осіб мають неоче-

Таблиця 8

Результати дослідження особистісної адаптованості
(за тестом-опитувальником «Наскільки Ти адаптований до життя?» А.В.Фурмана)
та рівнів згуртованості (за соціометрією Дж. Морено)
студентів I–IV курсів факультету комп'ютерних інформаційних технологій ТНЕУ,
отриманих у жовтні 2013–березні 2014 року (вибірка – 175 осіб)

№ п/п	Академічна група	Кількість обстежених	Рівні адаптованості (у балах)											Рівень згуртованості студентських груп, у %
			Адаптованість					Неадаптованість			Деадаптованість			
			максимальний	дуже високий	високий	середній	низький	неочевидна або псевдоадаптованість	очевидна	ситуативна	стійка очевидна	критична	суперкритична	
1	КСМ–11	15	3	4	1	2	3	2	-	-	-	-	-	0
2	КСМ–12	17	1	3	5	2	2	3	1	-	-	-	-	40,0
3	ПЗАС–11	16	1	4	4	4	-	2	-	1	-	-	-	43,1
4	ПЗАС–12	10	1	1	1	3	3	1	-	-	-	-	-	43,5
5	КН–11	-												
6	СКС–11	-												
Разом:		58	6	12	11	11	8	8	1	1	-	-	-	
Середній показник рівня згуртованості першокурсників:													38,1	
1	н/д		-								-	-	-	
Разом:			-								-	-	-	
Середній показник рівня згуртованості другокурсників:														
1	СКС–31	12	1	5	3	-	2	-	-	-	-	1	-	22,2
2	КСМ–31	16	1	3	4	1	2	2	2	-	-	-	1	28,2
3	КСМ–32	15	1	2	3	4	3	1	1	-	-	-	-	23,2
Разом:		43	3	10	10	5	7	3	3	-	-	1	1	
Середній показник рівня згуртованості третьокурсників:													24,8	
1	СКС–41	9	-	-	5	1	1	1	-	1	-	-	-	42,3
2	КН–41	7	-	2	3	2	-	-	-	-	-	-	-	28,5
3	МІ–41	10	1	1	3	1	3	1	-	-	-	-	-	46,4
4	КСМ–41	19	-	4	5	2	3	3	-	-	2	-	-	19,2
5	ПЗАС–41	20	3	2	6	1	3	3	1	1	-	-	-	32,8
6	ЕК–41	9	-	3	1	2	1	1	-	-	-	1	-	60,0
Разом:		74	4	12	23	9	11	9	1	2	2	1	-	
Середній показник рівня згуртованості четвертокурсників:													35,0	
Усього по факультету		175	13	34	44	25	26	20	5	3	2	2	1	
Сукупний середній показник рівня згуртованості студентів факультету:													33,1	

видну, а 14 – очевидну неадаптованість. Ще 13 студентів дезадаптовані (7 – ситуативно та 3 стійко очевидно). Троє молодих людей викликають особливе занепокоєння, тому що знаходяться у межах критичної (2 особи) і суперкритичної (1 особа) дезадаптованості. Якщо у першому варіанті маємо справу і з порушенням так званого психологічного комфорту, внутрішньої гармонії з собою чи з

оточенням, яке, незначним чином впливаючи на перебіг психічних процесів особистості, все ж відіграє позитивну роль, тому що є рушійною силою розвитку і передумовою вдосконалення її поведінки та діяльності. І це не випадково. Саме наявність поліфонії психоформ неадаптивної поведінки [23, 20], звісно, за умов належно проведеної психологічної роботи, сприяє розвитку і збагаченню сучасної

Таблиця 9

Результати дослідження особистісної адаптованості
(за тестом-опитувальником «Наскільки Ти адаптований до життя?» А.В.Фурмана)
та рівнів згуртованості (за соціометрією Дж. Морено)
студентів I–IV курсів факультету економіки та управління ТНЕУ,
отриманих у жовтні 2013–березні 2014 року (вибірка – 363 особи)

№ п/п	Академічна група	Кількість обстежених	Рівні адаптованості (у балах)											Рівень згуртованості студентських груп, у %
			Адаптованість					Неадаптованість		Деадаптованість				
			максимальний	дуже високий	високий	середній	низький	неочевидна або псевдоадаптованість	очевидна	ситуативна	стійка	очевидна	критична	
1	ЕПП–11	20	-	7	5	1	3	3	1	-	-	-	-	57,6
2	ЕПП–12	19	1	9	5	2	1	-	-	1	-	-	-	59,3
3	УПЕП–11	17	1	5	5	-	2	4	-	-	-	-	-	43,1
4	УПЕП–12	15	2	2	7	4	-	-	-	-	-	-	-	45,5
Разом:		71	4	23	22	7	6	7	1	1	-	-	-	
Середній показник рівня згуртованості першокурсників:													51,9	
1	ЕПП–21	18	-	6	-	4	6	2	-	-	-	-	-	54,9
2	ЕПП–22	18	-	6	6	3	2	-	1	-	-	-	-	16,7
3	УПЕП–21	20	-	6	6	4	1	1	-	1	-	1	-	45,0
4	УПЕП–22	20	-	7	6	-	6	1	-	-	-	-	-	50,9
5	МА–21	14	1	5	2	3	2	1	-	-	-	-	-	59,0
6	МА–22	14	1	5	4	3	-	1	-	-	-	-	-	63,2
Разом:		104	2	35	24	17	17	6	1	1	-	1	-	
Середній показник рівня згуртованості другокурсників:													48,1	
1	ЕПП–31	29	1	15	9	1	3	-	-	-	-	-	-	62,1
2	ЕПП–32	25	1	9	11	2	-	1	-	1	-	-	-	37,0
3	УПЕП–31	20	2	6	2	-	4	3	1	1	-	1	-	50,8
4	УПЕП–32	19	-	7	6	-	2	3	-	-	1	-	-	54,2
Разом:		93	4	37	28	3	9	7	1	2	1	1	-	
Середній показник рівня згуртованості третьокурсників:													54,3	
1	ЕПП–41	21	-	2	5	3	4	5	1	-	1	-	-	48,4
2	ЕПП–42	24	-	8	7	4	3	2	-	-	-	-	-	37,1
3	УПЕП–41	13	2	4	3	1	1	1	1	-	-	-	-	30,8
4	УПЕП–42	19	-	8	6	1	3	-	1	-	-	-	-	58,8
5	МЛ–41	18	1	7	3	2	1	2	-	1	-	-	1	44,9
Разом:		95	3	29	24	11	12	10	3	1	1	-	1	
Середній показник рівня згуртованості четвертокурсників:													44,5	
Усього по факультету		363	13	124	98	38	44	30	6	5	2	2	1	
Сукупний середній показник рівня згуртованості студентів факультету:													49,4	

культури та спричиняє інноваційний розвиток соціуму. Інша справа – критичний рівень деадаптації. Особи з такими результатами перебувають у доволі некомфортних життєвих умовах чи переживають складний внутрішній конфлікт, що врешті-решт може свідчити про більш-менш сформовані невротичні чи суїци-

дальні тенденції реагування на проблеми власного життя.

Середні показники рівня згуртованості студентських груп загалом указують на достатньо комфортні взаємостосунки всередині цих об'єднань на першому і четвертому курсах, і на наявність деякого напруження у спілкуванні

Таблиця 10

Результати дослідження особистісної адаптованості
(за тестом-опитувальником «Наскільки Ти адаптований до життя?» А.В.Фурмана)
та рівнів згуртованості (за соціометрією Дж. Морено)
студентів I–IV курсів факультету банківського бізнесу ТНЕУ,
отриманих у жовтні 2013–березні 2014 року (вибірка – 255 осіб)

№ п/п	Академічна група	Кількість обстежених	Рівні адаптованості (у балах)											Рівень згуртованості студентських груп, у %
			Адаптованість					Неадаптованість		Дезадаптованість				
			максимальний	дуже високий	високий	середній	низький	неочевидна або псевдоадаптованість	очевидна	ситуативна	стійка	очевидна	критична	
1	БС–11	22	2	5	6	5	3	1	-	-	-	-	-	62,1
2	ДІД–11	15	-	4	4	3	1	2	-	1	-	-	-	40,0
Разом:		37	2	9	10	8	4	3	-	1	-	-	-	
Середній показник рівня згуртованості першокурсників:													53,2	
1	БС–21	26	-	5	8	4	4	1	4	-	-	-	-	49,2
2	БС–22	16	1	3	6	2	3	-	1	-	-	-	-	51,7
3	ДІД–21	23	-	2	9	7	2	2	1	-	-	-	-	52,3
Разом:		65	1	10	23	13	9	3	6	-	-	-	-	
Середній показник рівня згуртованості другокурсників:													51,0	
1	БС–31	16	-	7	2	3	1	2	-	1	-	-	-	37,0
2	БС–32	14	-	5	4	-	2	2	-	-	1	-	-	28,6
3	БС–33	14	-	4	7	1	1	1	-	-	-	-	-	46,8
4	ДІД–31	21	2	13	2	1	1	2	-	-	-	-	-	62,5
Разом:		65	2	29	15	5	5	7	-	1	1	-	-	
Середній показник рівня згуртованості третьокурсників:													45,7	
1	БС–41	27	1	5	8	4	4	1	4	-	-	-	-	56,7
2	БС–42	24	2	3	9	5	3	2	-	-	-	-	-	52,1
3	БС–43	11	-	5	2	1	2	-	-	-	1	-	-	20,7
4	БС–44	12	-	2	2	3	2	1	2	-	-	-	-	66,6
5	ДІД–41	14	-	1	9	3	-	-	1	-	-	-	-	36,8
Разом:		88	3	16	30	16	11	4	7	-	1	-	-	
Середній показник рівня згуртованості четвертокурсників:													46,5	
Усього по факультету		255	8	64	78	42	29	17	13	2	2	-	-	
Сукупний середній показник рівня згуртованості студентів факультету:													49,1	

з товаришами серед друго- і третьокурсників. Хоча зіставлення соціометричних даних з результатами, які дали змогу оцінити рівень особистісної адаптованості засвідчило, що саме на першому і четвертому курсах найбільша кількість неадаптованих та дезадаптованих студентів (зрозуміло, що у першому випадку труднощі адаптаційного процесу пояснюються зміною соціального статусу, потребою зайняти своє місце у новому колективі та пристосуватися до незвичних вимог оточення і навчання, а у другому більшість хвилювань пов'язано із

необхідністю подальшого фахового та особистісного самовизначення). Основними ж причинами зниження загальногрупового рівня згуртованості, на нашу думку, є наступні: по-перше, на середніх курсах природно загострюється конкурентна боротьба за лідерство як у навчанні, так і у статусному визначенні, що відповідно провокує конфліктність та відкриту опозиційність; по-друге, як і кожна мала група (до прикладу сім'я), студентський колектив переживає декілька криз у своєму розвитку, пік яких якраз і припадає на цей період.

Таблиця 11

*Результати дослідження особистісної адаптованості
(за тестом-опитувальником «Наскільки Ти адаптований до життя?» А.В.Фурмана)
та рівнів згуртованості (за соціометрією Дж. Морено) студентів I-IV курсів
факультету аграрної економіки та менеджменту ТНЕУ,
отриманих у жовтні 2013–березні 2014 року (вибірка – 100 осіб)*

№ п/п	Академічна група	Кількість обстежених	Рівні адаптованості (у балах)											Рівень згуртованості студентських груп, у %
			Адаптованість					Неадаптованість		Деадаптованість				
			максимальний	дуже високий	високий	середній	низький	неочевидна або псевдоадаптованість	очевидна	ситуативна	стійка очевидна	критична	суперкритична	
1	МПЗ–11	н/д												
2	МПЕД–11	н/д												
3	ЕФАП–11	10	-	2	3	1	2	2	-	-	-	-	-	44,4
Разом:		10	-	2	3	1	2	2	-	-	-	-	-	
Середній показник рівня згуртованості першокурсників:													44,4	
1	н/д	н/д	-									-	-	-
Разом:			-									-	-	-
Середній показник рівня згуртованості другокурсників:														
1	ЕФАП–31	11	1	1	4	2	1	1	1	-	-	-	-	39,4
2	МПЗ–31	13	1	6	1	3	1	-	-	-	1	-	-	54,5
3	МТС–31	10	-	4	1	1	2	1	-	-	-	1	-	37,0
4	ОАПВ–31	21	-	9	4	1	2	3	2	-	-	-	-	32,7
Разом:		55	2	20	10	7	6	5	3	-	1	1	-	
Середній показник рівня згуртованості третьокурсників:													39,9	
1	МПЗ–41		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	ОАПВ–41	13	-	4	6	1	-	2	-	-	-	-	-	56,4
3	МТС–41	7	-	4	2	-	1	-	-	-	-	-	-	47,6
4	ЕФАП–41	15	1	2	3	-	3	2	2	-	1	1	-	46,5
Разом:		35	1	10	11	1	4	4	2	-	1	1	-	
Середній показник рівня згуртованості четвертокурсників:													50,5	
Усього по факультету		100	3	32	24	9	12	11	5	-	2	2	-	
Сукупний середній показник рівня згуртованості студентів факультету:													44,2	

Третій етап. Створення таблиці зведених усереднених результатів рівнів особистісної адаптованості студентів семи факультетів ТНЕУ (табл. 12), що уможливило спрямований психологічний аналіз отриманих первинних результатів та зосереджує консультативну і корекційну увагу фахівців ПСУ щонайперше на тих студентах, котрі дезадаптовані в найближчому довікллі. В нашому випадку мовиться про 25 осіб із ситуативною, 19 – із стійкою очевидною, 9 – із критичною і 3 особи із суперкритичною адаптованістю, з котрими має бути проведена поглиблення психосоціальної роботи: спочатку налагоджене

міжособистісне контактування психолога і зреалізована співбесіда на предмет з'ясування самопочуття, особистісних труднощів і домагань цих, фактично проблемних, студентів; далі здійснена ґрунтовна психодіагностика, яка б повно виявила індивідуально-психологічні особливості їхнього інтелектуального, соціального, екзистенційного і духовного розвитку; потім на основі отриманих діагностичних та емпіричних даних обов'язкове виконання бодай мінімізованої у часі програми психокорекції особистісної дезадаптованості конкретного студента, що переводить його в інший – більш благодатний та апробований –

Таблиця 12

Зведені усереднені результати рівнів особистісної адаптованості студентів семи факультетів ТНЕУ, отримані за методикою А.В.Фурмана «Наскільки Ти адаптований до життя?» у листопаді 2013 – березні 2014 року (у балах, вибірка – 2000 осіб)

Види соціально-психологічної адаптації	Рівні функціонування особистісної адатованості	Показники адаптованості	ЮФ	ФФ	ФЕУ	ФОА	ФББ	ФКІТ	ФАЕМ	Загальна кількість
I. Адаптованість	Максимальний	70-75	19	26	13	6	8	13	3	88
	Дуже високий	59-69	115	179	124	75	64	34	32	623
	Високий	51-58	91	117	98	60	78	44	24	512
	Середній	46-50	49	59	38	38	42	25	9	260
	Низький	40-45	41	61	44	28	29	26	12	241
II. Неадаптованість	Неочевидний	33-39	20	41	30	19	17	20	11	158
	Очевидний	26-32	14	13	6	6	13	5	5	62
III. Дезадаптованість	Ситуативний	21-25	7	5	5	3	2	3	-	25
	Стійкий очевидний	14-20	3	6	2	2	2	2	2	19
	Критичний	4-13	2	1	2	-	-	2	2	9
	Суперкритичний	3 і менше	1	-	1	-	-	1	-	3
Загальна кількість студентів			454	798	433	290	326	248	151	2700
Кількість обстежених студентів			362	508	363	237	255	175	100	2000

внутрішній стан, а відтак запобігає виникненню дистресу, депресії, фрустрації, психологічних зривів, суїцидальних тенденцій. Причому впродовж усього періоду конструктивної роботи із цими проблемними студентами практичний психолог не тільки веде відповідні записи у робочому зошиті та формує його своєрідну особистісну справу, а й створює психосоціальний або ціннісно-орієнтаційний портрет як певний підсумок власного професійного практикування і водночас як складний високоточний інструмент подальшої плідної співпраці із клієнтами вказаної проблемної зони життєдіяння.

У смисловому контексті вище окресленого, на думку авторів, є доволі перспективною концептуальна модель ціннісно-орієнтаційного портрету особистості, яка нещодавно запропонована А.А. Фурманом [16]. Її перевага зводиться до того, що вона “заснована на

неподільній єдності особистісних рис, властивостей і тенденцій, диспозиційних уподобань і професійних намірів-учинків фахівця-психолога, котрі визначають цілісність його світосприймання, світобачення як системи значущих орієнтирів повсякденної практичної діяльності, цільових домагань і творчих пошуків у тісному взаємозв'язку із сучасними соціокультурними вимогами” [Там само, с. 126]. Тому за аналогією до концепта “ефективний психолог” вбачає за доцільне розробку теоретичної моделі ефективного студента. Вочевидь для цього потрібно вирішити принаймні два завдання: а) створити теоретичний (ідеальний) психосоціальний портрет особистості максимально успішного для сьогоднішніх умов університетського життя студента і б) запропонувати інваріантний набір основних портретних образів психодуховного світу сучасного студентства, зважаючи на багатий

емпіричний матеріал, напрацьований у прикладній психології. Однак ця робота, сподіваємося, попереду.

Крім того, все вищезазначене, що стосується стійкого і критичного рівнів особистісної дезадаптованості, повною мірою має відношення і до тих студентів, які набирають максимум балів – 75, адже “в обох випадках психолог зустрічається із серйозними дефектами розвитку. В першому – з відхиленнями у потребово-мотиваційній сфері, у другому – із затримками в загальному психосоціальному розвитку особистості. При цьому Я-концепція найадаптованішого наступника є настільки високопозитивною, що він зовсім неадекватно сприймає себе у світі, а тому не застрахований від життєвих (академічних, вуличних, сімейних) колізій і конфліктів, котрі будуть переживатися ним “мов грім серед ясного неба”. Навпаки Я-концепція найдезадаптованішого наступника є тотально негативною – розбитою або втраченою: песимізм, фрустрації, внутрішня капітуляція – це, на жаль, реальні факти його життя, що за умов слабкого характеру та відсутності значимих соціальних зв’язків можуть призвести до *суїциду* (самогубства)” [23, с. 59–60]. Загалом, відштовхуючись від психологічної структури особистісної адаптованості [див. графічну модель там само, с. 21–22], у цих двох “полярних випадках, тобто з “надуспішним” студентом, усі психотвірні компоненти цієї інтегральної риси-якості (ставлення, оцінка і самооцінка, внутрішнє прийняття, актуалізований психічний образ, активізована психологічна ситуація) також оприявнюються у своїх крайніх – нестабільних, напружених – формах, котрі спотворюють та гальмують нормальний збалансований перебіг суб’єктно-індивідуального життєзrealізування студента. Причому Я-концепція як центральна ланка самосвідомості тут є цією внутрішньою інстанцією, яка у форматі самісної екзистенції “тут-і-тепер” асимілює у своє значеннево-смісловне лоно ці по-різному негативні депланції його самобутнього психодуховного світу.

Четвертий етап. Зведення результатів психодіагностичного обстеження особистісної адаптованості та згуртованості студентів 1–4 курсів семи факультетів ТНЕУ в таблиці, які узагальнено подають інформацію по кожній студентській групі, по кожному курсу та факультету в усереднених балах і відсотках, отриману за двома вищеназваними методиками (табл. 13–19). У такий спосіб організована статистична інформація дає змогу:

- виявити кількість реально обстежених студентів по кожній академічній групі, зважаючи на її офіційну чисельність, і провести необхідні дообстеження;

- встановити середній показник особистісної адаптованості (у балах і %) по кожній студентській групі та по кожному курсу, а також визначити рейтинги, отримані групами за обома методиками в межах кожного із чотирьох навчальних курсів;

- здійснити порівняльний аналіз рейтингів адаптованості та згуртованості студентів академічних груп, а відтак їх співпадання чи неспівпадання для кожної такої групи та здійснити відповідні пояснення психосоціальних причин наявного стану міжособистісних стосунків у кожній з обстежених груп;

- порівняти конкретні узагальнені показники адаптованості та згуртованості студентів академічних груп у межах навчального курсу, обґрунтувати як винятково високі з них, так і вкрай низькі, та здійснити психологічно аргументований відбір форм, методів і засобів зміни тієї чи тієї внутрішньогрупової ситуації на краще;

- охарактеризувати динаміку усереднених показників адаптованості і згуртованості студентів від першого до четвертого курсу на всіх факультетах та виявити наявність прогресивної чи регресивної тенденції у розвитку психосоціального клімату курсових потоків;

- порівняти сукупні усереднені показники адаптованості та згуртованості студентів окремих факультетів, виявити, на якому чи на яких із них створена найбільш благодатна психологічна атмосфера організованого навчання, а на якому чи на яких вона є проблемогенною, напруженою, несприятливою; проаналізувати причини як успіху, так і неуспіху, запропонувати низку заходів і кроків до зміни факультетського життя на краще.

Однак окреслене коло завдань і конкретної аналітики виходить за рамки цього дослідження і потребує окремого скрупульозного опрацювання.

П’ятий етап. Створення нової класифікації показників особистісної адаптованості студентів, спираючись на стенографічну шкалу процентного розподілу осіб у психодіагностичній вибірці (табл. 20). Порівняно із аналогічною класифікацією показників ОА школярів сімнадцятирічної давнини (див. табл. 3) вражаючим є факт різкого зсуву первинних оцінок обстежуваних до високих позначок адаптованості. На це, зокрема, вказує медіана як вершина усереднених значень: якщо у 1997 році вона дорівнювала 53 балам,

Таблиця 13

Зведені результати психодіагностичного обстеження особистісної адаптованості та згуртованості студентів I–IV курсів юридичного факультету Тернопільського національного економічного університету (жовтень 2013–березень 2014 р., вибірка – 362 особи)

№ п/п	Академічна група	Кількість студентів	Кількість обстежених	Сума балів	Середній показник адаптованості		Рейтинг	Коефіцієнт згуртованості, %	Рейтинг
					бали	%			
1	ПР–11	32	30	1589	53,0	70,6	I	48,2	III
2	ПР–12	33	30	1563	52,1	69,5	II	54,3	II
3	СР–11	19	12	508	42,3	56,5	III	69,4	I
4	СР–12	18	11	449	40,8	54,4	IV	37,5	IV
Разом:		102	83	4109	-	-	-	-	-
Середній показник у першокурсників:					49,5	66,0	-	51,2	-
1	ПР–21	28	25	1428	51,7	76,2	II	33,9	IV
2	ПР–22	26	21	1006	47,9	63,9	IV	13,3	V
3	ПР–23	26	20	1214	60,7	81,0	I	41,0	III
4	СР–21	18	7	328	46,9	62,5	V	66,7	I
5	СР–22	19	13	721	55,5	74,0	III	46,2	II
Разом:		117	86	4697	-	-	-	-	-
Середній показник у другокурсників:					54,6	72,8	-	40,0	-
1	ПР–31	24	18	891	49,5	66,0	III	25,9	IV
2	ПР–32	25	18	876	48,7	64,9	IV	48,0	I
3	СР–31	19	14	712	50,9	67,8	II	34,1	III
4	СР–32	15	11	607	55,2	73,6	I	42,4	II
Разом:		83	61	3086	-	-	-	-	-
Середній показник у третьокурсників:					50,6	67,5	-	36,5	-
1	ПР–41	26	21	1308	62,3	83,1	I	25,0	VI
2	ПР–42	25	20	1009	50,5	67,3	V	33,3	V
3	ПР–43	25	23	1278	55,6	74,1	III	35,6	IV
4	ПР–44	25	24	1323	55,1	73,5	IV	63,8	II
5	ПР–45	26	24	1348	56,2	74,9	II	76,2	I
6	СР–41	25	20	993	49,7	66,2	VI	63,6	III
Разом:		152	132	7259	-	-	-	-	-
Середній показник у четвертокурсників:					55,0	73,3	-	53,5	-
Усього по факультету		454	362	19151	-	-	-	-	-
Сукупний середній показник студентів факультету					53,0	70,5	-	47,0	-

то в 2013 – 56. Більше того, якщо, взявши за мірило класифікацію показників 1997, обстежуваних з максимальним і високим рівнями адаптованості на той час було 0,15% і 3,85%, то сьогодні є 4,4% і 31,2%, із високим і середнім – 7% і 12%, а нині – 25,6% і 13%. Натомість дезадаптованої за всіма рівнями (ситуативна, стійка, критична, суперкритична) за цих 17 років юні зменшилися від 23% до 2,8%, тобто більше, аніж у вісім разів. А це означає, що, попри задекларовані важкодоступність змісту та оргтехнологічну складність процесу нав-

чання у вищій школі, сьогодні навчатися в університетах, академіях, інститутах, як не парадоксально, набагато легше, ніж ще два десятки років тому. І це закономірно, адже за роки державної незалежності України кількразово зросла *заформалізованість* освітнього процесу в сучасному ВНЗ, що спричинена як необмеженим споживанням молоддю будь-якої інформації, розміщеної в мережі Інтернет, у тому числі й масове “списування готових істин” під час виконання модульних контрольних, залікових та екзаменаційних робіт, так і

Таблиця 14

Зведені результати психодіагностичного обстеження особистісної адаптованості та згуртованості студентів I–IV курсів факультету фінансів Тернопільського національного економічного університету (жовтень 2013–березень 2014 р., вибірка – 508 осіб)

№ п/п	Академічна група	Кількість студентів	Кількість обстежених	Сума балів	Середній показник адаптованості		Рейтинг	Коефіцієнт згуртованості, %	Рейтинг
					бали	%			
1	Ф–11	33	18	933	51,8	69,1	V	51,0	I
2	Ф–12	33	24	1383	57,6	76,8	II	34,3	IV
3	ФО–11	20	12	604	50,3	67,1	VI	37,5	III
4	ФМО–11	24	14	753	53,8	71,7	III	40,0	II
5	ФМО–12	24	15	786	52,4	69,9	IV	22,7	VI
6	ЕТ–11	12	8	493	61,6	82,2	I	26,7	V
Разом:		146	91	4 952					
Середній показник у першокурсників:					54,4	72,6		37,7	
1	Ф–21	26	24	1235	51,5	68,6	VI	45,8	IV
2	Ф–22	25	19	941	49,5	66,0	VII	54,9	III
3	Ф–23	26	20	1052	52,6	70,1	IV	59,3	I
4	Ф–24	13	5	267	53,4	71,2	II	33,3	VI
5	ФО–21	22	20	1136	56,8	75,7	I	57,8	II
6	ФМО–21	32	21	1038	49,4	65,9	VIII	24,1	VII
7	ФМО–22	31	21	1119	53,3	71,1	III	39,2	V
8	ЕТ–21	10	4	209	52,3	69,7	V	-	VIII
Разом:		185	134	6 997					
Середній показник у другокурсників:					52,2	69,6		45,4	
1	Ф–31	28	22	1174	53,4	71,2	V	52,3	II
2	Ф–32	31	28	1499	53,5	71,4	IV	29,8	VIII
3	Ф–33	28	25	1361	54,4	72,6	III	64,8	I
4	ФО–31	17	8	318	39,8	53,0	VIII	35,3	VII
5	ФО–32	21	15	741	49,4	65,9	VII	38,9	VI
6	ФО–33	23	23	1341	58,3	77,7	II	41,7	V
7	ФМО–31	32	28	1480	52,9	70,5	VI	50,0	III
8	ФМО–32	33	31	1815	58,6	78,1	I	47,3	IV
Разом:		213	180	9 729					
Середній показник у третьокурсників:					54,1	72,1		46,2	
1	Ф–41	37	14	806	57,6	76,8	II	57,1	II
2	Ф–42	32	6	306	43,7	58,3	VIII	22,2	IX
3	Ф–43	28	9	496	55,1	73,5	III	47,6	VI
4	Ф–44	18	11	548	49,8	66,4	VI	48,3	V
5	ФО–41	28	20	1009	50,5	67,3	V	56,5	III
6	ФО–42	25	7	426	60,9	81,1	I	28,6	VIII
7	ФМО–41	28	17	844	49,6	66,2	VII	56,0	IV
8	ФМО–42	28	9	467	51,9	69,2	IV	45,5	VII
9	ФМО–43	30	10	551	55,1	73,5	III	66,7	I
Разом:		254	103	5 453					
Середній показник у четвертокурсників:					50,7	69,9		50,7	
Усього по факультету		798	508	27 131					
Сукупний середній показник студентів факультету					53,3	71,1		45,4	

Таблиця 15

Зведені результати психодіагностичного обстеження особистісної адаптованості та згуртованості студентів I–IV курсів факультету обліку і аудиту Тернопільського національного економічного університету (жовтень 2013–березень 2014 р., вибірка – 237 осіб)

№ п/п	Академічна група	Кількість студентів	Кількість обстежених	Сума балів	Середній показник адаптованості		Рейтинг	Коефіцієнт згуртованості, %	Рейтинг
					бали	%			
1	ОП–11	28	27	1 391	51,5	68,7	III	56,4	III
2	ОБС–11	17	17	902	53,1	70,8	II	63,3	I
3	РК–11	21	17	954	56,1	74,8	I	58,8	II
Разом:		66	61	3 247					
Середній показник у першокурсників:					53,2	71,0		59,1	
1	ОА–21	29	18	958	53,2	71,0	I	52,8	I
2	ОА–22	23	20	1 000	50,0	66,7	II	42,9	II
3	ОА–23	22	12	593	49,4	65,9	III	31,3	III
Разом:		74	50	2 551					
Середній показник у другокурсників:					51,0	68,0		44,0	
1	ОП–31	24	17	921	54,2	72,2	III	31,3	IV
2	ОБ–31	9	9	511	56,8	75,7	II	61,5	I
3	ОБС–31	22	22	1 006	45,7	61,0	IV	44,4	III
4	РК–31	17	17	983	57,8	77,1	I	52,0	II
Разом:		72	65	3 421					
Середній показник у третьокурсників:					52,6	70,2		44,9	
1	ОП–41	-	-	-	-	-			
2	ОБ–41	15	12	667	55,6	74,1	I	35,5	IV
3	ОБС–41	21	20	1 000	50,0	66,7	IV	56,1	I
4	ОСП–41	13	9	464	51,6	68,7	II	55,6	II
5	РК–41	29	20	1 028	51,4	68,5	III	42,3	III
Разом:		78	61	3 159					
Середній показник у четвертокурсників:					51,8	69,1		48,0	
Усього по факультету		290	237	12 378					
Сукупний середній показник студентів факультету					52,2	69,6		49,2	

вкрай непродумане впровадження в ментально своєрідні українські реалії принципів Болонської конвенції, котра не лише переорієнтовує освітній процес із традиційно інтенсивної навчальної взаємодії викладача і студента на самостійну роботу останнього, а й невиправдано гіперболізує культурну вагомість і сумнівну об'єктивність тестового контролю знань студентів на різних етапах оволодіння ними знаннями, нормами, цінностями, уміннями, навичками з відповідного набору наукових і навчальних дисциплін.

Отже, отримавши нові й, головне, відмінні від попередніх класифікаційні показники ОА, є підстави висновувати, що сучасний студент доволі комфортно почуває себе у стінах ВНЗ, він далеко не завжди готовий “гризти граніт

науки”, себто докладати інтелектуальних та вольових зусиль для отримання якісної освіти, він не переобтяжений надмірним самостійним учінням й узагалі прохолодно ставиться до своїх студентських обов'язків, його здебільшого переповнює позитив активного соціального життя за межами аудиторії, лабораторій, читального залу; примітно й те, що типовий студент відносно зручно себе почуває за наявності мінімальних чи навіть поверхових знань, психологічно готовий іти на всілякі компроміси як із власною совістю, так і з викладачем, лишень щоб домогтися бажаного результату.

Насамкінець цього підрозділу зауважимо, що вся вищеподана інформація нами детально проаналізована й оформлена у вигляді *соціально-*

*Зведені результати психодіагностичного обстеження
особистісної адаптованості та згуртованості студентів I–IV курсів
факультету комп'ютерних інформаційних технологій
Тернопільського національного економічного університету
(жовтень 2013–березень 2014 р., вибірка – 175 осіб)*

№ п/п	Академічна група	Кількість студентів	Кількість обстежених	Сума балів	Середній показник адаптованості		Рейтинг	Коефіцієнт згуртованості, %	Рейтинг
					бали	%			
1	КСМ–11	22	15	691	46,1	61,4	III	0	
2	КСМ–12	22	17	869	51,1	68,2	II	40,0	III
3	ПЗАС–11	19	16	874	54,6	72,8	I	43,1	II
4	ПЗАС–12	18	10	452	45,2	60,3	IV	43,5	I
5	КН–11	-	-	-	-	-			
6	СКС–11	-	-	-	-	-			
Разом:		81	58	2 886					
Середній показник у першокурсників:					49,8	66,3		38,1	
1	н/д	-	-	-	-	-			
Разом:									
Середній показник у другокурсників:									
1	СКС–31	15	12	643	53,6	71,4	I	22,2	III
2	КСМ–31	20	16	741	46,3	61,8	III	28,2	I
3	КСМ–32	19	15	748	49,9	66,5	II	23,2	II
Разом:		54	43	2 132					
Середній показник у третьокурсників:					52,0	69,3		24,8	
1	СКС–41	12	9	418	46,4	61,9	V	42,3	III
2	КН–41	8	7	381	54,4	72,6	I	28,5	V
3	МІ–41	16	10	520	52,0	69,3	II	46,4	II
4	КСМ–41	29	19	895	47,1	62,8	IV	19,2	VI
5	ПЗАС–41	34	20	1005	50,2	67,0	III	32,8	IV
6	ЕК–41	14	9	426	47,3	63,1	VI	60,0	I
Разом:		113	74	3 645					
Середній показник у четвертокурсників:					49,2	65,7		35,0	
Усього по факультету		248	175	8 663					
Сукупний середній показник студентів факультету					49,5	66,0		33,1	

но-психологічного паспорту групи (див. далі на прикладі однієї з груп), у якому містилася розлога характеристика й аргументовані рекомендації, які були доведені до заступників декана, завідувачів кафедр та кураторів груп, з якими були проведені відповідні інструктивні наради щодо роботи як з конкретними студентами, так і з групами в цілому.

4. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПАСПОРТ (ПОРТРЕТ) ГРУПИ СР-11 ЮРИДИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ТНЕУ

I. Кількісно-якісний аналіз особистісної адаптованості:

– **особистісна адаптованість студентів групи** уявлена таким чином: дуже високий рівень адаптованості – 1 особа, високий – 1, середній – 5, очевидна неадаптованість – 4, ситуативна дезадаптованість – 1 (**табл. 21**). Отож середній рівень сукупної особистісної адаптованості студентів цієї групи склав 42,3 бали, що є достатньо низьким, адже за новою класифікацією показників (див. **табл. 20**) перебуває на пограниччі між очевидною неадаптованістю і ситуативною дезадаптованістю.

II. Результати соціометрії:

– **рівень розвитку підрозділу як колективу (коефіцієнт згуртованості)** становить

Таблиця 17

Зведені результати психодіагностичного обстеження
особистісної адаптованості та згуртованості студентів I–IV курсів
факультету економіки та управління
Тернопільського національного економічного університету
(жовтень 2013–березень 2014 р., вибірка – 363 особи)

№ п/п	Академічна група	Кількість студентів	Кількість тестованих	Сума балів	Середній показник адаптованості		Рейтинг	Коефіцієнт згуртованості, %	Рейтинг
					бали	%			
1	ЕПП–11	23	20	1 026	51,3	68,4	IV	57,6	II
2	ЕПП–12	21	19	1 064	56,0	74,7	II	59,3	I
3	УПЕП–11	19	17	890	52,4	69,8	III	43,1	IV
4	УПЕП–12	18	15	835	56,7	74,2	I	45,5	III
Разом:		81	71	3 815	-				
Середній показник у першокурсників:					53,7	71,6		51,9	
1	ЕПП–21	25	18	912	50,7	67,6	V	54,9	III
2	ЕПП–22	23	18	986	54,8	73,0	II	16,7	VI
3	УПЕП–21	22	20	1 016	50,8	66,6	IV	45,0	V
4	УПЕП–22	20	20	989	49,5	65,9	VI	50,9	IV
5	МА–21	19	14	719	51,4	68,5	III	59,0	II
6	МА–22	20	14	791	56,5	75,3	I	63,2	I
Разом:		129	104	5 413					
Середній показник у другокурсників:					52,0	69,4		48,1	
1	ЕПП–31	30	29	1 679	57,9	77,2	I	62,1	I
2	ЕПП–32	26	25	1 394	55,8	74,4	II	37,0	IV
3	УПЕП–31	22	20	979	49,0	65,3	IV	50,8	III
4	УПЕП–32	23	19	988	52,0	69,3	III	54,2	II
Разом:		101	93	5 040					
Середній показник у третьокурсників:					54,2	72,3		54,3	
1	ЕПП–41	26	21	944	45,0	60,0	V	48,4	II
2	ЕПП–42	31	24	1 297	54,0	72,1	II	37,1	IV
3	УПЕП–41	23	13	729	56,1	74,8	I	30,8	V
4	УПЕП–42	24	19	935	49,2	65,6	IV	58,8	I
5	МЛ–41	18	18	911	50,6	67,5	III	44,9	III
Разом:		122	95	4 816					
Середній показник у четвертокурсників:					50,7	67,6		44,5	
Усього по факультету		433	363	19 084					
Сукупний середній показник студентів факультету					52,6	70,1		49,4	

69,4%, що свідчить про достатньо високу згуртованість й прирівнюється до такого типу рівня розвитку групи як корпорація, тобто до організованої групи людей, що характеризується замкнутістю структури, максимальною централізацією та переважанням авторитарного стилю керівництва формальних і неформальних лідерів (табл. 22).

Лідери (соціометричні зірки):

а) формальні лідери – староста групи К. С., рівень особистісної адаптованості котрого

є достатньо високим (51 бал);

б) неформальні лідери фактично за достатньої кількості балів до їх зарахування відсутні, що, з одного боку, пояснюється відносно невеликим часом для налагодження тісних взаємин у групі, а з іншого – відсутністю особистостей з яскраво вираженими лідерськими якостями. Проте зауважимо, що потенційно зайняти лідерську позицію можуть троє студентів: К. Х. – 5 виборів; Д. Я. – 4 вибори; У. В. – 4 вибори.

3. Стиль взаємодії між лідерами мікрогруп

*Зведені результати психодіагностичного обстеження
особистісної адаптованості та згуртованості студентів I-IV курсів
факультету банківського бізнесу Тернопільського національного
економічного університету
(жовтень 2013–березень 2014 р., вибірка – 255 осіб)*

№ п/п	Академічна група	Кількість студентів	Кількість обстежених	Сума балів	Середній показник адаптованості		Рейтинг	Коефіцієнт згуртованості, %	Рейтинг
					бали	%			
1	БС–11	25	22	1 168	53,1	70,8	I	62,1	I
2	ДІД–11	21	15	761	50,7	67,6	II	40,0	II
Разом:		46	37	1 929	-	-			
Середній показник у першокурсників:					53,2	69,5		53,2	
1	БС–21	27	26	1 268	48,8	65,0	II	49,2	III
2	БС–22	16	16	732	45,8	61,0	III	51,7	II
3	ДІД–21	24	23	1097	49,9	66,5	I	52,3	I
Разом:		67	65	3097					
Середній показник у другокурсників:					48,4	64,5		51,0	
1	БС–31	22	16	825	51,6	67,1	III	37,0	III
2	БС–32	21	14	702	50,1	66,9	IV	28,6	IV
3	БС–33	27	14	767	54,8	73,0	II	46,8	II
4	ДІД–31	28	21	1 245	59,3	79,0	I	62,5	I
Разом:		98	65	3 539					
Середній показник у третьокурсників:					54,4	72,6		45,7	
1	БС–41	27	27	1391	51,5	68,7	IV	56,7	II
2	БС–42	24	24	1297	54,0	72,0	II	52,1	II
3	БС–43	29	11	582	52,9	70,6	III	20,7	V
4	БС–44	13	12	559	46,6	62,1	V	66,6	I
5	ДІД–41	22	14	767	54,8	73,0	I	36,8	IV
Разом:		115	88	4596					
Середній показник у четвертокурсників:					52,2	69,6		46,5	
Усього по факультету		326	255	13051					
Сукупний середній показник студентів факультету					51,8	69,1		49,1	

доречно охарактеризувати як безконфліктний, який базується на принципах взаємодопомоги та порозуміння.

4. Кількість мікрогруп та угруповань: 3.

5. Актив групи: староста групи К. С. і потенційні неофіційні лідери – К. Х., Д. Я., У. В.

6. Ізольовані (аутсайтери): має місце неприйняття студентською групою 2 осіб – К.М., С.Л.

III. Рекомендації щодо згуртовування і підвищення особистісної адаптованості окремих студентів та академічної групи загалом.

1. Аналіз якісного складу групи дав змогу пояснити доволі низький показник особистісної адаптованості групи в цілому і тих студентів, котрі показали рівень очевидної не-

адапованості (4 особи) і ситуативної дезадапованості (1 особа). Зокрема, було з'ясовано, що більша половина студентського колективу – сільська молодь, яка природно почуває деякий дискомфорт у незвичних умовах навчання і проживання. Більш впевнено себе почувають молоді люди, для яких студентське життя не дуже відрізняється від шкільного – це студенти, котрі закінчили престижні міські школи і мають доволі чітку і визначену професійну та життєву позицію.

2. Виявлені соціометричні “зірки” потенційно мають великі шанси сформувати актив групи. А це означає, що, орієнтуючись на виявлені домагання студентів, можна вибрати старосту, заступника та інших авторитетних

Таблиця 19

Зведені результати психодіагностичного обстеження особистісної адаптованості та згуртованості студентів I–IV курсів факультету аграрної економіки та менеджменту Тернопільського національного економічного університету (жовтень 2013–березень 2014 р., вибірка – 100 осіб)

№ п/п	Академічна група	Кількість студентів	Кількість обстежених	Сума балів	Середній показник адаптованості		Рейтинг	Коефіцієнт згуртованості, %	Рейтинг
					бали	%			
1	МПЗ–11	н/д	-	-	-	-			
2	МПЕД–11	н/д	-	-	-	-			
3	ЕФАП–11	12	10	479	47,9	63,9	I	44,4	I
Разом:		12	10	479					
Середній показник у першокурсників:					47,9	63,9		44,4	
1		н/д							
Разом:									
Середній показник у другокурсників:									
1	ЕФАП–31	19	11	550	50,0	66,7	III	39,4	II
2	МПЗ–31	18	13	708	54,5	72,6	II	54,5	I
3	МТС–31	12	10	480	48,0	64,0	IV	37,0	III
4	ОАПВ–31	23	21	1530	72,9	97,1	I	32,7	IV
Разом:		72	55	3 268					
Середній показник у третьокурсників:					59,4	79,2		39,9	
1	МПЗ–41	н/д	-	-					
2	ОАПВ–41	22	13	703	54,1	72,1	II	56,4	I
3	МТС–41	21	7	415	59,3	79,0	I	47,6	II
4	ЕФАП–41	24	15	639	42,6	56,8	III	46,5	III
Разом:		67	35	1 757					
Середній показник у четвертокурсників:					50,2	66,9		50,5	
Усього по факультету		151	100	5 504					
Сукупний середній показник студентів факультету					55,0	73,4		44,2	

осіб академічної групи. Відповідно до матриці такими студентами є К. Х., Д. Я., У. В.

3. Вказані студенти є лідерами трьох мікрогруп, до яких входить абсолютна більшість її членів. Отже, спираючись на їхній авторитет, можна ефективніше впливати на соціально-психологічний клімат у колективі загалом. Оскільки взаємодія лідерів мікрогруп наразі характеризується безконфліктністю та конструктивністю, то її слушно використати для налагодження ефективної взаємодії між членами академічної групи. Для пропедевтики виникнення можливої нездорової конкуренції між лідерами мікрогруп куратору доцільно формалізувати їх, доручивши очолити різні сфери життєдіяльності колективу (староста, заступник старости чи зобов'язати іншими громадськими дорученнями). Відтак здійснюватиметься пропедевтика деструктивного само-

утвердження неформальних лідерів і налагоджуватиметься позитивний мікроклімат у групі.

4. Як видно із матриці, група є різко диференційованою: з одного боку, має місце велика кількість ізольованих та індивідуальних, а з іншого – відносно багато яскраво виражених і потенційних лідерів, які очолюють декілька мікрогруп. Завдання куратора – налагодити ефективну взаємодію між даними мікрогрупами, не допустити виникнення нездорової конкуренції та суперництва. Для цього потрібно на початковому етапі розвитку колективу чітко контролювати розподіл обов'язків поміж представниками усіх мікрогруп та всередині них, спонукати групу до формування “ядра” й запровадження самоврядування.

5. Особливу увагу, крім лідерів, потрібно звернути на “ізольованих” студентів. Якщо для цих осіб існуюча група не буде референтною,

Таблиця 20

Класифікація показників особистісної адаптованості студентів
(2014 рік, м. Тернопіль, вибірка – 2000 осіб)

Вид соціально-психологічної адаптації	Рівні функціонування особистісної адаптованості	Показники адаптованості	Кількість обстежуваних	Процент виявлення
I. Адаптованість	1. а) максимальний	75	3	0,15
	б) дуже високий	72÷74	77	3,85
	2. Високий	68÷71	140	7
	3. Середній	65÷70	240	12
II. Неадаптованість	4. Низький	58÷64	340	17
	5. Неочевидний	51÷57	400	20
III. Деадаптованість	6. Очевидний	43÷50	340	17
	7. Ситуативний	37÷42	240	12
	8. Стійкий очевидний	27÷36	140	7
	9. а) критичний	4÷26	77	3,85
	б) суперкритичний	3 і менше	3	0,15

то навчання і виховний вплив можуть призводити до зворотного ефекту. Згідно з матрицею до таких студентів відносяться: *К.М., С.Л.* Для вирішення даного завдання слушно детальніше висвітлити залежність між соціометричним статусом, властивостями особистості, поведінкою, взаєминами з ровесниками і викладачами та умовами сімейного й університетського виховання. Для вичерпності порівняльної характеристики у кожній групі нами обиралися, з одного боку, “зірка” із сприятливим становищем у колективі, з іншого – “ізолюваний”.

6. Для налагодження позитивних емоційних зв'язків куратору рекомендується організувати більше спільних заходів, де в неформальних ситуаціях наставник може створити умови, за яких ненав'язливо вказати групі на позитивні особистісні риси “ізолюваного” члена колективу, підкреслити “приховані привабливі грані” його індивідуальності, а відтак сприяти інтеграції в одну з наявних мікрогруп.

7. Отримані дослідним шляхом матеріали повинні бути обов'язково враховані при складанні перспективного плану виховної роботи

Таблиця 21

Результати дослідження рівня особистісної адаптованості студентів групи СР-11
юридичного факультету ТНЕУ (листопад 2013 р., вибірка – 12 осіб)

Всього студентів	22	
Пройшли тестування	12	
Дата проведення тестування	11.11.2013	
РЕЗУЛЬТАТИ ТЕСТУВАННЯ		
I. Адаптованість	1. а) максимальний рівень	-
	б) дуже високий рівень	1
	2. Високий рівень	1
	3. Середній рівень	5
II. Неадаптованість	4. Низький рівень	-
	5. Неочевидна (псевдоадаптованість)	-
III. Деадаптованість	6. Очевидна	4
	7. Ситуативна	1
	8. Стійка неочевидна	-
	9. а) критична	-
	б) суперкритична	-
Середній рівень адаптованості	42,3 бали	

Таблиця 22

Соціометрична матриця рівня згуртованості академічної групи СР-11 юридичного факультету ТНЕУ (листопад 2013 р., вибірка – 12 осіб)

№ п/п	Кого вибирають	Хто вибирає																										Сума балів	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26		27
1	Б. В.	X					1+	3+						2+															
2	Б. І.		X																										
3	Г. Н.			X																									
4	Д. Я.				X	1+				3+								2+											
5	К. Х.				1+	X										3+	2+												
6	К. З.						X																						
7	К. М.							X																					
8	К. С.				1+		2-		X																				
9	К. М.		1-							X					3+														
10	Л. В.										X	2-	3-																
11	П. Т.					3-			2+			X				1+													
12	П. Н.												X																
13	П. О.	3+			2-		1-							X															
14	С. Л.													3+	X											1+	2+		
15	Т. Н.					2+					1+					X	3-												
16	У. В.				2+	1+										X				3+									
17	Ч. І.	3-							1-									X									2+		
18	Ш. І.																		X										
19	Ш. С.					1-										2+		3+	X										
20	Ш. М.																			X									
21	Р. Т.																				X								
22	Ч. М.																									X			
Кількість виборів		2	1	-	4	5	3	1	3	-	1	3	1	1	-	2	4	-	1	1	1	1	1	1					36
Взаємні вибори		1	-	-	3	3	1	1	2	-	-	2	1	1	-	2	3	-	1	1	1	1	1	1					25
Коефіцієнт згуртованості																											69,4%		

* 10 осіб з групи були відсутніми під час проведення дослідження

з “проблемними” студентами і групою загалом. Іншими словами, соціометрія є першим кроком на шляху індивідуальної роботи з кожним студентом та з окремими, феноменологічно уна-явленними, мікрогрупами академічної групи.

8. Доручення куратора стосовно виконання студентами будь-яких завдань має відбуватися не за алфавітним списком, а за принципом виявлених мікрогруп з уже ustalеними між-особистісними зв'язками й оптимальним роз-поділом функціональних обов'язків її членів (лідер-керівник, генератор ідей, організатор, критик, виконавець, контролер тощо). Такий розподіл обов'язків унеможливує внутріш-ньогрупову конфліктність, утворює атмо-сферу здорової конкуренції лідерів, пришвид-шує евристичний розподіл обов'язків, забез-печує узгодженість колективних дій, а відтак й підвищує ефективність навчально-виховного процесу у вищій школі.

ВИСНОВКИ

1. Психодіагностична діяльність – це перш за все складна система науково зорієнтованого практикування у сфері прикладної психології, основне призначення якої полягає в отриманні достовірної інформації про індивідуально-психологічні та психофізіологічні особливості розвитку особистості, яка має стати надійним фундаментом для подальшої роботи фахівця-психолога щодо визначення інваріантів, тра-екторій та механізмів її подальшого психо-соціального розвитку, суб'єктного житте-ствердження та особистої самоактуалізації.

2. Традиційне уявлення більшості як пересічних громадян, так і доволі великого кола фахівців про незмінність та завершеність трьохетапної психодіагностичної процедури (збір даних, їх переробка та інтерпретація, прийняття рішення щодо діагнозу і прогнозу),

є доволі спрощеним, оскільки не розмежує теоретичну (засадово-мисленнєву) і практичну (діяльну) видову різноманітність останньої. Особливо це стосується *теоретичної психодіагностики*, адже вважається, що науковою розробкою та обґрунтуванням діагностичного інструментарію має займатися одна категорія науковців, а практикою його впровадження – інша. Проте кваліфіковану оцінку отриманих результатів – *встановлення психологічного діагнозу і прогнозу* – може надати лише той психолог, котрий досконало володіє навичками теоретизування, мислення, конструювання та експериментування з емпірично отриманим різноманітним *психодуховним матеріалом*, котрий “має бути не лише зібраний, вивчений і типологізований відповідними методами і засобами, а й глибоко осмислений та оптимально організований, ...опрацьований на мисленнево-рефлексивному рівні відповідно до вироблених у царині психодіагностики принципів і канонів презентації конкретного психологічного змісту” [20, с. 40].

3. Правильно підібраний *психодіагностичний інструментарій*, який чітко відповідає поставленим цілям і завданням дослідження, – першочерговий та ключовий момент на шляху реалізації *технології діяльності* будь-якого психолога чи психологічної служби як цілого структурного підрозділу, який має забезпечити інших фахівців, клієнтів чи статусних замовників достатньою кількістю інформації про досліджувані психосоціальні процеси чи явища для досягнення основного очікуваного результату – відшукування оптимального розв’язку виявленої індивідуальної чи групової проблеми. При цьому *психодіагностична технологія* як специфічна високомайстерна робота у системі її локалізованого відтворення (в нашому випадку в часопросторі університету) за логікою трансляції змістовлень і норм культури, взаємоузгоджуючи сукупність у чітко визначеному предметному контексту методів, засобів, прийомів і процедур, є певний спосіб ефективного здійснення повноцінної *діагностичної діяльності* одного чи групи психологів, що гарантує вичерпне розпізнавання як індивідуально-психологічних особливостей життєповсякдення групи чи колективу. Результативно ця складна за змістом і тривала в часі робота відповідно об’єктивується у таких продуктах праці, як *психологічний портрет особистості та психосоціальний паспорт групи*.

4. Зреалізовуючи перший – *психодіагностичний* – етап попередньо запропонованої та обґрунтованої *оргтехнологічної моделі* функціонування психологічної служби університету [див. 28], було проведене *масштабне психодіагностичне обстеження студентів 1–4 курсів ТНЕУ*, що стосувалося двох важливих аспектів: вивчення соціально-психологічної адаптованості студентів (за авторською методикою проф. А.В. Фурмана “Наскільки Ти адаптований до життя?”) та аналізу згуртованості студентських груп (соціометрія Дж. Морено), й упрограмувало зреалізування *цілісної соціальної оргтехнології* у взаємодоповненні теорії, методології, методики, статистики і конкретики *прикладного психодіагностування* та одночасно охоплювало і матеріал (діагностичні ситуації та їх учасників), і морфологію (структурно-рольові позиції та їх функціональні обов’язки), зв’язки і межі суб’єктної активності кожного учасника (цілі, завдання, установки, мотивування, досвід, учинкові дії тощо), і відповідні процеси, процедури, схематизми.

5. Отримані результати широкоформатного діагностування дали змогу оцінити: а) рівні індивідуальної та групової адаптованості студентів різних курсів, на основі яких було проаналізовано основні проблеми і ризики, які виникають на шляху становлення молоді людини як особистості та професіонала; б) загальну картину внутрішньогрупових стосунків у кожному студентському колективі та чітко окреслити місце кожного його члена у груповій ієрархії. Це, з одного боку, уможливило подальшу роботу щодо *корекції* складу активу групи (зокрема, з’явилася можливість залучати до роботи не лише формального (староста), а й неформального лідера), що спростило роботу з нею в цілому; з іншого – були виявлені аутсайтери, що дозволило окреслити потенційне коло осіб, з якими згодом потрібно активно працювати фахівцям психологічної служби.

6. Отриманий психодіагностичний матеріал, зокрема, *деталізовані соціально-психологічні паспорти студентських груп*, дає змогу фахівцям психологічної служби надати конкретизовану та докладну інформацію адміністрації університету (деканам факультетів та їх заступникам, завідувачам кафедр і кураторам груп) про особливості індивідуального, головню психосоціального і ціннісно-орієнтаційного, розвитку як окремого студента, так і групового становлення академічних університетських колективів.

1. Анастаси А., Урбан С. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбан. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
2. Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности / В.М. Блейхер, Л.Ф. Бурлачук. – К.: Вища школа, 1978. – 142 с.
3. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика: [учеб. пособие] / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – СПб.: Речь, 2003. – 440 с.
4. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: [учебник] / Леонид Фокич Бурлачук. – СПб.: Питер, 2003. – 351 с.
5. Бурлачук Л.Ф., Савченко Е.П. Психодиагностика (психодиагностический инструментарий и его применение в условиях социальных служб) / Л.Ф. Бурлачук, Е.П. Савченко. – К.: А.Л.Д., 1995. – 100 с.
6. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.
7. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики / Б.В. Кулагин. – Л.: Медицина, 1984. – 216 с.
8. Носс И.Н. Введение в технологию психодиагностики / И.Н. Носс. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 251 с.
9. Носс И.Н. Психодиагностика. Тесты, психометрия, эксперимент / И.Н. Носс. – М.: Изд-во КСП+, 1999. – 320 с.
10. Панок В.Г. Психологічна служба: [навч. посібн.] / Віталій Григорович Панок. – Кам'янець-Подільський: Рута, 2012. – 488 с.
11. Панок В.Г., Острова В.Д. Психологічна служба вищого навчального закладу (організаційно-методичні аспекти) / В.Г. Панок, В.Д. Острова. – К.: "Освіта України", 2010. – 230 с.
12. Подшивалкина В.И. Социальные технологии: проблемы методологии и практики: [монография] / Валентина Ивановна Подшивалкина. – Кишинев: Центр. типография, 1997. – 352 с.
13. Психологическая диагностика: [учебник для вузов] / под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. – 3-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Питер, 2003. – 652 с.
14. Ревасевич І.С. Психологічна структура і динаміка особистісної адаптованості учнів загальноосвітніх шкіл / Ірина Степанівна Ревасевич: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський нац. ун-т імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.
15. Ревасевич І. Психологічні інваріанти особистісної адаптованості школярів у системі модульно-розвивального навчання / Ірина Ревасевич // Психологія і суспільство. – 2007. – №1. – С. 109–127.
16. Фурман А.А. Ціннісно-орієнтаційний портрет фахівця-психолога / Анатолій А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2012. – № 1. – С. 118–126.
17. Фурман А.В. Вітакультурне обґрунтування практичної психології / Анатолій В. Фурман // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 23–27.
18. Фурман А.В. Ідея професійного методологування: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
19. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
20. Фурман А.В. Обґрунтування системи базових концептів психологічної діагностики / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2007. – №4. – С. 39–56.
21. Фурман А.В. Психодіагностика інтелекту у

- системі диференціації навчання: [кн. для вчителя] / Анатолій В. Фурман. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.
22. Фурман А.В. Психологічна діагностика як теорія і практика, наука і мистецтво / Анатолій В. Фурман // Психолог. – 2006. – №44 (листопад). – С. 4–9.
23. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості: [наук. вид.] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 197 с.
24. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: [навч. посібн.] / Анатолій В. Фурман, Оксана Гуменюк. – Львів: Новий світ-2000, 2006. – 360 с.
25. Фурман А.В., Гура Т., Мещанова Г. Психодіагностика розумових здібностей школярів / Анатолій В. Фурман, Тетяна Гура, Галина Мещанова // Рідна школа. – 1996. – №8. – С. 19–26.
26. Фурман А.В., Калугін О. Психодіагностичне забезпечення навчально-виховного процесу / Анатолій В. Фурман, Олександр Калугін // Рідна школа. – 1994. – №6. – С. 67–72.
27. Фурман А.В., Лужаниця П. Діагностично-корекційне забезпечення навчально-виховного процесу: програма дослідно-експериментальної роботи в школі / Анатолій В. Фурман, Петро Лужаниця // Педагогіка і психологія. – 1996. – №1. – С. 102–112.
28. Фурман А., Надвична Т. Психологічна служба університету: від моделі до технології / Анатолій В. Фурман, Тетяна Надвична // Психологія і суспільство. – 2013. – №2. – С. 80–104.
29. Фурман А., Яськів П. Об'єкт, предмет, напрямки, методи і засоби соціальної діагностики / Анатолій В. Фурман, Петро Яськів // Вітакультурний млин. – 2013. – Модуль 15. – С. 23–32.
30. Фурман А.В. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: анатомія пошуку / Анатолій В. Фурман // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №3. – С. 39–56.
31. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: [ученик] / Н.И. Шевандрин. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 512 с.
32. Щедровицький Г. Схема мислєдєяльностє – системно-структурна будова, значення і зміст / Георгій П. Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 29–39.
33. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: [навч. посібн.] / Тамара Семенівна Яценко. – К.: Вища школа, 2006. – 382 с.

REFERENCES

1. Anactazi A., Urban S. Psikhologicheskoe testirovanie / A. Anastazi, S. Urban. – SPb.: Piter, 2001. – 688 s.
2. Bleykher V.M., Burlachuk L.F. Psikhologicheskaya diagnostika intellekta i lichnosti / V.M. Bleykher, L.F. Burlachuk. – K.: Vitha shkola, 1978. – 142 s.
3. Bodalev A.A., Stolin V.V. Obthaya psikhodiagnostika: [ucheb. posobie] / A.A. Bodalyov, V.V. Stolin. – SPb.: Rechj, 2003. – 440 s.
4. Burlachuk L.F. Psikhodiagnostika: [uchebnik] / Leonid Fokich Burlachuk. – SPb.: Piter, 2003. – 351 s.
5. Burlachuk L.F., Savchenko E.P. Psikhodiagnostika (psikhodiagnosticheskiy instrumentariy i ego primenenie v usloviyakh socialjnihkh sluzhb) / L.F. Burlachuk, E.P. Savchenko. – K.: A.L.D., 1995. – 100 s.
6. Gumenyuk O.Y. Psikhologiya Ya-koncepciyi: [monografiya] / Oksana YEvstakhiyivna Gumenyuk. – Ternopilj: Ekonomichna dumka, 2002. – 186 s.
7. Kulagin B.V. Osnovih professionaljnoj psikhodiagnostiki / B.V. Kulagin. – L.: Medicina, 1984. – 216 s.

8. Noss I.N. Vvedenie v tekhnologiyu psikhodiagnostiki / I.N. Noss. – M.: Izd-vo In-ta psikhoterapii, 2003. – 251 s.
9. Noss I.N. Psikhodiagnostika. Test, psikhometriya, eksperiment / I.N. Noss. – M.: Izd-vo KSP+, 1999. – 320 s.
10. Panok V.G. Psikhologichna sluzhba: [navch pos.] / Vitaliy Grigorovich Panok. – Kam'yanecj-Podiljskiyj: Ruta, 2012. – 488 s.
11. Panok V.G., Ostrova V.D. Psikhologichna sluzhba vithogo navchaljnogo zakladu (organizacijno-metodichni aspekti) / V.G. Panok, V.D. Ostrova. – K.: "Osvita Ukrayini", 2010. – 230 s.
12. Podshivalkina V.I. Socialjnihe tekhnologii: problemih metodologii i praktiki: [monografiya] / Valentina Ivanovna Podshivalkina. – Kishinev: Centr. tipografiya, 1997. – 352 s.
13. Psikhologicheskaya diagnostika: [uchebnik dlya vuzov] / pod red. M.K. Akimovoy, K.M. Gurevicha. – 3-e izd., pererab. i dopoln. – SPb.: Piter, 2003. – 652 s.
14. Revasevich I.S. Psikhologichna struktura i dinamika osobistisnoyi adaptovanosti uchniv zagaljnoosvitnikh shkil / Irina Stepanivna Revasevich: avtoref. dis... kand. psikholog. nauk: 19.00.07 / Prikarpatjskiyj nac. un-t imeni Vasilya Stefanika. – Ivano-Frankivsk, 2007. – 20 s.
15. Revasevich I. Psikhologichni invarianti osobistisnoyi adaptovanosti shkoljariv u sistemi moduljno-rozvivaljnogo navchannya / Iryna Revasevich // Psikhologiya i suspiljstvo. – 2007. – №1. – S. 109–127.
16. Furman A.A. Cinnisno-orientacijnij portret fakhivcya-psikhologa / Anatolij V. Furman // Psikhologiya i suspiljstvo. – 2012. – № 1. – S. 118–126.
17. Furman A.V. Vitakulturne obruntuvannya praktichnoyi psikhologii / Anatolij V. Furman // Praktichna psikhologiya i socialjna robota. – 2003. – №4. – S. 23–27.
18. Furman A.V. Ideya profesijjnogo metodologuvannya: [monografiya] / Anatolij Vasiljovich Furman. – Ternopilj: Ekonomichna dumka, 2007. – 205 s.
19. Furman A.V. Moduljno-rozvivaljne navchannya: principij, umovi, zabezpechennja: [monografiya] / Anatolij Vasiljovich Furman. – K.: Pravda Yaroslavichiv, 1997. – 340 s.
20. Furman A.V. Obruntuvannya sistemi bazovikh konceptiv psikhologichnoyi diagnostiki / Anatolij V. Furman // Psikhologiya i suspiljstvo. – 2007. – №4. – S. 39–56.
21. Furman A.V. Psikhodiagnostika intelektu v sistemi diferenciaciji navchannya: [kn. dlya vchitelya] / Anatolij V. Furman. – K.: Osvita, 1993. – 224 s.
22. Furman A.V. Psikhologichna diagnostika yak teoriya i praktika, nauka i mistectvo / Anatolij V. Furman // Psikholog. – 2006. – №44 (listopad). – S. 4–9.
23. Furman A.V. Psikhodiagnostika osobistisnoyi adaptovanosti: [nauk. vid.] / Anatolij V. Furman. – Ternopilj: Ekonomichna dumka, 2000. – 197 s.
24. Furman A.V., Gumenyuk O.YE. Psikhologiya Ya-konceptiji: [navch. posibn.] / Anatolij V. Furman, Oksana Gumenyuk. – Ljviv: Novij svit-2000, 2006. – 360 s.
25. Furman A.V., Gura T., Myethanova G. Psikhodiagnostika rozumovikh zdbnostej shkoljariv / Anatolij V. Furman, Tetyana Gura, Galina Myethanova // Ridna shkola. – 1996. – №8. – S. 19–26.
26. Furman A.V., Kalugin O. Psikhodiagnostichne zabezpechennja navchaljno-vikhovnogo procesu / Anatolij V. Furman, Oleksandr Kalugin // Ridna shkola. – 1994. – №6. – S. 67–72.
27. Furman A.V., Luzhanicya P. Diagnostichno-korekciyjne zabezpechennja navchaljno-vikhovnogo procesu: programa doslidno-eksperimentaljnoui roboti v shkoli / Anatolij V. Furman, Petro Luzhanicya // Pedagogika i psikhologiya. – 1996. – №1. – S. 102–112.
28. Furman A., Nadvinichna T. Psikhologichna sluzhba universitetu: vid modeli do tekhnologii / Anatolij V. Furman, Tetyana Nadvinichna // Psikhologiya i suspiljstvo. – 2013. – №2. – S. 80–104.
29. Furman A., Yasjkiv P. Ob'jekt, predmet, napryamki, metodi i zasobi socialjnoui diagnostiki / Anatolij V. Furman, Petro Yasjkiv // Vitakulturnij mlin. – 2013. – Modulj 15. – S. 23–32.
30. Furman A.V. Fundamentalnij socialjno-psikhologichnij eksperiment u shkolakh Ukrayini: anatomiya poshuku / Anatolij V. Furman // Osvita i upravlinnya. – 1997. T.1, №3. – S. 39–56.
31. Shevandrin N.I. Psikhodiagnostika, korekciya i razvitie lichnosti: [uchenik] / N.I. Shevandrin. – 2-e izd. – M.: Gumanit. izd. Centr VLADOS, 2001. – 512 s.
32. Thedrovicjkij G. Skhema misledijalnosti – sistemno-strukturna budova, znachennja i zmist / Georgij P. Thedrovicjkij // Psikhologiya i suspiljstvo. – 2005. – №4. – S. 29–39.
33. Yacenko T.S. Osnovi glibinnoi psikhokorekciyi: fenomenologiya, teoriya i praktika: [navch. posibn.] / Tamara Semenivna Yacenko. – K.: Vitha shkola, 2006. – 382 s.

АНОТАЦІЯ

Фурман Анатолій Васильович, Надвинична Тетяна Лонгінівна.

Діагностичний напрям змістовлення діяльності психологічної служби університету.

Прикладне дослідження продовжує раніше розпочате авторами наукове пошукування щодо якісно ґрунтовнішого змістовлення і системної оптимізації діяльності психологічної служби сучасного ВНЗ. Зокрема, деталізуючи й поглиблюючи нещодавно презентовану *оргтехнологічну модель функціонування ПСУ*, різнобічно розглянуто один із першочергових напрямів діяльності названої служби – *психодіагностичний*, котрий в авторському досвіді миследіяння отримує інноваційне наповнення, органічно поєднуючи теоретизування і практикування у їх різних формах – феноменології і статистиці, оргтехнології і засобів, мислесхем і методик, алгоритмів і процедур діагностування. У підсумку упродовж 2013/2014 навчального року зrealізована програма широкомасштабного психодіагностичного обстеження (2000 студентів 1–4 курсів восьми факультетів ТНЕУ), що дало змогу з'ясувати рівні та особливості перебігу особистісної адаптованості студентів, визначити ступінь згуртованості академічних осередків і створити загальну картину внутрішньогрупових стосунків у кожному студентському колективі та чітко окреслити місце в ньому конкретної особи. Водночас запропонована структурно-функціональна *схема психосоціального портрета студентської групи*, що уможливило не лише деталізований аналіз статусних і рольових позицій її членів, а й у перспективі має стати підґрунтям як для розробки практико-зорієнтованої *освітологічної моделі ефективного студента*, так і для проведення низки психоконсультаційних, психокорекційних, психотренінгових та інших заходів задля оптимізації самоактуалізаційного

шляху розвитку особистості майбутнього професіонала.

Ключові слова: національна освіта, ВНЗ, студентство, особистість, психологічна служба, психодіагностика теоретична і практична, психологічний діагноз, індивідуально-психологічні особливості, тестування, психологічне оцінювання, психодіагностична технологія, психологічний прогноз, особистісна адаптованість, неадаптованість, дезадаптованість, класифікація показників, стенойнова шкала, соціометрія, соціометрична процедура, соціограма, коефіцієнт згуртованості, статистика, психодіагностична картина, психоформи неадаптованої поведінки, психокорекція, ціннісно-орієнтаційний портрет особистості, модель ефективного студента, соціально-психологічний паспорт (портрет) групи.

АННОТАЦИЯ

Фурман Анатолий Васильевич, Надвична Татьяна Лонгиновна.

Диагностическое направление повышения содержательности деятельности психологической службы университета.

Прикладное исследование продолжает ранее начатый авторами научный поиск относительно качественно более основательного содержания и системной оптимизации деятельности психологической службы современного вуза. В частности, детализируя и углубляя недавно созданную оргтехнологическую модель функционирования ПСУ, разносторонне рассмотрено одно из первоочередных направлений деятельности названной службы – психодиагностическое, которое в авторском опыте мыследействования получает инновационное наполнение, органически соединяя теоретизированные и практикованные в их разных формопроявлениях – феноменологии и статистики, оргтехнологии и средств, мыслесхем и методик, алгоритмов и процедур диагностирования. В итоге на протяжении 2013/2014 учебного года реализована программа широкомасштабного психодиагностического обследования (2000 студентов 1–4 курсов восьми факультетов ТНЭУ), что дало возможность выяснить уровни и особенности процесса личностной адаптированности студентов, определить степень сплоченности академических ячеек и создать общую картину внутригрупповых отношений в каждом студенческом коллективе и четко очертить место в нем конкретного субъекта. Вместе с тем предложена структурно-функциональная схема психосоциального портрета студенческой группы, что делает возможным не только детализированный анализ статусных и ролевых позиций ее членов, но и в перспективе должен стать основанием как для разработки практико-ориентированной психологической модели эффективного студента, так и для проведения ряда психоконсультационных, психокоррекционных, психотренинговых и других мероприятий ради оптимизации самоактуализационного пути развития личности будущего профессионала.

Ключевые слова: национальное образование, вуз, студенчество, личность, психологическая служба, психодиагностика теоретическая и практическая, психологический диагноз, индивидуально-психологические

особенности, тестирование, психологическое оценивание, психодиагностическая технология, психологический прогноз, личностная адаптованість, неадаптованість, дезадаптованість, класифікація показателів, стенойнова шкала, соціометрія, соціометрична процедура, соціограма, коефіцієнт сплоченності, статистика, психодіагностическа картина, психоформи неадаптированного поведения, психокоррекция, ценностно-ориентационный портрет личности, модель эффективного студента, социально-психологический паспорт (портрет) группы.

ANNOTATION

Anatoliy V. Furman, Tetiana Nadvynychna.
Diagnostical Direction of Epitomizing the Activity of Psychological Service of University.

Applied research continues the scientific study concerning the quality, more detailed epitomizing and system optimization of the activity of psychological service of modern higher educational institution. In particular, detailing and deepening recently presented org-technological model of PSU functioning, one of the priority directions of the PSU activity – psycho-diagnostical, which acquired in the author's experience of thought-activity innovative content, organically combining theorization and practicing in its different forms – phenomenology and statistics, org-technology and means, thought-schemes and methods, algorithms and procedures of diagnostics, has been comprehensively analyzed. As a result during 2013/2014 academic year the program of wide-scaled psycho-diagnostic examination (2000 students of 1–4 years of 8 faculties of TNEU) has been implemented, which allowed realizing the stages and peculiarities of the process of personal adaptation of students, defining the grade of cohesion of academic centers and creating the general picture of inner-group relations in every student team and outline the place of each person there.

At the same time, the structural-functional scheme of psycho-social portrait of student group has been offered, which made possible not only the detailed analysis of status and role positions of its members, but in the perspective has to become the basis of working out practically-oriented educational model of efficient student, and conduction a number of psycho-consultation, psycho-correction, psycho-training and other arrangements for optimization the self-actualization way of the development of personal future of a professional.

Key words: national education, higher educational institution, students, personality, psychological service, psycho-diagnostics theoretical and practical, psychological diagnosis, individual-psychological features, testing, psychological evaluation, psycho-diagnostic technology, psychological prognosis, personal adaptation, non-adaptation, des-adaptation, classification of indicators, stanayn scale, sociometry, sociometrical procedure, sociogram, coefficient of cohesion, statistics, psycho-diagnostic picture, psycho-forms of non-adapted behaviour, psycho-correction, value-oriented profile of a personality, model of efficient student, social-psychological passport (portrait) of group.

Надійшла до редакції 30.06.2014.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ АДАПТАЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Наталія ПИЛИПЕНКО

Copyright © 2014
УДК 159.9.072.4

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі особливої вагомості набуває питання забезпечення якості освіти та конкурентоспроможності випускників вищої школи. Саме на викладачів покладають надію щодо сприяння ними успішності впровадження освітніх реформ і забезпечення якісної підготовки українського фахівця на ринку праці. “У зв’язку з європейською орієнтацією України наголос все більше роблять на якості освіти, універсальності підготовки випускника і на його адаптованості до ринку праці, на особистісній орієнтованості навчального процесу, його інформатизації, визначальній важливості освіти у забезпеченні сталого людського розвитку” [1, с. 241]. Модернізація національної освіти та її інтеграція у світову систему вимагають дослідження психологічних чинників професійної адаптації викладацького складу. Вирішення психологічних проблем, пов’язаних з інноваціями в освіті, завжди залежить від людського фактора – внутрішніх можливостей і резервів особистості викладача.

Мета дослідження полягає у з’ясуванні та аналізі психологічних детермінант успішного пристосування викладача вищої школи до нововведень в освіті України. *Основна ідея статті* – професійно значущі особистісні характеристики викладача є визначальними для його фахово-психологічної адаптації, якісної підготовки та успішності викладацької діяльності.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій засвідчує, що у спеціальній літературі наявний науковий підхід до адаптації як до єдності взаємозумовлених, протилежно спрямованих процесів зрівноважування суб’-

екта і середовища – активного і пасивного, продуктивного і репродуктивного, змінюваного і змінювального (Г.О. Балл, А.А. Налчаджян, А.В. Петровський, А.В. Фурман та ін.), а також наукові дані про професійну адаптацію та професійно значущі характеристики особистості як про показники її внутрішньої адаптованості (Г.О. Балл, Ф.Б. Березін, Ж.П. Вірна, О.А. Донченко, О.Г. Злобіної, О.М. Кокуна, О.О. Реан, Т.М. Титаренко, А.В. Фурман, Т.С. Яценко та ін.).

Соціальна значущість проблеми дослідження психологічних чинників професійної адаптації викладача вищої школи до впровадження європейських стандартів освіти в Україні та її недостатня наукова розробка зумовили вибір теми. До того ж складні громадянські і зовнішні обставини, що склалися на даний час у суспільстві, впливають на те, що викладач зобов’язаний бути психологічно готовим організувати свою діяльність на високому професійному рівні в умовах будь-яких соціальних змін, вдало застосовуючи саме ті переваги європейської освітньої системи, які можуть бути продуктивними для вітчизняної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Професійно-психологічну адаптацію* викладача ВНЗ до впровадження європейських стандартів в освіті розглядаємо як психологічну готовність фахівця до інноваційних перетворень на когнітивному, мотиваційному, емоційному та поведінковому рівнях; як перебудову структури набору значущих особистісних характеристик, а також як встановлення оптимальної відповідності між ним і вимогами

професійного довілля, завдяки чому реалізуються ділові мотиви й цілі, забезпечується якість викладацької діяльності, відбувається самовдосконалення індивідуальності.

Результатом професійної адаптації викладача є його адаптованість як інтегральна психологічна характеристика, яка впливає на ефективність освітньої діяльності, відображається у продуктах його праці й виявляється у задоволенні викладацькою роботою, закладом і колективом та у психологічній готовності до реалізації навчальної, наукової, методичної й організаційно-виховної роботи відповідно до європейських стандартів вищої освіти. У цьому аналітичному розрізі психологічна адаптованість – це той внутрішній потенціал професійного розвитку особистості викладача, що надає йому змогу вдосконалювати власний професійний і привласнювати значущий соціокультурний досвід, позитивно самостверджуватися у нових професійних ситуаціях. Складний динамічний процес професійної адаптації можливий у форматі педагогічної майстерності викладацького складу, його творчої самореалізації, перебудови структури професійно зорієнтованих особистісних якостей, певних здібностей, які допомагають організовувати викладацьку працю з новими знаннями, діями, вміннями, нормами, цінностями.

Викладачі вищої школи як окрема соціальна група займаються передусім інтелектуальною творчою діяльністю, мають організаційні здібності та є інтелігентними, ерудованими, відкритими і щирими індивідуальностями у спілкуванні з студентами. Безумовно, професійно значущі особистісні характеристики викладача визначають його ставлення до професійного повсякдення, до студентів, навчального закладу та до самого себе й впливають на усуб'єктнену якість вищої освіти, що пов'язана як з навчальним процесом, так і з його результатом – підготовкою висококваліфікованого фахівця.

Європейські стандарти вищої освіти – це визнані розвиненими країнами світу загальні вимоги до якості освіти, організації навчально-виховного процесу, кваліфікаційних характеристик фахівця і професійної компетентності викладача. Визначальними для уможливлення якості освітнього процесу є особистість як викладача, так і студента, їх оптимальна співпраця, персональна відповідальність й адекватна самооцінка, психологічна компетентність викладача, науково-освітнє довілля, у

якому студентська молодь, ділові стосунки та успішність культурної співдіяльності є найвищими цінностями.

Показниками успішної діяльності викладача вищої школи в умовах європейських нововведень є якісне викладання навчальних предметів, високий рейтинг науково-педагогічної роботи, участь у винахідницькій і раціоналізаторській діяльності, високий рівень відповідальності й дотримання дисципліни на робочому місці, партнерська взаємодія з колегами та з керівництвом, професійні компетенції як застосування професійних знань в успішному розв'язанні складних навчальних ситуацій та добра обізнаність у виконанні своїх службових обов'язків, дотримання нормативно-правових параметрів своєї діяльності, постійне поліпшення й оновлення навчальних планів і програм навчальних дисциплін та науково-методичного забезпечення відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки майбутніх фахівців, наявність у кожного внутрішньої мотивації до вдосконалення професійної діяльності.

Психологічні чинники професійної адаптації викладача, що забезпечують йому адаптивну здатність в умовах освітньої трансформації, самоорганізовані порівнево, себто на особистісно-професійному, мотиваційному, когнітивному, емоційно-вольовому (регулятивному), поведінковому і суто вчинковому щаблях. До того ж сутнісно психологічні компоненти професійної адаптації пов'язані з індивідуальною структурою особистісного потенціалу викладачів як інтегральною властивістю, яка й визначає успішне застосування ними професійного досвіду в ситуаціях з новими освітніми вимогами. У цій структурі вагомою є також соціально-психологічна адаптованість двох рівневих організованостей: а) об'єктивної – задоволеність студентів і колективу цим викладачем і б) суб'єктивної – задоволеність викладача стосунками з колегами-партнерами й студентами.

До психологічних чинників управління професійною адаптацією викладача вищої школи до європейських нововведень слушно віднести: соціально-психологічні, що пов'язані з успішним стилем керівництва й лідерськими якостями, партнерською взаємодією зі студентами й колегами; комунікативні здібності; морально-етичні цінності, зокрема любов до українського народу й суспільства; ті особливості менталітету, які сприяють адаптації

до вимог академічного довілля, що пов'язані з інноваційними перетвореннями у сфері освіти.

Особливості української ментальності можуть і негативно впливати на здатність швидко перебудуватися в умовах європейських нововведень. А.В. Фурман виділяє такі риси української нації, як інтровертність, індивідуалізм з проявами інтроспективності, неготовність до швидких і радикальних змін, прагнення до досконалості, відірваність від суспільного життя, неспроможність навчатися на досвіді власного історичного минулого, певні імпульсивність й надмірна чуттєвість, емоційність, що породжує внутрішні конфлікти, стресові й невротичні стани, відхід від реальності, недостатність соціальної волі, слабкість соціального характеру, що спричинює невідповідність змін жодному реформаторському плану чи проекту [5]. Безумовно, ці риси нації можуть зумовлювати певною мірою психологічну неготовність викладачів до перемін, їх незадоволення реформуванням освіти. Так, на початкових етапах впровадження європейських стандартів освіти в Україні кредитно-модульна система підготовки фахівців для багатьох виявилася формальною процедурою. Скорочення аудиторних і збільшення самостійних годин для студентів уможливила вивчення повноти відповідальності викладача, який мотивує студентів до самопідготовки або ж не втручається у процес їхнього учіння. Сьогодні, за утвердження модульно-розвивального навчання студент більш самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою. Викладач же психологічно забезпечує йому партнерську підтримку, застосовуючи методичні й методологічні засади консультування, підтримки, співучинення.

Оцінювання викладачами переваг і недоліків кредитно-модульної системи підготовки фахівців було досліджено нами шляхом анкетування. Таку ж анкету – “Ставлення студента до кредитно-модульної системи організації навчального процесу” – було запропоновано студентам п'ятих курсів для вивчення їх психологічної готовності (в мотиваційному, пізнавальному та емоційному аспектах усмітнення) до цієї системи організації навчання. Для розробки питань анкети задіяні пропозиції групи експертів, здебільшого представників професорсько-викладацького складу. На основі результатів анкетування викладачів і студентів отримано дані про узгодженість їхніх міркувань. Ступінь цієї узгодженості дає підстави

зрозуміти особливості ділових стосунків у навчальній діяльності, специфіку зворотного зв'язку, особливості рефлексії щодо себе та інших та ставлення представників академічного довілля до європейських орієнтирів сучасної освіти. Фактор “ставлення” як центральна ланка особистісної адаптованості є важливою умовою суб'єктивного прийняття студентами і викладачами вимог оновленого освітнього довілля.

У дослідженні взяло участь 29 викладачів Черкаського державного технологічного університету віком від 31 до 68 років; 22 студенти денної форми навчання п'ятого курсу лінгвістичного факультету Черкаського державного технологічного університету віком від 21 до 22 років та 21 студент заочної форми навчання п'ятого курсу факультету ринкових, інформаційних та інноваційних технологій Київського національного університету технологій і дизайну віком від 21 до 25 років. Викладачі й студенти оцінювали переваги та недоліки застосування кредитно-модульної системи організації навчання згодою (за що отримували 2 бали), або ж незгодою (0 балів) із запропонованими твердженнями. Сумніви щодо цих тверджень оцінювалися в 1 бал. Учасникам анкетування було запропоновано доповнити твердження відповідно до своїх міркувань, досвіду, знань. Деякі результати анкетування – якісний аналіз схвальних відповідей учасників цієї процедури – подано в *табл.*

Погодження учасників анкетування із запропонованими твердженнями підводить дослідника до розуміння психологічних чинників адаптації викладача до вимог професійного довілля, його ціннісні й світоглядні настанови стосовно бажаності перемін загалом. Так, найвищим показником в оцінюванні викладачами (66 %) кредитно-модульної системи організації навчального процесу є вибір ними переваги “послідовне й систематичне нагромадження балів”; однак згодними з недоліком “швидке відрахування студента з ВНЗ” виявилось всього 2% опитуваних, а “формальне ставлення студентів і викладачів до кредитно-модульної системи навчання” визнало 59% дорослих. Можливо, причина такої суперечності – неузгодженість традиційного навчання і європейських освітніх стандартів, із чим власне погодилося 69% викладачів. Неготовність першокурсників до прояву активності для нагромадження балів оцінило 59% наставників,

Таблиця

Оцінювання викладачами й студентами переваг і недоліків кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВНЗ (вибірка – 72 особи, кількість/%)

Переваги кредитно-модульної системи організації навчання	Викладачі	Студенти – 1 група	Студенти – 2 група	Недоліки кредитно-модульної системи організації навчання	Викладачі	Студенти – 1 група	Студенти – 2 група
Підвищує активність у процесі навчання	9/31	10/45	13/62	Надмірне навантаження викладачів і студентів.	17/59	7/32	5/24
Знімає у студентів надмірну тривогу у зв'язку із складанням іспитів	12/41	7/32	8/38	Психологічна неготовність викладачів і студентів до застосування ECTS-системи.	12/41	8/36	7/33
Мотивує до якісного засвоєння знань	7/24	8/36	8/38	Швидке відрахування студента з ВНЗ.	2/7	3/14	5/24
Забезпечує прозорість системи оцінювання	12/41	8/36	11/52	Не вистачає часу для якісного засвоєння знань.	13/45	10/45	10/48
Уможлиблює подальше навчання за кордоном	6/21)	13/59	5/24	Формальне ставлення студентів і викладачів до вимог кредитно-модульної системи навчання.	17/59	9/41	6/29
Дає змогу послідовно і систематично нагромаджувати бали	19/66	14/64	13/62	Незрозумілість доцільності застосування ECTS-системи.	14/48	3/14	10/48
Надає студенту більшої самостійності у навчанні	16/55	10/45	13/62	Неготовність першокурсників до прояву активності для нагромадження балів.	17/59	10/45	11/52
Стимулює до застосування сучасних інформаційних технологій	12/41	15/68	14/19	Неузгодженість традиційної системи освіти й сучасних освітніх стандартів.	20/69	11/50	6/29

Примітка:

викладачі ВНЗ – 29 осіб; 1 група – 22 студенти денної форми навчання; 2 група – 21 студент заочної форми навчання.

які водночас надають перевагу такому показникові мотиваційного рівня психологічної готовності студентів до досягнення продуктивності в навчальній діяльності, як прояв їх більшої самостійності (цю перевагу обрало 55% викладачів). Подібні вибори щодо переваг і недоліків кредитно-модульної системи характерні й для студентів. Виявлені суперечності не єдині, їх наявність підтверджується за різними індивідуальними показниками.

Одна з причин вказаного – незрозумілість для представників навчально-фахового довікля доцільності застосування ECTS-системи (з цим її недоліком погодилося 48% викладачів і 48% студентів заочної форми навчання) та неузгодженість традиційної системи освіти й

сучасних освітніх стандартів (цей недолік підтвердило 69% викладачів й 50% студентів денної форми). Якщо на емоційному рівні (його головний показник – вищеназвана система знімає надмірну тривожність у зв'язку із складанням іспитів) викладачі оцінили психологічну готовність студентів до кредитно-модульної системи організації навчання приблизно задовільною, то на пізнавальному й мотиваційному – незадовільно, враховуючи той факт, що із запропонованими твердженнями анкети більшість не погодилася, а сумнів виявили поодинокі респонденти (всього 17%).

Амбівалентні оцінки викладачів щодо переваг і недоліків кредитно-модульної системи можуть бути пов'язані з їх неадаптованістю,

проте вона не має деструктивних проявів, тому що викладачі добре усвідомлюють труднощі деяких аспектів реалізації вимог європейської освітньої системи, переконані у важливості перегляду її пропозицій та активно обговорюють засоби її вдосконалення відповідно до умов організації освітнього процесу у ВНЗ. У зв'язку з цим А.В. Фурман [4] підтверджує, що неадаптованість як більшою чи меншою мірою усвідомлена невідповідність між цілями і результатами діяльності, породжує амбівалентні почуття й оцінки, але не справляє психотравмального впливу на особистість. Згідно з В.А. Петровським [2], неадаптованість, поряд з незначним негативним впливом на перебіг психічних процесів особистості, виступає передумовою вдосконалення її поведінки й діяльності. На думку вченого, надситуативна, пошукова активність, тобто наявність цільового стану вибору засобів вирішення ситуації суперечності між метою і майбутнім результатом певної дії, зумовлена неадаптивною стратегією, наближає її до адаптивної.

Неузгодженість між базовими структурними компонентами (когнітивному, мотиваційному, емоційному) психологічної готовності викладачів до інновацій можна пояснювати їх усвідомленням значущості поліпшення якості освітніх послуг і важливості аналізу можливих способів для її здолання. Водночас виявлені суперечності і неготовність до прояву активності у студентів за умови їх оптимального рівня мотивації імовірно пов'язана з відсутністю належної дієвості психологічних чинників адаптації самих викладачів до застосування ними європейських стандартів освіти. Бар'єром цьому почасти є перебування неадаптованих викладачів у пошуках конструктивних адаптивних стратегій у ВНЗ, їх психологічна неготовність до освітніх нововведень, прояв негативних ментальних особливостей у професійній самореалізації, характерологічні риси їхньої особистості.

Для вивчення найвагоміших професійно значущих особистісних характеристик викладача учасникам анкетування було запропоновано описати їх. Цікавим виявився той факт, що як студенти, так і їх старші партнери, однаковою мірою оцінили такі найважливіші ознаки-риса викладача, як його позитивне ставлення до студентів, лідерські якості, наявність почуття гумору, комунікабельність, упевненість у собі, відповідальність. Причому студенти описали "ідеального викладача",

лише користуючись прикметниками, а викладачі, – переважно дієсловами, через які вони й виявляють ставлення до проектування своєї майбутньої професійної діяльності відповідно до конкретної мети через дієвість, що вказує на прояв самоактивності, творчої суб'єктності, високий рівень саморегуляції й внутрішній локус контролю. До того ж вони вважають, що викладачу потрібно мати науковий ступінь і вчене звання; проходити стажування у провідних ВНЗ; слухати інших, а не лише себе; відверто й без фальші любити викладання й самих студентів; бути патріотом своєї країни й університету; вміти давати знання студентам; застосовувати сучасні комп'ютерні технології; брати участь у міжнародних наукових конференціях; бути відповідальним за ефективність використання аудиторних годин; займатися науковою роботою; постійно працювати над підвищенням свого кваліфікаційного рівня. Серед названих учасниками анкетування найбільш значущих об'єктивних показників якісної викладацької діяльності є фахова компетентність, яка виявилася найвагомішою як для викладачів, так і для студентів. "Результати багатьох досліджень свідчать, що головна причина багатьох кризових проблем – некомпетентність фахівців... Погано підготовлений фахівець не є конкурентоспроможним на ринку праці" [3, с. 13].

Приєднання України до Болонського процесу зумовило зростання конкурентної спроможності викладача. Проте за умов різних нововведень в освітянському житті певна група фахівців завжди матиме ригідні настановлення щодо перемін, досить консервативні погляди, неконструктивні прояви механізмів психологічного захисту, що може негативно відобразитися на навчальному процесі. У результаті якісного аналізу анкетних даних нами виділено дві групи викладачів – з консервативними міркуваннями (всього 22%) та реформаторськи зорієнтованих (78%). Безумовно, адаптованими до нововведень є останні, які схильні бачити у перемінах лише позитивне, висловлюються за оновлення освітніх вимог; адекватно обстоюють збереження найкращого у вітчизняній моделі освіти і приймають переваги європейських нововведень, обґрунтовуючи в анкетних даних такі міркування: "кредитно-модульна система організації навчання розроблялася на основі бажання студентів отримати сучасну конкурентоспроможну освіту і, як наслідок цього, є регулятором їхньої

самостійної якісної роботи”; “викладач повинен бути обізнаним із колом сучасних потреб європейського ринку праці для розподілу акцентів у викладанні предметів”, “викладач покликаний удосконалювати свою професійну компетентність відповідно до європейських стандартів освіти” та ін.

Викладачі із стійкими поглядами, себто консерватори, навпаки, суб’єктивно переживають неприйняття перемін, більш конформні і постійні у своїх планах. Реформатори і консерватори однаковою мірою наголошують на важливості підвищення кваліфікації викладача вищої школи з метою наближення її до європейських вимог і виявляють ставлення до студента як до самої значущої цінності. Проте реформаторська група викладацького складу налаштована переважно на міжнародне педагогічне партнерство, є відкритою й гнучкою, має високий рівень задоволення своєю роботою. Викладачів-консерваторів слушно віднести до частково адаптованих, причому із нижче середнім рівнем особистісної адаптованості. Натомість викладачі-реформатори мають високий рівень такої адаптованості, вони більш активні, тому що висловлюються за розширення засобів поліпшення якості викладацької праці, модернізації освітнього процесу; їхня внутрішня готовність до європейських нововведень пов’язана з розвиненими психологічними компетенціями, позитивним ставленням до викладання та з характерологічними особливостями, які процесно визначають якість освіти. Така висока адаптованість можлива тільки за наявності у викладача оптимальної відповідальності за перебіг і результати своєї діяльності, де психологічною умовою для її формування і прояву завжди є позитивне ставлення через любов – до своєї професії, до науки, до студентів.

Отже, детермінантами успішного пристосування викладача вищої школи до впроваджених європейських стандартів освіти в Україні є перш за все психологічні, що відіграють роль важелів його внутрішньої активності. Однак їх доречно розглядати у тісному взаємозв’язку з соціально-психологічними чинниками професійної адаптації, поліпшити яку можна з допомогою тренінгів особистісного й професійного зростання викладачів. Організаційно-методична робота психологічної служби ВНЗ спрямована передусім на особистість (передовсім молодого) викладача і виконує стосовно його особистісно-професійного розвитку низку функцій: діагностичну,

прогностичну, корекційну, профілактичну, консультативну, реабілітаційну, експериментальну, психотерапевтичну, просвітницьку, організаційну і психотехнічну, засобово-інструментальну [6]. Ці функції пов’язані з наданням психологічної допомоги молодим викладачам у їхній адаптації до умов нової професійної діяльності й тим, хто не має спеціальної педагогічної освіти. Не менш важливим є підвищення рівня психологічної культури, тобто спроможність викладача аналізувати ситуації взаємодії зі студентами, визначаючи їх причини і наслідки, розуміти свої емоційні реакції й інших людей та вміти керувати власними емоціями.

Незважаючи на привабливість стратегій Болонського процесу, освітяни кожної країни мають право зберігати національну самобутність – вітчизняні надбання в освіті, шанобливе ставлення до освітянських традицій, інтелектуальні й моральні риси класичного представника академічного доквілля. Лише викладач з високим рівнем професійно-психологічної адаптованості здатний гармонійно й логічно поєднувати інноваційні підходи, властиві європейським стандартам в освіті, з традиційними вітчизняними здобутками у цій складній сфері суспільного виробництва.

ВИСНОВКИ

1. Відтак психологічними чинниками професійної адаптації викладача вищої школи до нововведень є: а) психологічна готовність до інноваційних перетворень як настанова на отримання якісного результату в роботі; б) психологічні особливості суб’єкта викладацької діяльності – його відповідальність і дієвість у професійній сфері – мотивація, компетентність та прагнення підвищити якість освітніх послуг; в) професійно значущі особистісні характеристики, котрі визначають позитивне ставлення фахівця до викладацької діяльності, навчального закладу, студентів й до самого себе.

2. Згідно з результатами оцінювання професійно значущих особистісних характеристик, викладачів-консерваторів (з тенденцією проти перемін) можна віднести до частково адаптованих, тобто тих, які мають посередній рівень психологічної адаптованості. Викладачі-реформатори, які більш психологічно готові до інновацій, мають високий рівень психологічної адаптованості. Водночас, як реформатори, так і схильні до консерватизму, прагнуть поліп-

шення якості викладацької діяльності, позитивно налаштовані до студентів і до своєї роботи. Наявність амбівалентності оцінок, суперечностей в аналізі переваг і недоліків кредитно-модульної системи підготовки фахівців вказує на неадаптивні стратегії професійної поведінки викладачів, які мотивовані на пошук раціонального застосування європейських пропозицій і засобів модернізації освітнього процесу, що підтверджує факт успішності перебігу адаптаційних механізмів соціальних трансформацій в гуманітарній сфері суспільства.

3. Особистісний потенціал викладача є визначальним для професійно-психологічної адаптації, його якісної підготовки як фахівця-педагога. Сьогоднішня освіта вже неможлива без процесів європейської інтеграції України. І викладачі з відповідними особистісними характеристиками психологічно готові до неї, здатні оцінити переваги й недоліки європейських нововведень і домогтися якісної підготовки майбутніх професіоналів-наступників.

4. Проблема професійно-психологічної адаптації викладача вищої школи в умовах системних інноваційних перемін у перспективі потребує фундаментальних досліджень.

1. Вища освіта України і Болонський процес: [навч. посібн.] / за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

2. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности / Вадим Артурович Петровский. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.

3. Підласий І.П. Поглиблення євроінтеграції української системи вищої технічної освіти: [навч. посібн.] / Іван Павлович Підласий. – Черкаси: ЧДТУ, 2010. – 123 с.

4. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості: [наук. вид.] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 197 с.

5. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: [2-е наук. вид.] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2010. – 168 с.

6. Фурман А.В., Надвинична Т.Л. Психологічна служба університету: від моделі до технології / Анатолій В. Фурман, Тетяна Надвинична // Психологія і суспільство. – 2013. – №2. – С. 80–104.

REFERENCES

1. Vitha osvita Ukrayini i Bolonskiy proces: [navch. posibn.] / za red. V.G. Kremenyu. – Ternopilj: Navchaljna kniga – Bogdan, 2004. – 384 s.

2. Petrovskiy V.A. Lichnostj v psikhologii: paradigma subjektivnosti / Vadim Arturovich Petrovskiy. – Rostov-na-Donu, 1996. – 512 s.

3. Pidlasiy I.P. Pogliblennya yevrointegraciyi ukrayinsjkoji sistemi vithoyi tekhnichnoji osviti: [navch. posibn.]

/ Ivan Pavlovich Pidlasiy. – Cherkasi: ChDTU, 2010. – 123 s.

4. Furman A.V. Psikhodiagnostika osobistisnoyi adaptovanosti: [nauk. vid.] / Anatolij Vasiljovich Furman. – Ternopilj: Ekonomichna dumka, 2000. – 197 s.

5. Furman A.V. Psikhokuljtura ukrayinsjkoji mentalnosti: [2-e nauk. vid.] / Anatolij Vasiljovich Furman. – Ternopilj: NDI MEVO, 2010. – 168 s.

6. Furman A.V., Nadvinichna T.L. Psikhologichna sluzhba unjversytetu: vid modeli do tekhnologiyi / Anatolij V. Furman, Tetyana Nadvinichna // Psikhologiya i suspiljstvo. – 2013. – №2. – S. 80–104.

АНОТАЦІЯ

Пилипенко Наталія Миколаївна.

Психологічні чинники адаптації викладача вищої школи до впровадження європейських стандартів освіти в Україні.

У статті представлено результати емпіричного дослідження психологічної готовності студентів і викладачів до впровадження європейських стандартів освіти в Україні; розглянуто чинники та засоби поліпшення професійно-психологічної адаптації викладача вищої школи.

Ключові слова: професійно-психологічна адаптація, професійна компетентність, якість освіти і діяльності викладача, професійно-значущі особистісні характеристики, психологічна готовність до інновацій.

АННОТАЦИЯ

Пилипенко Наталья Николаевна.

Психологические факторы адаптации преподавателя высшей школы к внедрению европейских стандартов образования в Украине.

В статье представлены результаты эмпирического исследования психологической готовности студентов и преподавателей к внедрению европейских стандартов образования в Украине; рассмотрены средства улучшения профессионально-психологической адаптации преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: профессионально психологическая адаптация, профессиональная компетентность, качество образования и деятельности преподавателя, профессионально значимые личностные характеристики, психологическая готовность к инновациям.

ANNOTATION

Pylypenko Nataliya.

Psychological Factors of Adaptation of a Lecturer of Higher School to Implementation of European Standards of Education in Ukraine.

In the article the results of empiric research of psychological readiness of students and teachers are presented to introduction of the European standards of education in Ukraine; facilities of improvement of professionally-psychological adaptation of teacher of higher school are considered.

Keywords: professionally psychological adaptation, professional competence, quality of education and activity of teacher, professionally meaningful personal descriptions, psychological readiness, to the innovations.

Надійшла до редакції 29.05.2014.

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ОБДАРОВАНОСТІ У СУБ'ЄКТНО-ВЧИНКОВОМУ ВИМІРІ

Вікторія ШУЛЬГА

Copyright © 2014

УДК 159.928.22

“Тільки найбільш неповторне, оригінальне здатне проникати в ту сутність світу, де перебуває всезагальне, яке об'єднує людей”

В. А. Роменець [9, с. 47]

Постановка проблеми. Здавна людство бентежила і водночас захоплювала природа здатності окремих індивідів досягати таких результатів у процесі активного пізнання та освоєння світу, що граничать з межею можливого у вимірі людського існування. Цей феномен завжди був і залишається предметом наукового інтересу, адже його розуміння відкриває шлях до керівництва процесом створення цінностей будь-якого порядку. Певні експлікації щодо виникнення наукової термінології у сфері дослідження названого соціально-психологічного явища свідчать про складність і неоднозначність розуміння останнього аж до прийняття його надприродного походження, на що, власне, вказує етимологія поняття “обдарованість”. Тож, якщо говорити про історіогенез такої термінології, і, зокрема, про історіогенез обдарованості, то цілком природним видається звернення наукової думки передусім до *психогенетичної* складової (задатків, генотипу) здібностей людини.

Утім, це не дозволяє повною мірою відповісти на той широкий спектр питань, що виникають навколо зазначеної проблематики. Чи не тому значна частина науковців досить довго (зокрема, у вітчизняній психології ХХ століття) вважала за доцільне пояснювати природу неабияких здібностей людини соціальними умовами її особистісного розвитку. Внаслідок цього донині у традиційній психології дається взнаки тенденція розглядати походження здібностей як питання про те, що важливіше – біологічні, морфологічні, фізіологічні задатки як передумова їх розвитку чи соціальне оточення, у якому ці здібності формуються.

Проте проблеми в такому вигляді не існують, оскільки, з одного боку, “людина буде оволодівати діями і досягати різних цілей обов'яз-

ково, якщо вона є нормальним функціонуючим членом суспільства” (С. Д. Максименко), з іншого – вона інтуїтивно, підсвідомо і свідомо потребуватиме, шукатиме і відчуватиме себе комфортно в тих соціальних умовах, що сприяють розвитку її вроджених задатків. Тож на сучасному етапі розвитку науки дедалі помітнішою стає тенденція застосування комплексного підходу до вивчення людських здібностей. Зокрема, досить цікавою наразі видається спроба сучасних психофізіологів поєднати генотип і фенотип та пояснити зв'язок між спадковістю і середовищем (введення поняття “ендофенотипу”), визначити їх вплив на формування індивідуальності людини (І. І. Gottesman, Т. D Gould, D. Posthuma, Е. J. С. de Geus, D. I. Boomsma, Т. М. Марютина, І. В. Равич-Щербо, С. Б. Малих, М. С. Єгорова, Т. О. Мешкова).

Окремо відмітимо, що проблема здібностей та обдарованості довгий час розглядалася переважно як виключне право педагогічної науки, і лише з другої половини ХХ століття стала об'єктом досліджень як зарубіжних (Дж. Гетцельс, П. Джексон, М. Осборн, Дж. Гілфорд, Е. де Боно, Дж. Галлагер, Дж. Рензуллі, А. Танненбаум, П. Торренс, Ч. Спірмен, К. Хеллер, Р. Стренберг), так і вітчизняних (Д. Б. Богоявленська, В. Д. Шадріков, Н. С. Лейтес, Є. П. Ільїн, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, Б. М. Теплов, С. Л. Рубінштейн) психологів. Кожен із вищезазначених авторів запропонував свій погляд на її вирішення чи навіть психологічну концепцію обдарованості, що дало значний методологічний і методичний ресурс для постановки як теоретичної, так і емпіричної психології здібностей. Передусім значну увагу було приділено віковим особливостям обдарованості, а також тим соціально-психологічним чинникам, які стимулюють процес її

розвитку. Останні становлять собою певний відправний конструкт теоретизування, що присутній в усіх психологічних концепціях обдарованості, хоча очевидно, що жодна з них не може претендувати на науково-теоретичну довершеність і безапеляційність. Пояснюється це тим, що розмаїто унааявлені в теоретичній психології концептуальні засади обдарованості апелюють у цілому до сфери граничних абстракцій і пошуку їх інструментального втілення в удіяльнених спроможностях та конкретній поведінці усупільненої особи. Натомість сама феноменологія обдарованості, будучи пов'язана із таємницею присутності психічного у світі, залишається поза увагою, а разом з нею не осмислюються і сутнісні характеристики людини у світі, без яких, власне, унеможливується цілісне уявлення про її розвиток.

Відтак безперечно актуальними є питання поставлені у дещо іншому пошуковому ключі: яким є логіко-змістове співвідношення між категоріями “обдарованість”, “людина”, “особистість”, “суб'єкт”?, у якій площині функціонування і розвитку здібностей проявляють себе сутнісні характеристики існування людини у світі?, чи є і яким є зв'язок між здібностями і психічними функціями?, чи існує так звана “загальна обдарованість” як універсальна здатність (здібність до всього)?, якщо вона існує, то яким є її змістовне поле і вплив на процес становлення індивіда власне людиною і чи коректно розглядати останню як “клітинку” соціально-психологічного аналізу?

Вирішення цих питань у єдиному стилі методологування відкриває теоретичні горизонти для зреалізування системного підходу до осмислення проблематики обдарованості, що є необхідним і важливим на сучасному етапі розвитку психологічної науки, націленої на дослідження індивідуально-неповторного душевно-духовного світу людини та розкриття її самотворчих сил. Саме такий підхід у вітчизняній соціогуманітаристичі, на нашу думку, намічений у філософсько-психологічних працях М. О. Бердяєва, С. Л. Рубінштейна та В. А. Роменця, уможливує визначення та виявлення ознак власне людського способу існування в світі та в межах сучасної *суб'єктно-вчинкової психологічної парадигми*, розробленої В. О. Татенком, що має на меті спрямоване вивчення душевно-духовного розвитку людини у єдності тих принципів, способів і засобів творення форм, якостей психічного, що слугують розкриттю цілісної картини психічного життя людини [13].

Тож завданням цієї статті є теоретичне дослідження феноменології обдарованості в контексті суб'єктно-вчинкового підходу в психології.

Виклад сутнісного змісту дослідження. Термін “обдарованість” є на сьогодні науково обґрунтованим. У професійній літературі часто зустрічаємо визначення обдарованості, теоретична психологія наповнена безліччю відповідних моделей. Утім, коли мова заходить про діагностику та предметні рекомендації щодо розвитку останньої, то як науковці, так і практики переходять до певної градаційної методи. З одного боку, цей факт можна пояснити бажанням “дійти до самої суті”, дослідивши і визначивши прояви психічного у конкретних сферах (зокрема, афективній, когнітивній) через певні властивості психічного проявляти себе у зовнішньому світі, і тим самим знайти доміанти, від яких залежить розвиток того, що не можна прикметно відчутти, побачити, але воно позначається на людському поступі до самоздійснення; з іншого – перед нами постає проблема вивчення цілісного явища, що має психічну природу, а отже безпосередньо пов'язане з душевно-духовним змістом людського життя, й природно є досить складним для емпіричних форм практикування.

Спробуємо з'ясувати передусім те, що наявне на поверхні і криється в етимології терміна. Не викликає сумнівів той факт, що так звані задатки дитина отримує від батьків як своєрідний внесок роду в своє майбутнє і водночас як його своєрідний код, візитівку, даровану окремому своєму представникові задля того, щоб він відбувся як людина вже нового покоління й іншого суспільства, причому в унікальний спосіб, обраний для нього серед безлічі можливостей. Таким чином, на генетичному рівні батьки допомагають “новопризначеній” утілесненій душі на шляху, повному випробувань, продовжити життя у його істинному, психодуховному сенсі. Власне, це й становить одне із пояснень, чому наділення людини тим чи іншим набором виняткових здібностей, які повно актуалізуються, називають обдарованістю.

У даному контексті аналізування етимологічні експлікації щодо вищевказаного поняття суттєво привідкривають завісу над його феноменологічною таємницею. Зрозуміло, що основне навантаження акумулює у собі корінь слова “дар”, але не випадковим є і вжитий при ньому префікс “об-”. Степан Наливайко в праці “Індоарійські таємниці України” говорить про тотожність префіксу “об-” санскрит-

ському “abhi-”, тобто префіксу зі значенням “довкола”, “довкруз”, “скрізь”. Ці префікси послуговуються для посилення значення основного слова [6], у нашому випадку слова “дар”. Але з якою метою та що криється за словом “дар”, себто яким є його образно-символічний, семантичний зміст?

З’ясування морфемної структури названого слова показує, що явище, ним позначене, визначається на рівні словотворення коренем “да” (від слова “дати”) і суфіксом “-р” (такий суфікс мають слова “жир”, “пир”, які відповідно походять від “жити” і “пити”) [5]. У тлумачному словнику Т. Ф. Єфремової, скажімо, зустрічаємо таке пояснення значення слова “дар”: те, що дається безоплатно; подарунок. Щось дуже цінне, важливе, чим людина наділена від природи. Благо, дане людині долею, часом і т. п. [15]. Прикметним наразі стає і погляд на семантику слова “дар” у філософському словнику. Дар є перекладом важливого терміна філософії пізнього М. Гайдеггера “Es gibt”. Останній перекладається буквально як “воно (це) дається”, інакше “має місце”. Дар протиставляється “є” як модусу присутності та існування і, виражаючи чисту ідею чистої можливості, характеризує даність феномену взагалі і буття зокрема. Дар полягає у тому, що саме ця сфера абсолютної безпосередньої наявності сама по собі не дається повно. Безпосереднє ніколи і ніде не уявляється відразу, воно повинно бути відтворене, оскільки як “найпростіше з простого”, “найближче в безпосередньому і найвіддаленіше за доступністю” завжди безповоротно зникає у часі і виникає у вигляді нашарування дослідів [11].

Отже, подароване є лише завдатком наступній копткій роботі у його відтворенні й продовженні в новий спосіб і в новій формі в іншому часі при інших можливостях і векторах розвитку. Відтак змістовно поняття “обдарованість” утримує значне смислове навантаження і дозволяє підходити до особливостей психічного, духовного розвитку людини послідовно і глибоко, звертаючи увагу не лише на її зовнішні, видимі прояви індивідуального, але й приховані потенції, що потребують актуалізації і внутрішнього спричинення. Обдарованість як цілісне психодуховне явище охоплює енергетику суми інтенцій і потенцій заглибленої в себе Я-індивідуальності у її спробі самовиявити діаду буття колективного несвідомого, переданого в генотипі її роду, і власної свідомості в її абсолютній чистоті й упрозореній невимушеності. Тому вона є неповторною в

кожному окремому випадку, а її усвідомлення особистістю розвитково постає як визнання і прийняття власної унікальності, хоча водночас закладає підвалини розуміння нею своєї духовно-душевної сутності і призначення, згідно з яким кожен отримує “в дарунок” самобутній унікальний набір життєвих засобів (ресурсів, задатків, здібностей). І чим раніше особа розкриє свою таємницю обдарованості, тим швидше вирішить для себе питання: Хто я? – ким я можу/мушу бути? Що я зроблю? – Ким я стану? А відтак імовірно, що її життя складеться якнайкраще.

ОБДАРОВАНИСТЬ І ВИМІРИ ЛЮДСЬКОГО ІСНУВАННЯ

Виходячи з вищезазначеного, обдарованість доречно розглядати у системі координат “людина – світ”. На жаль, науковці зосереджують свою увагу переважно на соціальному пласті існування особистості, оминаючи духовний, власне визначальний, спосіб буття людини у світі. Вочевидь його вивчення, тим паче емпіричним шляхом, є надто складним, почасти нагадує спроби упіймати казкового жар-птаха. Проте цей пласт чи вимір – реальний об’єкт психологічних досліджень, що становить безпосередній предмет домагань психології як науки. Однак у сучасній науці багато в чому наявна підміна уявлень найтоншої організації, щонайперше людини особистістю, а відтак спроби вивести із останньої основи людського життя, котрі здійснюються в рамках персоніцентризму [1]. Саме природа таких явищ, як обдарованість, змушує повертатися у першопредметне лоно психології як науки про душу.

У психології мовиться про обдаровану людину, дитину, але не про обдарованого індивіда чи обдаровану особистість. Перше поняття (“індивід”) охоплює онтогенетичні особливості людини, тож передбачає наявність успадкованих психічних властивостей і потенцій, але при цьому не визначає шлях їхнього “оживлення”, “не вдихає” в них нове життя. О. Г. Асмолов слушно зауважує, що *індивід* – це людина як носій психічних доособистісних функцій, у тому числі й морфологічних і фізіологічних [12]. Отож до змісту цього поняття не входять ті психологічні характеристики, які визначають подальший психосоціальний розвиток людини. Тим більше, що обдарованість не виявляється відразу при народженні, а виявляє себе у певних вікових “точках біфуркації” за відповідних соціальних умов і

надалі розвивається протягом усього усупільненого життя. Тому вжити стосовно індивіда термін “обдарований” означало б подати лише частину від цілого, тобто виносити на загальне зазначення недорозвинену субстанцію – напівлюдину.

Поняття “особистість” також за обсягом і змістом не рівнозначне поняттю “людина”, є значно вужчим щодо останнього. А. В. Петровський визначав особистість як людину, що є суспільним індивідом, суб’єктом пізнання та об’єктивного перетворення світу. Інакше кажучи, **особистість** – та ж людина, тільки абстрагована від її біологічної, природної складової, це – соціальна істота [Там само]. На думку Р. С. Немова, особистість – “це людина, взята в системі таких психологічних характеристик, які соціально зумовлені, проявляються в суспільних за природою зв’язках і відносинах, є стійкими і визначають учинки людини...” [Там само].

Таким чином, особистість – специфічна самобутня конструкція у психодуховній організації людини, що не характеризується самодостатністю, у тому числі й смисловою. Загалом її смисл здобувається за певних обставин, відносин, взаємозв’язків із сутнісними властивостями людського буття. Сутність особистості і сутність людини відрізняються тим, що перша є спосіб, інструмент, засіб досягнення другої й отак отримує смисл і виправдання в ній [1]. Зосередивши увагу на форматі особистості, тим самим відходимо від людини як “першого вільновідпущеника природи” (І. Гердер). Але й досягнути людину можна, лише зрозумівши особистісне в ній, оскільки воно є полем битви за людину, тим психологічним знаряддям чи органом, що постійно координує і спрямовує процес формування і творення останньої. Утім, яким би значним не був цей орган, він залишається лише органом, тобто частиною цілого, й обдарованість, що обіймає ознаки психічного цілого, не може бути подана в ньому в усій своїй повноті. Допустимим наразі вбачається лише приписування характеристик обдарованості певним психосоціальним чи соціально-політичним рисам-якостям особистості на кшталт лідерства. Власне тому керувати, а нерідко маніпулювати, особистістю набагато простіше, ніж людиною.

Взагалі маніпулювання – це продукт соціального, що аналогічний до психологічних явищ, які близькі йому за природою. Особистість і є саме такою, а от обдарованість – явище іншого виміру, що має духовно-екзистенційну

заданність, і тому обдарованою людиною можна маніпулювати лише в контексті її особистісного життя у певному довкіллі в конкретний час і в окремому місці. Лише стосовно людини слушно застосувати категорію “буття”, побутує не особистість, а людина” [Там само]. І тільки в межах людської буттєвості проблематика обдарованості стає зрозумілою і посідає належне їй місце. Звідси з’являється можливість розглядати обдарованість як подаровану Природою чи Всевишнім потенційність й, отже, першозначущість певних квантів психічного у поліфонічному розвитку людини на шляху осягнення нею своєї сутності і призначення та досягнення автентичного рівня буття, що вирізняється внутрішньою свободою від власних страхів і зовнішньою свободою від тиску ситуацій повсякдення, тобто досягає самодостатності та цілісності.

Обдарованість актуалізується, структуруючись у певному наборі здібностей, подібно до того, як людина проходить становлення у формі особистості, котра черпає насагу із духовного першопочатку людини, а здібності в конкретної особи підсилюються обдарованістю і в такий спосіб отримують поштовх для подальшого розвитку. При цьому здібності кваліфікують особистість як суб’єкта діяльності і стають її приналежністю і зберігаються за нею як потенція навіть у той момент, коли вона не діє [10]. Тому вони функціонують як психологічні засоби розвитку того сутнісного, знакового для розвитку психічного, що й фіксує поняття “обдарованість людини”. І в цьому витлумаченні теорія обдарованості людини лишень зароджується і чекає на своїх розробників. Не випадково сучасний російський науковець В. Д. Шадріков звертає увагу на таку маловідому думку Б. М. Теплова: “Я не передбачаю дати загальну теорію обдарованості, не передбачаю навіть розвинути яку-небудь гіпотезу про те, якою має бути така теорія. Зараз це ще не може бути виконано. Мало того, всякі спроби створити теорію чи гіпотезу про природу обдарованості при тому запасі позитивних знань, які ми маємо, шкідливі... Радянська психологія ще тільки починає досліджувати обдарованість” [16, с. 10–11]. Зі зрозумілих причин свою довершену концепцію обдарованості радянська наука так і не запропонувала світовій спільноті, хоча і мала значні напрацювання у психології здібностей та психології творчості (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, О. Г. Ковальов, Г. С. Костюк, М. Д. Левітов, Н. С. Лейтес, О. М. Ле-

онтъев, О. М. Матюшкін, В. М. М'ясищев, К. К. Платонов, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн, К. О. Славська, Б. М. Теплов, Л. І. Уманський та ін.).

Про глибину наміченого у вітчизняній психології ХХ століття підходу до дослідження феномену обдарованості вказують, зокрема, роботи С. Л. Рубінштейна, у яких він окреслює коло фундаментальних методологічних проблем для психології здібностей майбутнього. Саме, він ставить питання про співвідношення між обдарованістю та психологічною функцією, що в перспективі своїй націлене на вирішення проблеми розвитку “вищих психічних функцій” (Л. С. Виготський) через оволодіння суб'єктом власними процесами поведінки, формує засадничі уявлення про природу загальної обдарованості і про її значення для розвитку здібностей людини в сучасному світі.

З позиції сучасної науки питання встановлення взаємозв'язку і відношень психічних функцій, обдарованості і спроможності, здібностей і родових форм діяльності, психічних функцій і функціональних систем, що реалізують ці функції, є найважливішими [Там само, с. 11], оскільки дозволяють зрозуміти природу суб'єктності людини, процес її самопотенціювання, морально-творчого (вчинкового) визначення. Обдарованість, – писав С. Л. Рубінштейн, – нетотожна якості однієї функції, навіть якщо мова буде йти про мислення... Функція є продуктом далекого аналізу, що виділяє окремі психологічні процеси, співвіднесені з предметами, їх властивостями, відносинами, якостями, з їх сутністю – взагалі зі світом, визначеним у загальних категоріях діалектичної логіки. Обдарованість же, як і характер, спричиняє більш синтетичні, комплексні властивості особистості [цит. за 16, с. 11]. Відтак, висновує В. Д. Шадріков, психологічна функція характеризується аналітичністю і абстрактністю, обдарованість* – синтетичністю і конкретністю, а здібність – аналітичністю та конкретністю, які є конкретним проявом психологічної функції [Там само, с. 13].

Утім, виникає запитання: “якою є природа обдарованості і, власне, чим зумовлені її син-

тетичність і конкретність?”. У зв'язку з цим В. А. Роменець говорить про “універсальну обдарованість” і “конкретні здібності особистості” [9]. Фундатор психології вчинку зауважує, що людина вміщує у собі універсальну обдарованість, котра позначає собою особливу психічну властивість, здатність індивіда опанувати буттям у власне людський спосіб – “переживати” його і тим самим визначати своє місце у світі, ставити перед собою певні завдання [Там само, с. 98]. У цьому переживанні й постає універсальність людини, “яка шукає певну форму, пов'язану з наявними в кожного окремого індивіда здібностями” [Там само]. “Все в людині і людина в усьому – ось що означає універсальна обдарованість. Це і багатогранність характеру, що дає їй змогу універсально спілкуватися з різними людьми, розуміти їх життєві настанови, вчинки. Страждати болями всього людства – головне вираження універсальної здатності людини [Там само, с. 99]. У цьому контексті **обдарованість** – особлива психогенетична (на межі пластів архетипового, колективно несвідомого і свідомо інтеріоризованого, загальнокультурного) властивість людини як душевно-духовної істоти жити у вчинковий спосіб серед собі подібних. Як така, вона дається людині від народження як певний архетиповий патерн і присутня все її свідоме соціальне життя. Виявляє себе універсальна обдарованість у морально-творчих діях, учинках особи. Задля здійснення останніх кожен громадянин розвиває свій персональний набір задатків, які трансформуються у здібності. І тому саме різноманіття вчинків людини уречальнює багатогранність її особистості, яка “може бути у всьому і при цьому не мати характерологічної однобічності” [4].

ОБДАРОВАНИСТЬ ЯК ПСИХОСОЦІАЛЬНЕ ЯВИЩЕ

Свого часу у вітчизняній психології зародилася тенденція розглядати в контексті проблематики обдарованості проблему творчої самореалізації особистості**. Вивчати її стали головню із позиції життєвого шляху особи

* Під обдарованістю розуміємо загальну обдарованість чи даровитість (за визначенням С. Л. Рубінштейна).

** У вітчизняній психології проблема обдарованості актуалізувалася лише наприкінці 80-х років (Б. М. Теплов, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко), причому визначальними при створенні її концептуальних засад стали творчий потенціал і творча активність особистості. Так, О. М. Матюшкін запропонував синтетичну структуру творчої обдарованості, якою психологи послуговується і дотепер. Він виділив у структурі обдарованості домінуючу пізнавальну мотивацію і послідовну творчу активність, яка виявляється під час покомпонентної постановки і розв'язання проблем. Пізніше ряд вітчизняних науковців (Я. О. Пономарьов, В. О. Моляко, В. В. Клименко) пов'язали творчість з постановкою та вирішенням нових задач, або зі знаходженням нових способів вирішення тих із них, що розв'язувались раніше.

(С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, Т. М. Титаренко). При цьому науковці умовно виділили дві протилежні життєві позиції особистості: ставлення до життя як до вже поставленого (суспільством, традиціями) завдання і ставлення до повсякдення як до творчого завдання, коли життєвий шлях для людини є творчим актом її самореалізування.

Вищезазначене бачення було покладене російськими колегами Д. Б. Богоявленською, В. Д. Шадріковим, Ю. Д. Бабаєвою, В. Н. Дружиніним, Н. С. Лейтесом, В. І. Пановим та іншими в основу розробки нині діючої в РФ “Робочої моделі обдарованості” [8], у якій чітко простежується відхід від розуміння обдарованості як кількісної величини вираження здібностей та унаслідок переходу до витлумачення обдарованості як системної якості психіки, котра розвивається протягом життя, визначає собою можливість досягнення людиною більш високих (незвичайних) результатів в одному чи декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми й утворюється з двох основних компонентів – мотиваційного та інструментального (на відміну від західних багатфакторних моделей обдарованості А. Таттенбаума, К. Хеллера і т. п.).

Зрозуміло, що подібні думки вже зустрічалися у представників гуманістичної та екзистенційно-феноменологічної психології (К. Роджерс, А. Маслоу), які у творчості вбачали перш за все процес створення, відкриття нового, а відтак розглядали її як глибинну потребу людини в самореалізації. Окрім того, маємо напрацювання Дж. Гілфорда, Е. Торренса та їхніх наступників щодо творчої обдарованості як складної інтегративної системи особистісних та інтелектуальних утворень, а також інвестиційну модель обдарованості Р. Стренберга і Е. Гринренка, де здатність творити визнається основною ознакою обдарованості.

Проте саме на теренах пострадянської вітчизняної психології з’являється уявлення про особистість як відкрити багатовимірну цілісну систему, що розвивається (Б. Г. Ананьєв, Н. І. Непомняща). І в цьому випадку маємо достатньо підстав говорити про обдарованість як про потенціал, адже перед нами з’являється реальна жива людина із плоті і крові, котрій властиві внутрішні суперечності, в неї є не лише відчуття, почуття, уявлення, думки, а й потреби; у її житті бувають конфлікти, які вона через свою природу має долати переважно в нестандартній, властивий лише їй, спосіб. Ось чому Н. І. Непомняща, обстоюючи позицію

цілісно-особистісного підходу до вивчення людини, вбачає у творчості форму життя особистості [7, с. 117], а Т. М. Титаренко зосереджує увагу на проблемах життєвого вибору людини, визначення нею життєвих завдань і домагань, [14], В. О. Татенко і Я. Є. Кальба вивчають учинковий потенціал і вчинкову активність як взаємозалежні показники власне людського способу буття особистості у світі [див. 13; 17]. Тож, є підстави говорити про *обдарованість* у дотепер незнаному ключі – як про *потенційно закладену в людині універсальну здібність до досягнення власної завершеності, що пов’язана з надією здійснити, вичерпати себе, тобто досягти рівня соціально-психологічної зрілості*. Прикметними у цьому аналітичному форматі є такі слова В. А. Роменця: “людина повинна зреалізувати завершеність, але не в її природному вигляді, а в діяльності – переважно творчій” [9, с. 97]. Наразі стають зрозумілими і займають своє належне місце в конструюванні людиною власного життя усі психологічні явища, позначені значущим смисловим доповненням само: самопізнання, самовираження, самоздійснення.

Водночас, за теорією В. А. Роменця принцип здійсненості стає найважливішим життєвим важелем для людини з перших її порухів у лоні матері, хоча повною мірою визначає життя індивіда після народження. Життя взагалі і, власне життя зокрема, постає перед дитиною як таємниця, невідоме поле, яке потрібно перейти за будь-яку ціну, а для цього потрібно діяти, і не просто діяти, а саме творити, вчиняти аби максимально прискорити настання моменту завершеності задля пізнання повноти людського повсякдення, відчуття щастя. Згадаймо гетевського Фауста з його бажанням сказати: “Зупинися мить, ти прекрасна”, після досягнення ним відчуття здійсненості, яке становить квінтесенцію психологічної зрілості людини, її завершеність. Для цього кожна особа увесь час планує і перепланує свою діяльність (життєздійснення), шукає нові форми самореалізування, і саме в цьому виражається її універсальна обдарованість. “Необхідність завершеності є основним смислом, мотивом творчості” [Там само] і, додамо, вчинкового звершення. Але здійснення певного вчинку позначає собою “завершеність, що викликає незавершеність”, яка породжує нове незадоволення існуючою ситуацією, і людина знову перевіряє себе на готовність до творчої діяльності, до наступного вчинку висуненням і вольовим уреальненням нового задуму. В

такий спосіб усі спеціальні здібності, розвинені нею упродовж життя внаслідок дії різних чинників, необхідні передусім для розвою її універсальної обдарованості. Без останньої у вищерозглянутому контексті вони нівелюються, втрачають свою цінність, стають безцільними і беззмістовними.

Пропоноване розуміння феноменології обдарованості, на наш погляд, знімає концептуальні пустоти в моделях її “ядерної організованості”, у загальновідомих визначеннях цього явища, позначеного промислом Божим уже в акті приходу людини у цей світ і водночас розвінчує химерність дроблення цілісності цього інтегрального психологічного утворення.

Тому на часі говорити про обдарованість як особливу знакову властивість психічного, що має духовно-вчинкову заданість. При цьому духовне є її змістовним полем, а вчинкове – інструментальним проявом репрезентації, об’єктивації духовного у сферах соціальної взаємодії з іншими людьми (М. О. Бердяєв, В. А. Роменець).

Обдарованість у цьому трактуванні стає визначальною ознакою сталого психодуховного розвитку людини, оскільки, з одного боку, вбирає в себе, а з іншого – генерує собою всі атрибути – “норми розвитку людини” [2]. Отож кожна людина обдарована з огляду на те, що вона має універсальну обдарованість як найбільшу духовно-творчу потенцію в собі. Інша справа, що з цією потенцією відбувається протягом її життя. У цьому сенсі найважливішим внутрішнім чинником розвитку останньої залишається спосіб ставлення до іншого, що є центральною смислоутворювальною характеристикою людини. Найперша з усіх умов її життя, – зазначав С. Л. Рубінштейн, – це інша людина. Ставлення до іншої людини і в цілому до людей узаasadничує людське життя, створює його осереддя. “Серце” людини все зіткане із цих ставлень; те, чого воно вартує, цілком визначається тим, до яких стосунків з навколишніми прагне, яке ставлення до іншої людини здатна продукувати [цитата за 2]. Пізніше В. А. Роменець продовжить і поглибить цю думку: “Психологічна зрілість людини знаходить вияв не просто у визнанні самоцінності Іншого, а в здатності продуктивних взаємин з ним, що знаходить виявлення у взаємному збагаченні через духовну змістовність кожного” [9, с. 96].

Вивчення семантичного простору, лексико-семантичного поля висловлювань В. А. Роменця дозволяє говорити про розстановку

вченим акцентів у проблемі ціннісної для людини векторальності її соціального життя, що є багатим матеріалом для упредметнення соціальної психології, ціннісно охоплює чотири семантичні компоненти висловлювання: 1) психологічну зрілість; 2) здатність до продуктивних стосунків з Іншим, 3) взаємне збагачення і 4) духовну змістовність кожного. При цьому ключову роль відіграє перший семантичний компонент – *психологічна зрілість*, яка при перенесенні на проблему ціннісного актуалізує проблематику руху-поступу людини власним життєвим шляхом. Утім, це – беззаперечна істина. Нас цікавлять передусім інші три названі компоненти, оскільки саме вони вказують на вибір особою того виміру соціальної поведінки, що зумовлений її прагненням досягти тієї-таки психодуховної зрілості. Талант В. А. Роменця деталізує цей вимір і пов’язані з ним соціально-психологічні чинники його здійсненості. Так, він вказує на важливість задіяння тих психологічних характеристик людини чи то її внутрішнього резерву, потенціалу, що апіорі уможливають її самоздійснення в існуючому світі людей. Інакше кажучи, мовиться про здатність до продуктивних взаємостосунків із самоцінним Іншим. Нарешті він визначає процес, у якому така здатність зреалізовується і разом з тим формується, взаємно збагачується. Цей процес позначає собою інтеріоризацію особистістю загальнолюдських й окремо взятих життєствердних індивідуальних смислів, цінностей, значень, доповнення їх власним ментальним досвідом з подальшою репрезентацією вже збагачених особистісними новоутвореннями у соціальне довкілля. Власне йдеться про *суб’єктно-вчинковий спосіб життєздійснення*. Духовна змістовність учасника взаємодії як четвертий семантичний компонент звертає дослідницьку увагу на те психологічне осереддя, серцевину, що мотивує і спонукає його на вибір саме такого вектору життєствердження. Це – осереддя внутрішнього світу людини – головно її переживання і вірування та їх знаково-символічна визначеність, – що засвідчує психологічну спроможність відбутися саме і тільки у людський спосіб. Так постає феномен обдарованості у розрізі її структури і перспектив розвитку.

Обдарованість (у значенні “універсальна обдарованість”) – це передусім інтегральний прояв духовних спроможностей як системної якості суб’єкта вчинково довизначати із себе світ. Лише усвідомлення власної обдарованості, потреба і бажання її розвивати харак-

теризує особистість як розвиткову цілісність, котра є “переживанням самоототожнення, яке виходить за межі наперед визначеного” (В. А. Петровський). З одного боку, вона вимагає стосовно себе вчинкового способу буття, а з іншого – зумовлює собою самопричинне здійснення доцільно вибіркової, партнерської і водночас перетворювальної взаємодії з природним і соціальним оточенням, а відтак актуалізації власної інтенційності (психоенергетичної напруженої спрямованості) і реалізації відповідної потенції-здатності (уреальненої можливості) [13].

Отже, обдарованість – це така психогенетична даність, яка уособлює в собі життєво-енергетичний, суб’єктно-вчинковий ресурс людини і продукує собою її спроможність і творчу здатність рухатися до себе ідеальної, переживати радощі і болі світу спільно з іншими на спільній території й у такий спосіб досягати стану відчуття власної завершеності. Умовою успішності такого продукування є задіяність особистості в “Ми-режимний простір” (О. А. Донченко), мирне співіснування з навколишніми та взаємовизначення у життєвих ситуаціях повсякдення, взаємопереконавання в мотивації, взаємозобов’язування в дії і взаєморефлексія у післядії, що сукупно унааявлюють спільне вчинення. Спільний учинок – це “усвідомлюваний, цілеспрямований і в той же час спонтанний, а також лінійно-нелінійний життєтворчий акт двох і більше людей, що передбачає вільний і бажаний для кожного взаємообмін їх духовно-екзистенційними ресурсами (цінностями, смислами, досвідом), а також процес спільного творення нових вимірів індивідуального та суспільного життя” [17, с. 28].

Згадаймо безліч утопій про шляхи досягнення людиною власної гармонії, а спільнотою – гармонійного суспільства. Здається, що ми знаємо, якими вони мають бути відповідно до загальнолюдських ціннісних орієнтирів і духовних настанов. Але щось завжди заважає кожному з нас до них наблизитися. Можливо, це розуміння своєї унікальності та універсальної обдарованості, прийняття їх в усій повноті часово-просторової об’ємності допоможе якнайкраще пізнати і зрозуміти себе, з’ясувати, що маємо роботи задля того, щоб стати щасливими... Тим більше, що шляхи чи способи поступу до омріяного завжди плекаємо в собі та й вони вже окреслені у працях вітчизняних науковців *психології вчинку*. Отож, звертаймося до них.

ВИСНОВКИ

1. Категорія “обдарованість” репрезентує собою досить складне за природою психологічне явище, формат якого виходить за рамки звичного розуміння психології особистості. Психогенетика феномену, що поіменована цією категорією, а також психосоціальний аспект його розвитку, є набагато глибшими за свою сутність і змістом, щоб звужувати його до понятійної системи усталеної для традиційної психології теорії здібностей. Обдарованість має духовно-екзистенційну заданість, є тією унікальною людською потенцією, котра через інтенціювання суб’єктного ядра дозволяє особистості осягнути вимір індивідуального існування і тим самим відбутися як людині окультуреній, самоактуалізованій, соціально відповідальній.

2. Обдарованість як явище духовної сфери людини не тотожна якості однієї психічної функції, якою б та не була, адже вона синтезує і конкретизує дію багатьох психічних функцій і в цьому контексті є універсальною онтофеноменологічною системою, котра уможливує здійснення цих функцій, продукуючи родові форми діяльності. Відтак маємо “універсальну обдарованість” (В. А. Роменець) як здатність і спроможність людини “страждати болями всього людства”, тобто вчиняти й у такий спосіб духотворити із себе, продукуючи цінності вищого порядку для співжиття з іншими. Такий формат розуміння і визначення феномену обдарованості прояснює ситуацію довкола проблематики “загальних” та “спеціальних” здібностей, наповнює їх конкретним змістом і значенням, відображає своєрідність їх взаємозв’язку у вигляді специфічної моделі супідрядності двох концептуальних блоків: універсальна обдарованість людини і конкретні здібності особистості.

3. Розгляд обдарованості як психосоціального явища у форматі суб’єктно-вчинкового підходу, прийняття зваженої методологічної позиції щодо універсальної обдарованості і конкретних здібностей знімає дослідницьке напруження компонентної структуризації “ядра обдарованості”, обстоюваної різними сучасними концепціями, і відкриває шлях до створення більш достовірної *теорії здібностей людини*, в основу якої будуть покладені смислоутворювальні характеристики власне людського способу життєздійснення. Її прикладне опрацювання дасть змогу з часом психотехнологічно

розв'язати проблему цілісного розвитку особистості у її центральній ланці – духовно-творчого зростання спроможностей на різних стадіях онтогенезу.

4. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні у рамках суб'єктно-вчинкового підходу психозмістового поля універсальної обдарованості, у визначенні критеріїв оцінки стану її розвитку на різних стадіях онтогенезу. В далекій перспективі проектується створення психолого-педагогічного тренінгу розвитку універсальної обдарованості (і відповідно конкретних здібностей) у підлітковому та ранньому юнацькому віці засобами спільного вчинання дорослих і юні як психологічного ґрунту для становлення в дітей та учнівської молоді соціального мислення та формування в них психологічної готовності до дорослого життя.

1. *Братусь Б. С.* К проблеме человека в психологии [Электронный ресурс] / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – URL: http://www.nrpsy.ru/teoria_problemi_bratus.htm.

2. *Братусь Б. С.* Аномалии личности / Б. С. Братусь – М.: Мысль, 1988. – 301, [2] с.

3. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций: Собр. соч. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – 366 с.

4. *Гегель Г. В. Ф.* Сочинения. Лекции по эстетике : Сочинения в 14 т. / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Соцэкгиз, 1938. Т. XII, с. 241-242.

5. *Кочерган М. П.* Исторична лексикологія та етимологія [Електронний ресурс] / М. П. Кочерган. Вступ до мовознавства. – 2006 р. URL: http://pidruchniki.ws/1274021648101/dokumentoznavstvo/istorichna_leksikologiya_etimologiya#314.

6. *Наливайко С.* Індоарійські таємниці України / С. Наливайко [Електронний ресурс]. URL: <http://knigichitaty.ru/read/144090.html>

7. *Непомнящая Н.И.* Целостно-личностный подход к изучению человека / Н. И. Непомнящая // Вопросы психологии. – 2005. – № 1. – С. 116-124.

8. Рабочая концепция одаренности / Д. В. Богоявленская (отв. ред.), В. Д. Шадриков (науч. ред.), Ю. Д. Бабаева, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, И. И. Ильясов, И. В. Калиш, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, В. И. Панов, В. Д. Ушаков, М. А. Холодная, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич. — 2-е изд., расш. и перераб. — М., 2003. — 95 с.

9. *Роменец В. А.* Жизнь и смерть: постижение разумом и верой / В. А. Роменец. – 2-е изд. – К.: Либідь, 2003. – 232 с.

10. *Рубинштейн С. Л.* Способности / С. Л. Рубинштейн // Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.

11. Современный философский словарь [Электронный ресурс]. URL: http://encyclopedia_philosophy.academic.ru/97/%D0%94%D0%90%D0%

12. *Столяренко О. Б.* Психология личности [Электронный ресурс]. URL: http://pidruchniki.ws/15840720/psihologiya/psihologiya_osobis-tosti_-_stolyarenko_ob.

13. *Татенко В. О.* Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. О. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В. О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 316-358.

14. *Титаренко Т.М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. — 376 с.

15. Толковый словарь Т. Ф. Ефремовой [Электронный ресурс]. URL: <http://enc-dic.com/efremova/Dar-18433.html>

16. *Шадриков В. Д.* Введение в психологию: способности человека / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2002. – 160 с.

17. *Шульга В. Д.* Спільний учинок як механізм соціалізації учнівської молоді: дис. ...канд. психол. наук : 19.00.05 / Шульга Вікторія Дмитрівна. – К., 2013. – 257 с.

REFERENCES

1. Bratusj B. S. K probleme cheloveka v psikhologii [Ehlektronnihyj resurs] / B. S. Bratusj // Voprosih psikhologii. – 1997. – №5. – URL: http://www.nrpsy.ru/teoria_problemi_bratus.htm.

2. Bratusj B. S. Anomalii lichnosti / B. S. Bratusj – M.: Mihsjl, 1988. – 301, [2] s.

3. Vihgotskiyj L. S. Istoriya razvitiya vihsshikh psikhicheskikh funkciyj: Sobr. soch. / L. S. Vihgotskiyj. – M.: Pedagogika, 1983. – Т.3. – 366 s.

4. *Gegelj G. V. F.* Sochineniya. Lekcii po ehstetike : Sochineniya v 14 t. / G. V. F. Gegelj. – M. : Socehkgiz, 1938. Т. XII, s. 241-242.

5. Kochergan M. P. Istorichna leksikologiya ta etimologiya [Elektronniyj resurs] / M. P. Kochergan. Vstup do movoznavstva. – 2006 r. URL: http://pidruchniki.ws/1274021648101/dokumentoznavstvo/istorichna_leksikologiya_etimologiya#314.

6. Nalivayko S. Indoariysjski tayemnici Ukrayini / S. Nalivayko [Elektronniyj resurs]. URL: <http://knigichitaty.ru/read/144090.html>

7. Nepomnyathaya N.I. Celostno-lichnostnihyj podkhod k izucheniyu cheloveka / N. I. Nepomnyathaya // Voprosih psikhologii. – 2005. – № 1. – S. 116-124.

8. Rabochaya koncepciya odarennosti / D. V. Bogoyavlenskaya (otv. red.), V. D. Shadrikov (nauch. red.), Yu. D. Babaeva, A. V. Brushlinskiyj, V. N. Druzhinin, I. I. Pjyasov, I. V. Kalish, N. S. Leyjtes, A. M. Matyushkin, A. A. Melik-Pashaev, V. I. Panov, V. D. Ushakov, M. A. Kholodnaya, N. B. Shumakova, V. S. Yurkevich. — 2-e izd., rassh. i pererab. — M., 2003. — 95 s.

9. Romenec V. A. Zhiznj i smertj: postizhenie razumom i veroyj / V. A. Romenec. – 2-e izd. – K.: Libidj, 2003. – 232 s.

10. Rubinshteyjn S. L. Sposobnosti / S. L. Rubinshteyjn // Osnovih obtheyj psikhologi. – SPb.: Piter Kom, 1998. – 688 s.

11. Sovremennihyj filosofskiy slovarj [Ehlektronnihyj resurs]. URL: http://encyclopedia_philosophy.academic.ru/97/%D0%94%D0%90%D0%

12. Stolyarenko O. B. Psikhologiya osobistosti [Elektronniy resurs]. URL: http://pidruchniki.ws/15840720/psihologiya/psihologiya_osobis-tosti_-_stolyarenko_ob.

13. Tatenko V. O. Sub'yektno-vchinkova paradigma v suchasniy psikhologii / V. O. Tatenko // Lyudina. Sub'yekt. Vchinok: Filosofs'ko-psikhologichni studiyi / Za zag. red. V. O. Tatenka. – K.: Libidj, 2006. – S. 316-358.

14. Titarenko T.M. Zhittyeviy svit osobistosti: u mezhakh i za mezhami budennosti / T.M. Titarenko. – K.: Libidj, 2003. — 376 s.

15. Tolkoviy slovarj T. F. Efremovoyj [Elektronniy resurs]. URL: <http://enc-dic.com/efremova/Dar-18433.html>

16. Shadrikov V. D. Vvedenie v psikhologiyu: sposobnosti cheloveka / V. D. Shadrikov. – M.: Logos, 2002. – 160 s.

17. Shuljga V. D. Spiljniy uchinok yak mekhanizm socializaciyi uchnivsjkoyi molodi: dis. ...kand. psikhol. nauk : 19.00.05 / Shuljga Viktoriya Dmitrivna. – K., 2013. – 257 s.

АНОТАЦІЯ

Шульга Вікторія Дмитрівна.

Феноменологія обдарованості у суб'єктно-вчинковому вимірі.

У дослідженні проаналізована феноменологія обдарованості у форматі суб'єктно-вчинкових пояснень сутності явищ людської психіки, розглянуті зміст та обсяг введеного В. А. Роменцем поняття “універсальна обдарованість” як таке, що дозволяє конкретизувати, наповнити живим смислом понятійний конструкт “обдарованість” і на новому рівні теоретизування подивитися на проблему моделювання психологічного явища, позначеного цим терміном. Переосмислений взаємозв'язок і відношення універсальної обдарованості, здібностей і психічної функції, висвітлені феноменологічні властивості і функціональні межі обдарованості, виходячи із смислоутворювальних характеристик людини. Узагальнено, що обдарованість у соціально-психологічному аналітичному часопросторі є тією психогенетичною заданністю, яка уособлює в собі життєво-енергетичний, суб'єктно-вчинковий ресурс особистості і продукує її творчу спроможність змінювати світ і себе в ньому у вчинковий спосіб. Доведено, що умовою успішності такого продукування є суб'єкт-суб'єктна взаємодія, тобто спільний учинок особистості зі значущими іншими у різних сферах соціального повсякдення, а сутнісними ознаками обдарованості постають цілісність, поліфонічність, системність, структурованість.

Ключові слова: людина, особистість, обдарованість, універсальна обдарованість, здібності, суб'єктність, учинок, спільний учинок, суб'єктно-вчинковий підхід.

АННОТАЦИЯ

Шульга Виктория Дмитриевна.

Феноменология одарённости в субъектно-поступковом измерении.

В исследовании осуществлен анализ феноменологии одарённости в формате субъектно-поступковых объяс-

нений сущности явлений человеческой психики, рассмотрены содержания и объём введённого В. А. Роменцем понятия “универсальная одарённость” как такого, которое позволяет конкретизировать, наполнить живым смыслом понятийный конструкт “одарённость” и на новом уровне теоретизирования посмотреть на проблему моделирования психологического явления, обозначенного этим термином. Переосмыслены взаимосвязи и отношения между универсальной одарённостью, способностями и психической функцией, освещены феноменологические свойства и функциональные границы одарённости, исходя из смыслообразующих характеристик человека. Обобщено, что одарённость в социально-психологическом времени и пространстве является той психогенетической заданностью, которая олицетворяет собой жизненно-энергетический, субъектно-поступковый ресурс и продуцирует её творческую состоятельность изменять мир и себя в этом мире посредством поступков и деятельности. Доказано, что условием успеха такого продуцирования выступает субъект-субъектное взаимодействие, т. е. совместный поступок личности со значимыми другими в разных сферах социальной повседневности, а существенными признаками одарённости являются целостность, полифоничность, системность, структурированность.

Ключевые слова: человек, личность, одарённость, универсальная одарённость, способности, субъектность, поступок, совместный поступок, субъектно-поступковый подход.

ANNOTATION

Shulha Viktoriya.

Phenomenology of Genius in Subject-Act Dimension.

In this article the analysis of the phenomenology of a talent in a format of subjective-actional explanations of an essence of phenomena of a human psyche is performed. The concept of a “universal talent” introduced by V.A. Romanets, is considered as the concept that allows to specify and to fill the conceptual construct “talent” with real feeling as well as to look at the problem of modeling of psychological phenomenon at new theoretical-methodological level. It is spoken about relationship between the universal talent, abilities and physic function. Phenomenological specifications and functional borders of a talent, in connection with the sense-formatting characteristic of a person are investigated. The conclusion is made, that a talent in a social-psychological format is the psychogenetic fact that represents vital, energetic, subjective-actional resource of a person and produces the creative ability of a person to change himself and the world by means of actional activity. Subject-subject joint action with Other significant ones in different spheres of social life is the condition of the success of such production. Integrity, polyphony, consistency, structure are determined as psychological signs of a talent.

Key words: man, personality, gift, universal gift, capabilities, subjectness, act, joint action, subjective-action approach.

Надійшла до редакції 11.07.2014.

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Олег ХАЙРУЛІН

Copyright © 2014
УДК 159.97 : 356.13 (477)

Актуальність теми. У попередньому дослідженні [53] нами висвітлені теоретико-методологічні засади системного вивчення (підходи, аспекти, динаміка розвитку, покомпонентний набір тощо) професійного вигорання у вітчизняній та зарубіжній психології, а також охарактеризована концепція психопрофілактики вказаного вигорання військовослужбовців ДПС України. Зважаючи на неоголошені військові дії, які відбуваються на території нашої суверенної держави, а відтак на титанічні зусилля громадянського суспільства і нової верховної влади стосовно відновлення бойової професійної і морально-психологічної спроможності Української Армії, своєчасним видається побудова *практико зорієнтованої моделі психологічної профілактики профвигорання прикордонників*, яка б охоплювала комплекси загальних і спеціальних оргадміністративних заходів у роботі із персоналом ДПС України, моніторинг оргуправлінського потенціалу цього відомства і його підрозділів, умов оптимізації психосоціального клімату в них і т. ін.

Пропоноване дослідження проливає світло істини саме на ці актуальні змістовлення професійної діяльності військовослужбовців.

1. СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

Головною вихідною позицією для розробки структурно-функціональної моделі системи психологічної профілактики професійного вигорання у предметних межах чинного дослідження є визначення її сутності та змісту. *Сут-*

ність (лат. *quidditas*) – це те, що становить основу речі, тобто сукупність її суттєвих властивостей, або субстанційне ядро самостійно суцього. Почасти це ядро філософи розглядають як самостійне суще, маючи на увазі “сутності”, що вступають у зв’язок одна з одною, впливають одна на одну та ін. [28]. Натомість *зміст* – це: 1) є “що” та “як” окремої форми, або те, що наповнює форму та з чого вона відтворюється (скажімо, зміст поняття на противагу його обсягу – це перш за все сукупність його ознак); 2) всеохватна характеристика цінності, значення будь-якої речі, що протистоїть її формі [28].

Сутність психологічна профілактика “являє собою систему заходів, спрямованих на забезпечення психічного здоров’я; попередження неблагополуччя у розвитку людини, групи, суспільства; створення психологічних умов, сприятливих для цього розвитку. Очевидно, що така профілактика розпочинається тоді, коли ще немає особливих складнощів у поведінці дитини, у житті людини чи групи. Воднораз психологи, на основі проведення моніторингу особливостей та умов індивідуального розвитку особистості, соціально-психологічних змін у житті суспільства, прогнозують можливість появи тих чи інших ускладнень і проводять попереджувальну роботу. Тому психопрофілактична робота є тим аспектом діяльності, який спрямований не стільки на розв’язання сьогоденних проблем, скільки на перспективу” [14].

Стосовно змісту психологічної профілактики професійного вигорання як різновиду фахово зумовлених деформацій та деструкцій Е. Симанюк пише таке: психологічна профілактика – це сприяння повноцінному соціаль-

но-професійному розвитку особистості, попередження можливих криз, особистих та міжособистих конфліктів, включаючи напрацювання рекомендацій щодо покращання соціально-професійних умов її самореалізації з урахуванням суспільно-економічних відносин [2]. Зміст такої профілактики стосовно військовослужбовців ДПС України доречно формувати на основі концептуальних висновків сучасних науковців-психологів щодо узмістовлення психологічної профілактики як виду діяльності [2; 14]. Так, за висновками В.Г. Панка, конкретна психопрофілактична робота проводиться на: а) прогнозуванні можливих ускладнень у житті чи розвитку певного контингенту, який є основним об'єктом діяльності служби; б) визначенні соціально-психологічних умов, за яких ці ускладнення можна попередити, або їх переживання пом'якшити; в) розробці системи заходів, які б забезпечували ці умови, причому із залученням до цього всіх зацікавлених сторін [14].

Згідно з висновками Е. Симанюка, "основним завданням психопрофілактики є створення умов, що сприяють адекватному та компетентному реагуванню особистості на ускладнення взаємодії людини зі світом професій". І далі: "сутність психопрофілактики полягає у створенні психолого-педагогічними технологіями умов для запобігання ситуацій, чинників, що викликають психологічні напруження, стреси і травми, а також для підвищення психологічної толерантності (несприйнятливості) щодо них" [2].

Переважну більшість наукових досліджень, що тим чи іншим чином вивчали сутність та зміст психологічної профілактики професійного вигорання, об'єднує висновок С. Maslach та її співавторів про те, що акцент у протидії фаховому вигоранню потрібно зосереджувати на аналізі професійних ситуацій, які призводять до цього. І це природно, адже "працівник, який вигорає, більш за все потребує підтримки та уваги, а не конфронтації і звинувачення" [7, с. 130]. С. Maslach зазначає, що "поширеність вигорання та кількість професіоналів, які мають цей синдром, передбачає, що аналіз "поганих" ситуацій, у яких працюють хороші працівники, є більш ефективним, ніж спроби знайти "поганих" людей в організації" [7, с. 130].

За загальними висновками науковців, для попередження вигорання найперше потрібно мати профілактичні засоби, що можуть послабити або унеможливити розвиток професійного вигорання у персоналу [5; 7; 17; 25; 26 та

ін.]. Стосовно військовослужбовців ДПС України у проекції на наш досвід психологічної профілактики висновуємо, що в основі роботи з попередження професійного вигорання має бути покладене своєчасне виявлення його детермінант та їх впливу безпосередньо на працівників. Найбільш вірогідним, на думку дослідників, є виникнення негативних відхилень у психологічному самопочутті працівника у випадку його професійної діяльності в особливих умовах, зокрема, у ситуації правоохоронної діяльності, яка пов'язана із тривалим перебуванням особи у стресовому стані. Через це правоохоронців власне й визначають як тих, хто найбільшою мірою схильний до професійного вигорання.

Критичний аналіз літературних джерел показує, що діапазон детермінант професійного вигорання для службової діяльності військовиків ДПС України як представників правоохоронного виду праці охоплює достатньо різноманітний і широкий перелік таких аспектів, які умовно доречно розподілити на три групи – професійні, організаційні (корпоративні), індивідуальні (особистісні). З огляду на це, сутність та, відповідно, зміст психологічної профілактики професійного вигорання прикордонників міститиме як першочерговий елемент у загальній структурі заходів роботу із визначення аспектів їхньої професійної діяльності, котрі спричиняють формування та розвиток їхнього соціального і суто особистісного вигорання.

У цілому встановлено, що професійне вигорання виникає тоді, коли вимоги (внутрішні і зовнішні) постійно переважають над ресурсами (також внутрішніми і зовнішніми), через що у військовослужбовця порушується стан саморівноваги у керованому здійсненні власної діяльності. Пусковим моментом у формуванні вигорання тут є проблеми, пов'язані з його емоційною сферою, у тому числі й поступове емоційне виснаження.

Виходячи з цього, є підстави стверджувати, що сутність та зміст психологічної профілактики професійного вигорання військовослужбовців ДПС України полягають у забезпеченні такого психологічного стану військовослужбовця-прикордонника, який би давав змогу зберігати стан психологічної рівноваги його службового функціонування, забезпечувати ефективно керівництво діяльністю при виконанні оперативно-службових завдань з охорони державного кордону.

У формулюванні сутності та змісту психологічної профілактики професійного вигорання військовослужбовців ДПС України потрібно враховувати його основні характеристики як психологічного феномену [1; 2; 5; 7; 19 та ін.], що вказують не лише на високу небезпечність цього стану особистості у соціальному і професійному аспектах, а й на напрями та засоби, відповідно до яких належить організовувати та проводити психопрофілактичну роботу. Останні мають охоплювати всі сторони, що можуть ефективно протидіяти розвитку професійного вигорання прикордонників, – від загальноорганізаційних до вузькоспецифічних (психологічних, педагогічних, медичних). Їх треба передбачити насамперед у змісті досліджуваної психологічної профілактики.

У будь-якому разі психологічна профілактика професійного вигорання військовослужбовців ДПС України – це продуманий комплекс заходів (організаційних, соціально-економічних, правових, психологічних, педагогічних, медичних), спрямованих на збереження, зміцнення та відновлення соціально-психологічного благополуччя, психологічного і фізичного здоров'я персоналу через запобігання виникненню на рівні кожної особистості професійного вигорання. Отож сутність вказаної профілактики становить системний комплекс практичних заходів, що здійснюються сплановано та послідовно за відповідними напрямками. Головне їх призначення полягає у збереженні, зміцненні та відновленні соціально-психологічного благополуччя, психологічного та фізичного здоров'я персоналу, запобіганні виникненню емоційного вигорання.

Зміст психологічної профілактики професійного вигорання прикордонників повинен передбачати здійснення таких видів роботи [14; 28]: *по-перше*, моніторингу детермінант виникнення професійного вигорання в названій категорії військовиків, а також його якісних аспектів перебігу, їх аналізу, оцінки та подальшого прогнозування можливих ускладнень; *по-друге*, визначення організаційних, соціально-психологічних та інших умов, за яких ускладнення, спричинені професійним вигоранням, можна бути попередити, або їх переживання пом'якшити; *по-третє*, розробки і впровадження комплексної системи заходів, яка б забезпечувала вищевказані умови, із задіянням усіх зацікавлених сторін (суб'єктів) впровадження системи запобігання професійному вигоранню військовослужбовців прикордонного відомства.

Зауважимо, що при визначенні змісту психологічної профілактики аналізованого вигорання потрібно враховувати як універсальні для зазначеної проблематики висновки сучасної науки, так і особливості змісту та умов здійснення професійної діяльності з охорони державного кордону, особистісні особливості військовослужбовців та організації охорони державного кордону як трудового процесу.

Змістом етапу моніторингу детермінант формування та розвитку професійного вигорання у прикордонників у форматі чинного дослідження доцільно визначити таку наступність заходів:

- розробка та організація безпосередньо в органах та підрозділах охорони державного кордону діагностичних заходів, результатом яких повинні бути кількісні та якісні показники щодо всіх груп чинників, що спричиняють розвиток професійного вигорання у прикордонників – професійних, організаційних (корпоративних), індивідуальних (особистісних);

- аналіз отриманої інформації та оцінка можливих загроз, пов'язаних з актуальними детермінантами професійного вигорання;

- прогнозування вірогідного впливу загроз-детермінант вигорання на психологічний стан персоналу, інших можливих ускладнень, спричинених професійним вигоранням, із визначенням організаційних структур (і тих суб'єктів, хто здійснюватиме роботу), засобів (чим саме таку роботу буде проведено) та часу (коли її треба здійснити), окресленням завдань щодо процедурного зреалізування всього циклу робіт.

Зміст цього модульного блоку стосується визначення показників організаційного (корпоративного) потенціалу (низки детермінант) для виникнення у військовослужбовців професійного вигорання, серед яких найбільшу поширеність набули такі принципи: 1) надмірне службове навантаження військовослужбовців, що унеможлиблює досягнення його оптимального обсягу; 2) прискіпливий адміністративний контроль над службовою автономністю військовослужбовців; 3) неадекватний рівень матеріальної та інших видів винагороди за результати службової діяльності військовиків; 4) неблагодатний соціально-психологічний клімат організації (підрозділу); 5) неприйнятні для ефективної професійної діяльності індивідуальні психологічні характеристики військовослужбовців.

Важливість переорієнтації центру роботи з психологічної профілактики професійного

вигорання військовослужбовців ДПС України саме на попередження передумов виникнення в них вигорання зумовлена особливостями змісту та умов професійної діяльності з охорони державного кордону, особливостями прикордонників як суб'єктів ділового повсякдення та системою організації процесу охорони державного кордону загалом, що особливо актуально в умовах неоголошеної війни.

Чинники, що можуть детермінувати виникнення у прикордонників професійного вигорання, здебільшого є схожими для всіх категорій персоналу прикордонного відомства; окремі з них лише посилюють ризик виникнення в них професійного вигорання [5; 17; 25; 26]. На жаль, виконання військовослужбовцями оперативно-службових завдань у складі прикордонних нарядів, ретельний розрахунок службового часу, умови проходження військової служби за контрактом не передбачають спеціального часу і ресурсів для проведення регулярних заходів того чи іншого виду забезпечення життєздійснення персоналу, а також видів діяльності, що не стосуються безпосередньої охорони державного кордону. Заходи підготовки особового складу ДПС України проводяться у складі навчальних центрів з підготовки молодших спеціалістів, лише після закінчення яких прикордонник спроможний виконати на належному рівні свою професійну діяльність з охорони державного кордону в складі підрозділу, органу.

Саме період виконання військовослужбовцями оперативно-службових завдань з охорони державного кордону є найбільш важливим для досягнення мети психологічної профілактики їхнього професійного вигорання. Професійна діяльність посадових осіб у цей період зумовлюється особливостями системної організації їх психологічної діяльності при виконання функцій з охорони державного кордону, що впливає як на процес несення служби персоналом, так й на його результат. За умов ускладнення професійної діяльності закономірно ускладнюється і функціонування систем управління, підвищуються вимоги до цієї системи через зростання службових обов'язків прикордонників, вишуканість їх індивідуальних характеристик. З огляду на це, у період виконання військовослужбовцями оперативно-службових завдань з охорони державного кордону центральним завданням психологічної профілактики їх професійного вигорання є своєчасне відстеження і прогноз вірогідних усклад-

нень змісту та процесу службової діяльності, впровадження превентивних заходів щодо їх недопущення.

Таким чином, психологічну профілактику професійного вигорання військовослужбовців ДПС України потрібно зосереджувати на всіх етапах їхньої підготовки до безпосереднього виконання ними оперативно-службових завдань у складі прикордонних нарядів: як під час проходження базової професійної підготовки в навчальному центрі, так й у ході навчальних занять та заходів роботи з персоналом, безпосередньої підготовки у підрозділі охорони державного кордону. Акценти у цій роботі слід зосереджувати на активному пошуку можливих передумов (чинників, ситуацій тощо), які можуть спричинити виникнення професійного вигорання у прикордонників і своєчасно їх попереджувати, усувати.

Грунтуючись на висновках Г. Нікіфорова та співавторів про те, що “профілактика вигорання повинна охоплювати широкий спектр заходів, з одного боку, тих, що пом'якшують дію організаційних стрес-факторів, а з іншої – тих, що дозволяють активізувати особистісні ресурси персоналу, щоб ефективно долати негативні наслідки професійних та організаційних стресів” [6], вважаємо за потрібне у змісті психологічної профілактики професійного вигорання військовослужбовців-прикордонників обов'язково передбачити напрям, який стосується пошуку, визначення та активного застосування з профілактичною метою тих організаційних можливостей та індивідуальних ресурсів особового складу, що можуть унеможливити, або принаймні мінімізувати, формування та розвиток професійного вигорання. Також слушно врахувати висновки сучасних досліджень про те, що “розробка профілактичних і реабілітаційних програм, які знижують ризик вигорання, повинні спиратися на результати аналізу стрес-факторів організаційного середовища, психодіагностику особистісних характеристик стресостійкості персоналу та здійснюватися фахівцями-психологами” [6].

Зважаючи на вищевикладене, наступним модульним блоком загальної системи профілактики професійного вигорання є впровадження організацією системних заходів, що спрямовані на забезпечення відповідності вимог професійної діяльності можливостям (особистим ресурсам) працівників [2; 12; 13; 17; 23]. Зміст цього блоку утворюють такі елементи:

– формування готовності керівників усіх рівнів управління організації до попередження

та подолання професійного вигорання у працівників;

– психологічний супровід професійної діяльності персоналу організації і його підготовка до попередження і подолання професійного вигорання;

– розробка і впровадження критеріїв та системи професійно-психологічного відбору персоналу;

– контроль і надання допомоги працівникам з ознаками стресових розладів за наслідками виконання завдань професійної діяльності;

– організація і здійснення реабілітації – посткризової інтервенції та корекції негативних психогенних наслідків виконання завдань професійної діяльності, психічної травми.

– організація й дотримання режиму здорового, повноцінного відпочинку та сну, здорового харчування, виконання працівниками протягом службового часу та у позаслужбовий час фізичних, релаксаційних і дихальних вправ;

– організація і проведення заходів супервайзінгу (професійного наставництва) та регулярного медичного огляду персоналу.

На етапі проведення загальних організаційних заходів важливе значення має такий елемент, як здійснення професійного психологічного відбору осіб [1]. Щонайперше пропонується практикувати профілактику вигорання шляхом розробки і впровадження програм спеціальної підготовки персоналу з питань попередження в них посилення дії цього негативного явища. Впровадження спеціальних програм (як обов'язкової складової професійної підготовки у форматі фахово-психологічної підготовки) стресової інокуляції (щеплення), навчання персоналу комунікаційним навичкам і вмінню долати професійне вигорання, саморегуляції у відповідь на стрес-фактори професійної діяльності та організаційного середовища [див. 6; 15; 18; 22; 24]. У будь-якому разі мовиться про набуття персоналом знань, формування в нього умінь і навичок фізичного, ментального та соціального самовпливу для попередження вигорання.

Загальний висновок вітчизняних науковців про те, що професійне вигорання є підсумком третьої стадії цього процесу, для якої характерний стійкий і неконтрольований рівень збудження, вказує на важливість долучення до комплексу превентивних заходів з профілактики вказаного вигорання методів і методик моніторингу стану несамокерованого рівня психоемоційного запалювання у військовослуж-

бовців, навчання їх методикам самоконтролю та саморегуляції [5].

На основі експертних висновків зазначимо, що до комплексу спеціальних заходів (окремих програм як обов'язкової складової загальної професійної підготовки працівника), що передбачають цілеспрямоване формування і розвиток у прикордонників здатності протистояти формуванню професійного вигорання, мають входити такі елементи [2; 7; 19; 5; 17 та ін.]:

1) знання, вміння, навички, норми щодо здійснення фізичного самовпливу: організація та дотримання режиму здорового, повноцінного сну; розуміння закономірностей впливу особливостей харчування на виникнення стресу; регулярне виконання протягом робочого часу та у позаслужбовий час фізичних і дихальних вправ; свідомо відмова від вживання психоактивних речовин, зловживання алкоголем; знання симптомів професійного вигорання та їхніх вірогідних причин, обговорення їх змісту з фахівцем (психологом, лікарем-психотерапевтом) та отримання відповідних рекомендацій;

2) знання, вміння, навички, норми, цінності психологічного (ментального) самовпливу: здатність брати на себе відповідальність за можливе виникнення професійного вигорання; спроможність відслідковувати у себе ознаки професійного вигорання; самоконтроль над стресогенною ситуацією; психологічна само-допомога; комплексне керівництво стресом (coping) на рівні особистості та ін.;

3) знання, вміння, навички, норми, цінності, психодуховні форми соціального самовпливу (забезпечення та підтримання з боку самого військовослужбовця): дбайливе та бережливе ставлення до родини і найближчого оточення; стійкий позитивний зв'язок із певною соціальною групою; уміння ефективного спілкування з керівництвом; здатність самотійно відповідати за своє професійне життя; спроможність спрямовувати власні емоції на позитивне, здорове та корисне.

Також до зазначеного компонентного набору системи профілактики професійного вигорання дослідники відносять підготовку та розповсюдження серед персоналу інформаційних матеріалів (брошур, буклетів, бюлетенів тощо) з питань профілактики стресів і професійного вигорання [5; 12]. Крім того, зважаючи на динамічний і стадійний характер розвитку останнього до змісту названої психологічної профілактики належить задіяти

постійну роботу з ключовими елементами професійної діяльності прикордонника – від етапу відбору і прийняття особи до складу органу ДПС України, засвоєння нею програм базової та інших видів професійної підготовки до безпосереднього виконання оперативно-службових завдань з охорони державного кордону аж до звільнення з військової служби.

Висновки про те, що емоційне вигорання є специфічним видом професійної деформації працівників, варіантом їх девіантної поведінки і специфічним видом соціального захворювання, потребують залучення до відповідної роботи як посадових осіб, які відповідають за організацію професійної діяльності з охорони державного кордону, за якість взаємодії з персоналом (кадрового адміністрування), так і фахівців-психологів та працівників системи охорони здоров'я [1; 3; 4; 10; 11]. Мета діяльності цих суб'єктів профілактики профвигорання – організація та проведення всього комплексу соціально-економічних, правових, організаційних, психологічних, педагогічних і медичних заходів, спрямованих на збереження, зміцнення й відновлення соціально-психологічного благополуччя психічного і фізичного здоров'я персоналу, запобігання виникненню в нього професійного вигорання.

Сутністю психологічної профілактики професійного вигорання у військовослужбовців ДПС України є *попередження* неблагополуччя у долі посадової особи прикордонного відомства, яке породжується її вигоранням, через або шляхом *створення* за допомогою психолого-педагогічних технологій *умов для запобігання* ситуацій, чинників, що викликають психологічні напруження, стреси та травми, а також через канал *підвищення психологічної толерантності* військовиків щодо них. Це потрібно реалізувати із застосуванням як комплексу відповідних заходів, спрямованих на збереження, зміцнення і відновлення соціального комфорту і психологічного здоров'я персоналу, так і з допомогою внутрішнього ініціювання самоактуалізаційних ресурсів особистості кожного військовика.

Отже, зміст психологічної профілактики професійного вигорання військовослужбовців ДПС України полягає у своєчасному здійсненні моніторингу організаційного (відомчого, корпоративного) потенціалу унеможливлення вказаного вигорання для визначення відповідних показників, а також в організації і проведенні заходів протидії виникненню в них

професійного виснаження загального організаційного та спеціального (ситуаційного, особистого тощо) характеру.

Результати моніторингу організаційного потенціалу професійного вигорання дають підстави впроваджувати систему практичних психопрофілактичних заходів із військово-службовцями за такими напрямками:

1. Зреалізування комплексу загальних оргуправлінських заходів, що спрямовані на цілеспрямоване попередження виникненню у військовослужбовців професійного вигорання задля оздоровлення, удосконалення та розвитку корпоративної (відомчої) культури, уможливлення ефективних організаційних інновацій.

2. Зреалізування комплексу спеціальних заходів (спеціальних програм як обов'язкового складника загальної професійної підготовки особового складу, зокрема фахово-психологічної), що спрямовані на цілеспрямоване формування і розвиток у посадових осіб здатності протистояти професійному вигоранню.

Висновуємо, що структурно-функціональна модель психологічної профілактики професійного вигорання військовиків ДПС України має охоплювати три модульних блоки: а) моніторинг організаційного потенціалу для унеможливлення у прикордонників названої служби емоційного вигорання; б) комплекс загальних організаційно-адміністративних заходів з персоналом цієї державної служби; в) комплекс спеціальних заходів професійно-психологічної підготовки військовослужбовців-прикордонників.

2. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРИКОРДОННИКІВ

Ефективна практична реалізація сутності та змісту психологічної профілактики професійного вигорання військовослужбовців ДПС України, побудова структурно-функціональної моделі для організації та здійснення відповідних заходів профілактики можливі лише за умови чіткого визначення критеріїв цієї роботи, методичного інструментарію або засобів профілактики відповідно до всіх її модульно організованих складових.

На підставі детального теоретичного аналізу основних напрямків досліджень піднятої проблематики у психології нами розроблений комплекс взаємопов'язаних заходів, що



Рис. 1.
Оргдіяльнісна схема (загальна модель) психологічної профілактики професійного вигорання військовослужбовців Державної прикордонної служби України

уможливили розробку та експериментальну перевірку *структурно-функціональної моделі психологічної профілактики професійного вигорання військовослужбовців ДПС України (рис. 1–4)*. В усій цій роботі керівними для нас були такі принципи [29]:

1. *Принцип науковості*, що вимагає організації діяльності з орієнтацією на об'єктивні наукові закони і на їх аналіз, а також урахування законів функціонування і розвитку, встановлених у психології, та діяння професіоналів відповідно до цих законів.

2. *Принцип системності*, що передбачає логічну побудову як змісту, так і процесу впливів під час експериментальної роботи, та конкретизується у дотриманні таких правил, а саме: а) планування експериментальної роботи, її розподіл на послідовні етапи та узмістовлення кожного з них, що вимагає окремого порядку і методики вивчення чи виконання певних завдань; б) визначення відповідних завдань і процедур, виконавців та засобів досягнення поставленої мети для кожного етапу; в) психологічний аналіз результатів роботи на

завершальній стадії кожного етапу, підведення підсумків, рефлексія отриманих результатів.

3. *Принцип розвитку та саморозвитку*, що зорієнтований на становлення особистості прикордонника і його самовдосконалення у процесі активної роботи над власною індивідуальністю, без чого неможливий його продуктивний професійний поступ.

4. *Принцип оптимальності*, що охоплює діалектичну єдність та оптимальне поєднання цілей, завдань, форм, прийомів і методів психологічної профілактики професійного вигорання прикордонників.

5. *Принцип управління та самокерівництва*, що вимагає здійснення управлінських впливів посадовими особами прикордонного відомства на суб'єктів психологічної профілактики професійного вигорання, причому як з метою опанування останніми знаннями та уміннями щодо зниження ризику власного вигорання, так і задля вироблення ними стійких навичок протидії чинникам психологічного виснаження у процесі повсякденної службової діяльності.

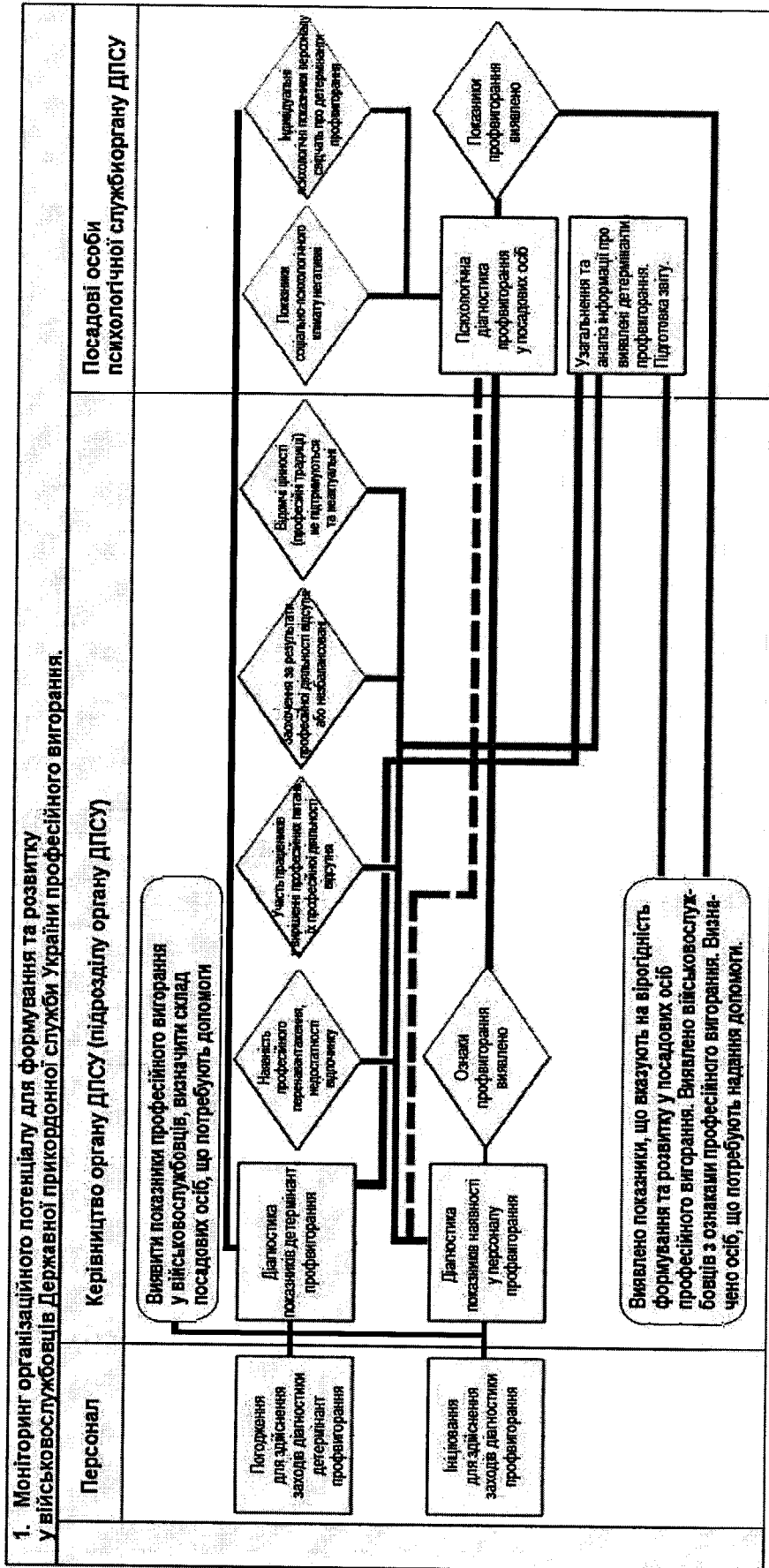


Рис. 2. Теоретико-функціональна модель психологічної профілактики вигорання військовослужбовців Державної прикордонної служби України (перший сегмент)

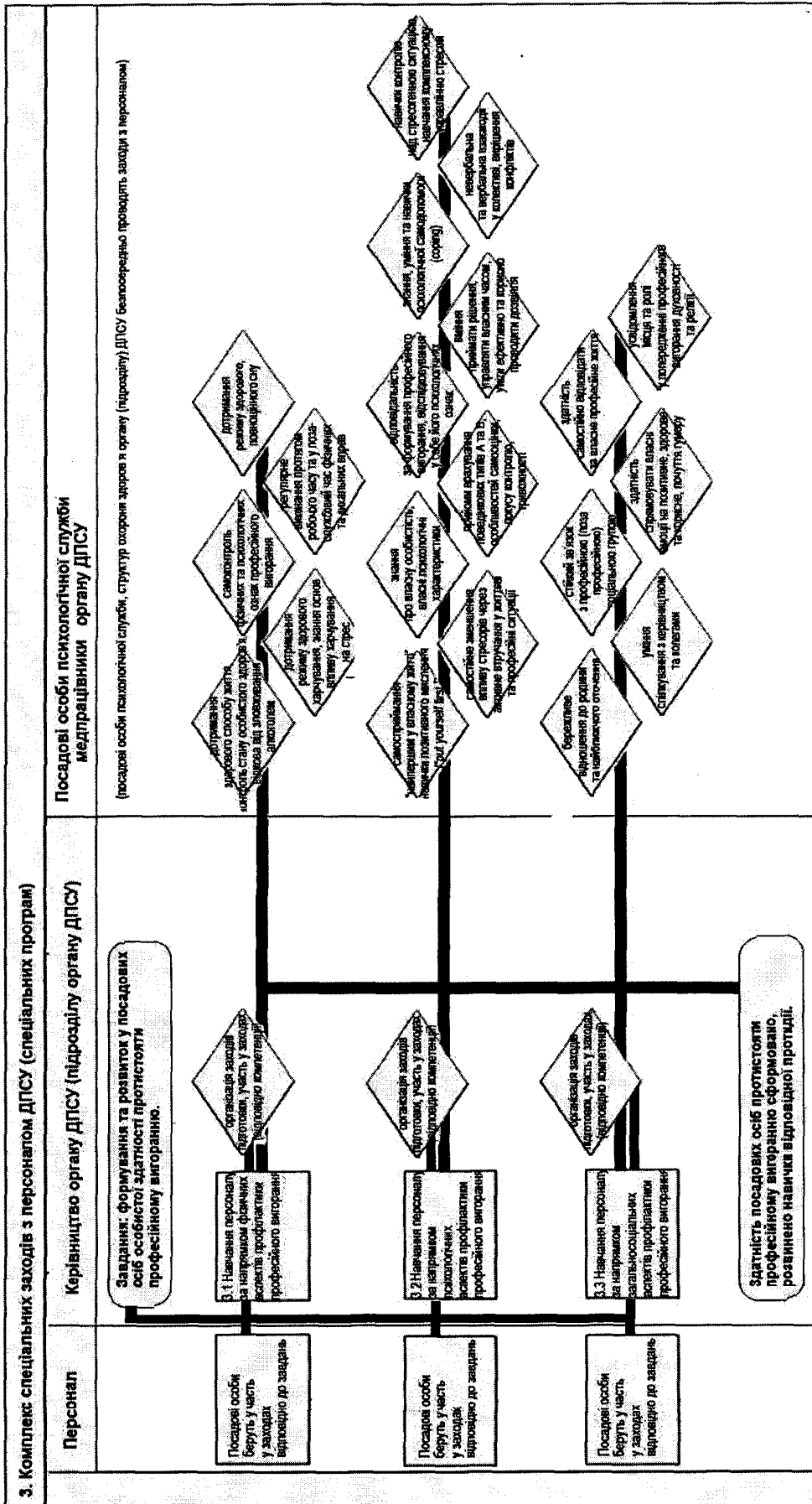


Рис. 4. Комплекс спеціальних заходів у роботі з персоналом Державної прикордонної служби України

6. *Принцип гуманності та віри в особистість*, що обстоює сприйняття кожного військово-службовця таким, який він є, вірування в креативну природу його індивідуальності; при цьому важливого значення набуває врахування: а) ціннісного ставлення військовика до його соціальної нормативності та ефективності службової діяльності; б) рівня його адаптованості як до умов професійного повсякдення, так і до загальних обставин його життєдіяльності як особистості; в) психологічних, вікових, особистісних та інших характеристик внутрішнього світу кожного військовослужбовця.

У процесі експериментальної роботи нами застосовані різні методи дослідження, які умовно поділяють на організаційні, емпіричні та методи обробки результатів пошукування (кількісна та якісна їх характеристика). Основними методами оргдіяльнісного спрямування були узагальнення, ранжування, факторний аналіз, порівняння, моделювання, що уможливили обробку різноманітних даних дослідження, пошук і знаходження найсуттєвіших аргументів для доведення гіпотез, з'ясування і порівняння чинників та умов, котрі як позитивно, так і негативно впливають на формування та розвиток професійного вигорання прикордонників, моделювання вірогідних способів і засобів його профілактики.

Використання методу моделювання в рамках нашої роботи посідає окреме місце у зв'язку з його застосуванням на всіх етапах дослідження, розробки, обґрунтування та емпіричної перевірки ефективності запровадження методики психологічної профілактики професійного вигорання персоналу ДПС України. Відомо, що моделювання – цілеспрямоване вивчення будь-яких явищ, процесів чи системних об'єктів шляхом побудови їх прообразу і з'ясування їх сутності та структури; використання моделей для визначення або уточнення характеристик і раціоналізації способів пізнання новосформованих об'єктів [30].

Особливістю чинного дослідження є спроба адаптувати сучасні методологічні концепції, що застосовуються в організації та здійсненні наукових і підприємницьких проектів на основі процесного підходу і методик, які використовуються у рамках системи ISO 9001 та визначені нами найзмістовнішими щодо повноти реалізації вище окреслених принципів експериментування [29; 31].

У форматі чинного дослідження також використані *методологія функціонального моделю-*

вання (концепція IDEFO) та метод Теггарене™ [32; 33; 34]. Зауважимо, що методологія або концепція IDEFO є сучасним засобом організації та подальшого здійснення будь-якого проекту, що у своїй основі має структурно-функціональну побудову ієрархії різних процесів, які у поєднанні утворюють загальний метапроцес із чітко означеними метою, завданнями та відповідними функції для кожного сегменту вказаної побудови. Це дає змогу сконструювати логічно та змістовно обґрунтовану модель майбутнього процесу, забезпечувати контроль його перебігу на будь-якому етапі та ефективну взаємодію усіх його складових. Відповідно до концепції IDEFO ієрархія процесів охоплює стратегічні та ключові процеси, процедури і завдання [32; 33]. У випадку упередження пропонованого пошукування стратегічним процесом є процес “управління персоналом”.

Для нас важливо, що метод Теггарене™ дозволяє користувачу при розробці наочної моделі процесу чітко ілюструвати його ресурси, відповідність структурних сегментів та елементів, виміри та показники реалізації результату, “вхід” (початок, сутність того, з якою метою здійснюється процес) та “вихід” (завершення, сутність того, що належить отримати після його завершення) [31; 32; 33; 34]. Застосування цього методу передбачає визначення головних параметрів процесу досягнення результату, які є загальними для будь-якого процесу створення продукту (матеріалів, устаткування, послуг тощо) (*рис. 2*):

1. Вхід у процес створення результату, початок процесу.

1.1. Чого потрібно досягти, що, який продукт, як кінцевий результат, належить створити.

1.2. Яким матеріалом має оперувати, або що охоплювати процес для створення результату, за допомогою яких засобів буде створено кінцевий продукт.

1.3. Як, яким чином, у якому порядку здійснюватиметься процес створення результату, а також яким буде опис загальної процедури та її дій чи кроків.

1.4. Хто безпосередньо має здійснити процес. Звідси – перелік осіб, які виконують окремі функції відповідно до процедур створення кінцевого продукту. Хто є “власником процесу” (owner of process) або особою, яка є єдиним організатором і відповідальним за якість процесу й за кінцевий результат, та хто підпорядкований йому як персонал, котрий бере участь у процесі створення конкретного продукту.

1.5. Скільки варто демонструвати якості процесу, щоб упевнитися в тому, що його перебіг відбувається правильно. Встановлення критеріїв для вимірювання показників вдалості та відповідності процесу, його моніторингу і експертизи за системою контрольних показників.

2. Вихід із процесу створення результату, завершення процесу.

2.1. Чи досягнуто мети процесу, чи створено саме той продукт (матеріали, устаткування, послуги тощо), який на початку зародження руху-поступу належало створити як його кінцевий результат.

З емпіричних методів нами використані спостереження, співбесіда, анкетування, психодіагностичне тестування. *Спостереження* – це цілеспрямоване організоване сприйняття і реєстрація поведінки об'єкта [35]. При проведенні досліджень, пов'язаних із вирішенням таких складних завдань, як вивчення психологічної готовності людини, важко обійтися без використання цього методу, оскільки спостереження – найбільш безпосередній спосіб одержання дослідних даних, і в цьому полягає його виняткова цінність як методу наукового пізнання. У нашому досвіді пошукування спостереження поставало додатковим методом дослідження й уможливило фіксацію динаміки психічних станів людини, її основні поведінкові й особистісні індикатори-особливості на етапі виконання поставлених завдань.

Співбесіда вважається специфічним для психології (а також для споріднених з нею наук – педагогіки, соціології) методом дослідження поведінки людини, оскільки в інших природничих науках комунікація, зазвичай у прямому розумінні цього слова, між суб'єктом та об'єктом неможлива. Співбесіда – це завжди діалог між двома людьми, під час якого один співрозмовник виявляє психологічні особливості іншого [37]. Цей метод також використовувався нами як додатковий задля уточнення думок, настроїв і поглядів обстежуваних прикордонників.

Анкетування – один з найпоширеніших методів дослідження, що дає змогу обстежувати за короткий термін велику кількість респондентів, а тому проводиться за заздалегідь розробленим планом і характеризується однорідністю питань, які ставляться великій групі осіб для отримання кількісного матеріалу про факти, що становлять інтерес для науковця. Анкетування нами використовувалося для вивчення індивідуальних думок та оцінок

військовослужбовців щодо чинників, які спроможні впливати на їх психологічний стан стосовно рівня особистої підготовки, розвитку навичок самоконтролю та саморегуляції психодуховного настрою конкретного військовика. Цей матеріал був статистично опрацьований з використанням пакету стандартних програм на персональному комп'ютері та здійснений їх аналіз.

Психодіагностичні тестові методики, що використовувалися під час дослідження, окрім стандартних психометричних (валідність, надійність та ін.), відповідали таким вимогам: по-перше, мати оптимальний рівень складності стимульного матеріалу, що дозволяв би обстежуваним швидко долучатися до змісту роботи, по-друге, бути достатньо універсальним для умов застосування у правоохоронному відомстві, тобто знайомим для фахівців-психологів, або таким, що не потребує проведення окремої підготовки суб'єктів обстеження, по-третє, уможлилювати проведення як групового (до 30 осіб одночасно), так й індивідуального обстеження.

Вищевказані методи окреслені як основні емпіричні засоби моніторингу організаційного потенціалу для формування та розвитку у військовослужбовців ДПС України професійного вигорання. За принципом взаємодоповнення нами використані загальні організаційні та спеціальні заходи професійно-психологічної підготовки прикордонників, що належать, як відомо, до методів практичного надання психологічної допомоги.

Психологічна допомога – це різновид допомоги, яку надає кваліфікований психолог одній особі або групі осіб для оптимізації перебігу їх психологічних станів, пізнавальних процесів, поведінки, спілкування, реалізації та групової діяльності. Скажімо, Г. Абрамова, розглядаючи психологічну допомогу саме з орієнтацією на цю позицію, виділяє такі її форми [38; 39]:

1. *Психодіагностика* – надання клієнту допомоги через повідомлення йому об'єктивної психологічної інформації; особливість цього виду допомоги полягає в тому, що психолог несе відповідальність за достовірність інформації та форму її повідомлення клієнту, котрий самостійно формує ставлення до цієї інформації та вирішує як її в подальшому використати.

2. *Психологічна корекція* – організований вплив на клієнта з метою зміни показників його активності та відповідно до вікової норми

психічного розвитку; психолог працює з такими поняттями, як “вікова норма засвоєння певного виду діяльності” (читання, письмо, рахунок тощо) та “індивідуальний темп його засвоєння”. Тому зміст психологічної допомоги у цьому випадку полягає в тому, що для клієнта розробляється індивідуальна програма привласнення будь-якого виду діяльності згідно з певними суспільними вимогами.

3. *Психологічне консультування* – вид психологічної допомоги, який використовують у роботі із психічно нормальними людьми для досягнення ними цілей особистісного розвитку. Його суть полягає у безпосередній роботі з клієнтом, що спрямована на розв’язання його різноманітних психологічних проблем – екзистенційних, міжособистісних, сімейних, професійних; він сприймається консультантом як дієздатний суб’єкт, який може відповідати за свої рішення, за результати своїх діянь, пов’язаних зі зміною власної особистості.

4. *Психотерапія* – вид психологічної допомоги, що передбачає активний вплив психотерапевта на особистість клієнта, де той є людиною, котра потребує реконструкції її особистості; іншими словами, це особа, якій потрібний організований вплив на її психічну реальність задля її психодуховного відновлення або реконструкції.

Низкою наукових розвідок і науково-практичних розробок (Т. Зайчикова, Н. Булатевич, К. Малишева, Н. Водопьянова, S. Hobfoll, J. Freedy та ін.) встановлено, що ефективним методом комплексної практичної психологічної роботи щодо профілактики професійного вигорання є *тренінговий метод*, або технологія соціально-психологічного тренінгу [11; 12; 13; 20; 21]. Тренінг (або активне соціально-психологічне навчання) є навчальною технологією, зорієнтованою на використання активних форм і видів групової роботи щонайперше для формування і розвитку компетентності у спілкуванні. Ця психотехнологія була запропонована у 30-х роках минулого століття та набула поширення у 60-70-х завдяки роботам К. Левіна, К. Роджерса, М. Форверга, Р. Пенто, М. Гравітца, Л.А. Петровської та ін. [40; 41; 43].

Соціально-психологічний тренінг спрямований на вирішення таких завдань: 1) підвищення ефективності та подолання труднощів в особистісному і професійному спілкуванні прикордонників; 2) оволодіння практичними навичками протидії стресовим ситуаціям і подолання їх негативних наслідків, розв’язання

проблем, розвиток у них оптимістичного ставлення до майбутнього, підвищення і стабілізації самооцінки та Я-концепції загалом; 3) формування особистісної настанови на забезпечення індивідуальної безпеки та безпеки колег під час професійної діяльності; 4) засвоєння практичних прийомів збереження життя і здоров’я, життєвої гармонії в умовах професійного повсякдення; 5) робота зі службовими колективами з метою поліпшення їх морального та соціально-психологічного клімату [27; 40; 41]. Вказаний тренінг, за висновками Ю. Ємельянова, є натуральною моделлю для вивчення соціально-психологічних явищ у поєднанні з практичною лабораторією щодо формування комунікативних умінь, що є найважливішими у тому чи іншому виді професійної діяльності [42].

Л.А. Петровська зауважує, що, “соціально-психологічний тренінг – засіб психологічного впливу, що є спрямованим на розвиток знань, соціальних настановлень, умінь та досвіду у сфері міжособистісного спілкування” [43]. Його ефективність пов’язана із забезпеченням психологічних умов запобігання травматизму та загибелі військовослужбовців ДПС України. При цьому основним методичним принципом у його процесному форматі є вплив на інтелектуальну, мотиваційну і поведінкову виміри життєдіяльності особистості військовослужбовця через його емоційну сферу шляхом створення умов для набуття чуттєво-практичного досвіду здолання професійних і психологічних проблем. При цьому організаційне і методичне керівництво проведенням таких тренінгів пропонується здійснювати структурам психологічного забезпечення органів та структурних підрозділів цієї служби в регіональних управліннях [27].

До *психодіагностичного комплексу* вивчення вірогідних детермінант професійного вигорання, що пов’язані з індивідуальними психологічними характеристиками військовослужбовців прикордонного відомства, відповідних об’єктивних кореляцій індивідуальних психологічних властивостей з ознаками вказаного вигорання, нами відібрані методика діагностики рівня емоційного вигорання В. Бойко [16], опитувальник професійного вигорання “МВІ” (за адаптацією Н. В. Водоп’янової) [44], а також такі методики діагностики індивідуально-психологічних характеристик військовослужбовців: а) шістнадцятифакторний особистісний опитувальник (Р. Кеттела) [45; 46]; б) опитувальник Шмішека (виявлення

акцентуацій) [45; 46]; в) методика розпізнавання основних потягів (портретних виборів) Л. Сонді [45; 48]; г) багаторівневий особистісний опитувальник “Адаптивність” (МЛО-АМ, розробка А.Г. Маклакова та С.В. Чермяніна) [49].

Шістнадцятифакторний особистісний опитувальник (Р. Кеттела) є реалізацією структурно-функціонального підходу до вивчення особистості на підставі рисунку [45; 46]. Він дозволяє оцінити факторну структуру особистості та проаналізувати її цілісний профіль; при інтерпретації до уваги береться вираженість кожного фактору під впливом особливостей її взаємодії та нормативних даних. Отримані результати визначаються відповідно до шкали стенів з мінімальним значенням в 1 бал, максимальним – у 10 балів та середнім – у 5,5. Інтерпретація у стенах надає змогу відразу визначити достовірну загостреність тих чи інших особистісних особливостей, котрі відображають як конституційні риси особистості, так і цілісне її реагування на зміни власного внутрішнього стану та зовнішнього соціально-психологічного оточення [45].

З метою виявлення залежності з-поміж наявності професійного вигорання та акцентуаціями особистості пропонується застосовувати опитувальник Леонгарда-Шмішека, що призначений для діагностики особистісних акцентуацій та є реалізацією типологічного підходу до вивчення людини. Акцентуації формовиявляються як загострені риси характеру та здійснюють значний вплив як на поведінку особи, так і на її психологічне самосприйняття [46; 47]. Відповідно до концепції методики виділено десять головних типів акцентуацій.

Детальний аналіз результатів визначення можливого спричинення професійного вигорання військовослужбовців ДПС України залежно від особливостей домінуючих потягів особистості дозволив обґрунтувати наявність позитивних кореляцій між індивідуальними результатами обстежень за модифікованим тестом Л. Сонді “Методика портретних виборів” та наявністю у цієї категорії військовиків ознак сформованого чи зростаючого соціально-психологічного вигорання.

Методика портретних виборів Л. Сонді є проективною методикою, мета якої – визначення інстинктивних потреб (потягів) особистості (автором вона була названа “тестом восьми потягів”). Вважається, що типологічно різні особистісні структури можуть бути представ-

лені різними сполученнями восьми основних потягів. Кожний з них, залежно від формалізованих показників, виявляє ту чи іншу проблему обстежуваного, або вказує на патологію. Причому найбільш виражене психодіагностичне значення має той стимульний матеріал методики (портрети людей), що відповідає найбільш значущим потребам особи та її динамічно актуальним схильностям [45; 48]. Психологічний аналіз детермінант професійного вигорання, які пов’язані з індивідуальними психологічними характеристиками військовослужбовців прикордонного відомства, відповідних об’єктивних кореляцій цих характеристик з ознаками вигорання, за вказаною методикою ґрунтується на інтерпретації вищеназваних факторів.

Для визначення можливих детермінант та взаємозалежності професійного вигорання військовослужбовців ДПС України від рівня адаптивних властивостей особистості, рівня її нервово-психічної стійкості та моральної нормативності є доцільним використовувати багаторівневий особистісний опитувальник “Адаптивність” (МЛО-АМ), що був розроблений авторами А. Маклаковим та С. Чермяніним. За концепцією методики особи, які відносяться до групи задовільної адаптації, мають ознаки різноманітних акцентуацій, що за звичайних умов є частково компенсованими та спроможні виявлятися під час зміни діяльності, або при погіршенні її умов. Тому успішність їх адаптації в основному залежить від умов зовнішнього середовища. Такі особи здебільшого мають невисоку емоційну стійкість, в них вірогідними є асоціальні зриви, прояви агресивності, конфліктності, розвитку негативних психологічних станів. Вони потребують постійного зовнішнього контролю [49].

Натомість суб’єкти групи низької адаптації мають ознаки явних особистісних акцентуацій та певні ознаки психопатичних розладів, або межових психічних станів. Звідси постає висока вірогідність нервово-психічних зривів. Особи цієї групи мають низьку нервово-психічну стійкість, конфліктні, спроможні допускати асоціальні вчинки. Крім того, в них наявна висока вірогідність розвитку негативних психологічних станів [49].

Отже, основу для вибору психологічного інструментарію, спрямованого на психологічну профілактику професійного вигорання військовослужбовців ДПС України, становлять такі принципи: науковості, системності, роз-

витку та саморозвитку, оптимальності, управління і самокерівництва, гуманності та віри в особистість прикордонника. До основних організаційних методів належать узагальнення, ранжування, факторний аналіз, порівняння, моделювання, до емпіричних – спостереження, співбесіда, анкетування, психодіагностичне обстеження.

З метою ефективного моделювання у рамках нашого дослідження обґрунтована доцільність використання *методології функціонального моделювання* (концепція IDEFO) та методу Terrapene™. Для проведення безпосередньої психологічної профілактики доведена слушність використання засобів психологічної допомоги – соціально-психологічного тренінгу, психологічного консультування. На етапі протидії проявам професійного вигорання військовослужбовців ДПС України нами застосовані методи психологічної корекції та реабілітації. У такий спосіб окреслено та обґрунтовано зміст методичного інструментарію, який пропонується використовувати для забезпечення психологічної профілактики професійного вигорання військовиків ДПС України задля здійснення моніторингу організаційного потенціалу психоемоційного виснаження прикордонників, реалізації комплексу загальних організаційних і спеціальних заходів, що спрямовані на цілеспрямоване попередження формування та розвитку в них цього негативного психоемоційного явища.

3. ОБґРУНТУВАННЯ КРИТЕРІЇВ, ПАРАМЕТРІВ І ПСИХОЛОГІЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДЛЯ ЗДІЙСНЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Авторка сучасної концепції професійного вигорання, результати роботи якої (спільно з очолюваним науковим колективом) стали фундаментом сучасних досліджень з проблематики вигорання, Крістіна Маслач (Maslach С.) лаконічно виклала зміст цього небезпечного явища такими словами: “Вигорання (burnout) – це показник порушення рівноваги між тим, ким є людина, і тим, що вона повинна робити. Воно являє собою ерозію цінностей, гідності, духу та волі – ерозію людської душі. Це – недуга, що розповсюджується повільно і безперервно з плином часу, спрямовуючи людей у спіраль, що спадає униз, з якої чим далі, тим важче вибратися...” [7].

Цей яскравий і драматичний за змістом вислів указує на серйозну небезпеку, що несе з собою професійне вигорання. Через зміст усіх наукових матеріалів, що нами проаналізовані, ключовим лейтмотивом проходить думка про те, що з протидією емоційному вигоранню не можливо зволікати, що ця протидія повинна носити максимально вичерпний характер, використовувати всі можливі засоби та бути спрямована проти всіх можливих джерел його формування [7; 8; 9]. Саме таке сприйняття проблеми розглядається нами у трактуванні змісту та структури вищеподаної авторської моделі психологічної профілактики професійного вигорання військовослужбовців ДПС України.

У цьому аналітичному контексті використовуємо сучасне визначення змісту та значення обсягу поняття “модель”. “Модель (франц. *modele* від лат. *modulus* – міра, зразок) – це: 1) зразок (еталон, стандарт) для масового виробництва будь-якого виробу або конструкції; тип, марка виробу. 2) виріб (з легкооброблювального матеріалу), з якого отримують форму для відтворення; 4) будова (пристрій), що відтворює, імітує побудову та дії будь-якої іншої (такої, що моделюється) побудови для науково-виробничих або спортивних цілей; 5) у загальному сенсі – образ чи аналог (уявний або умовний: зображення, опис, схема, креслення, графік, план, карта та ін.) будь-якого об’єкта, процесу чи явища (“оригіналу” даної моделі), що використовується як його заміник або представник; 6) у математиці та логіці моделлю будь-якої системи аксіом називають будь-яку сукупність (абстрактних) об’єктів, властивості яких та відношення з-поміж якими відповідають даним аксіомам, тим самим слугуючи спільним (неявним) визначенням такої сукупності” [30].

У форматі обстоюваного психологічного дослідження встановлено, що моделі і моделювання довели свою ефективність як засоби організації діяльності у різних сферах суспільного буття та є концептуальною і методологічною основою для ефективного здійснення процесів у рамках системи застосування вимог міжнародного стандарту контролю та забезпечення якості ISO 9001 [32; 33; 50; 51; 52]. Методологія IDEFO, як відомо, призначена для формалізації та опису процесів, які моделюються на основі відображення функцій, що актуалізуються під час перебігу цих процесів, і графічного (візуального) відображення

їх місту. Сутнісною ознакою IDEFO є акцент на ієрархічному підпорядкуванні процесів, тому тут методологічне ядро становлять логічні відношення між видами робіт як різноплановими діями-актами. Фахівці підкреслюють, що методологія IDEFO – один із найбільш прогресивних засобів моделювання будь-яких процесів – адміністративних, організаційних, виробничих тощо [Там само].

Застосування у концептуальних межах структурно-функціональної моделі психологічної профілактики професійного вигорання військовослужбовців ДПС України методу Terrapene™ (див. *рис. 2–4*) передбачає визначення складових процесу створення результату, які є загальними для циклу створення будь-якого продукту (матеріалів, устаткування, послуг тощо) [32; 33; 51; 52] відповідно до вимог еталонної моделі Terrapene™.

1. **Вхід** у процес створення результату, початок процесу: чого потрібно досягти, що та який продукт у підсумку треба створити. Це означає, що у рамках пропонованої нами моделі психологічної профілактики професійного вигорання “входом” відповідного процесу і водночас майбутнім продуктом є досягнення психологічного благополуччя прикордонників через унеможливлення їх професійного вигорання шляхом: а) здійснення моніторингу організаційного потенціалу вигорання, б) проведення загальних і в) спеціальних заходів відповідно до сутності та змісту названої профілактики вигорання персоналу ДПС України.

2. **Чим** має бути наповнений, або **що** повинен охоплювати процес для створення результату, а також за допомогою яких засобів (обладнання, процедури, технології, витратні матеріали тощо) буде створено кінцевий продукт. У нашому випадку засобами для психологічної профілактики професійного вигорання у персоналу відомства є наявна система управління оперативно-службовою діяльністю цього персоналу, методичні матеріали та інструментарій, устаткування для проведення заходів психологічного забезпечення (роботи відомчих психологів), матеріальні умови виконання завдань професійної діяльності прикордонників.

3. **Як**, яким чином та у якому порядку має здійснюватися процес створення результату, описуватися загальна процедура та її елементи, яка буде застосована задля досягнення кінцевого продукту. У зв'язку із цим процес психопрофілактики професійного вигорання у персоналу відомства охоплює практичне застосування

методів, прийомів, процедур процесу вказаної профілактики, методик психологічної роботи із військовослужбовцями, різних навчальних форм занять, семінари, індивідуальні та колективні психологічні консультації, роздачу друкованих матеріалів з тематикою, формування та підтримання засобами адміністративного і психологічного впливу управлінської діяльності керівництва персоналу, з яким здійснюється психопрофілактична робота (власне процес) на оптимальному чи такому рівні, коли професійні й організаційні детермінанти професійного вигорання максимально мінімізовані або відсутні.

4. **Хто** безпосередньо повинен здійснити процес, тобто мовиться про перелік осіб, які виконують окремі функції відповідно до процедур створення кінцевого продукту. Хто є “власником процесу” (owner of process), або особою, котра діє як єдиний організатор і відповідальна за якість процесу і за кінцевий результат, і хто виконує роль підпорядкованого йому персоналу, який бере участь у виробництві продукту. У нашому випадку власником процесу (owner of process) або особою, яка єдиноосібно організує і відповідає за якість процесу та кінцевий результат психопрофілактики професійного вигорання у персоналу на кожному рівні (організація, підрозділ), є посадова особа у роботі з персоналом. Саме вона відповідає за забезпечення нормативності психологічного стану прикордонників, забезпечує ефективне виконання завдань їхньої професійної діяльності (оперативно-службових цілей з охорони державного кордону) та належний рівень службової дисципліни. Так, на рівні органу ДПС України – це заступник відповідного начальника (командира) по роботі з особовим складом, на рівні підрозділу охорони державного кордону (Морської охорони) – заступник відповідного начальника (командира) з персоналу.

5. **Скільки** треба мати фіксованих показників, щоб упевнитись у тому, що процес відбувається правильно; що водночас передбачає встановлення критеріїв для вимірювання показників вдалості та відповідності перебігу процесу, його моніторингу та їх контрольних індикаторів. У нашій дослідницькій ситуації такими показниками професійних (службових) досягнень персоналу були рівні його службової дисципліни, кількісні дані регулярних професійно-психологічних обстежень кожного прикордонника, результати узагальнення незалеж-

них експертних характеристик щодо поточного психологічного стану посадових осіб, індикатори індивідуального самооцінювання посадових осіб щодо корисності здійсненої роботи та отриманого ефекту від неї.

6. **Вихід** із процесу створення результату та його завершення передбачали відповіді на запитання: чи досягнуто мету процесу, чи створено саме той продукт, який належало створити як кінцевий результат? Інакше кажучи, чи вдалося досягти попередження неблагополуччя у розвитку посадових осіб ДПС України, яке породжується явищем їхнього професійного вигорання через здійснення відповідних заходів, що відображені у пропонуваній структурно-функціональній моделі психопрофілактики?

Стосовно кількісних показників ефективності роботи, то продуктом або кінцевим результатом у здобутому досвіді експериментування стали відсутність та низькі показники (порівняно з контрольними) наявності у персоналу професійного вигорання як на рівні особистості (що підтверджували її індивідуальні характеристики), так і на рівні підрозділу, організації (поширеність професійного вигорання нижча за контрольну, тобто нижча за той рівень, що мав місце на початку системного психопрофілактичного впливу).

Зважаючи на мету чинного дослідження, для розробки, обґрунтування та емпіричної перевірки ефективності застосування методики психологічної профілактики професійного вигорання персоналу ДПС України, її модель містила як теоретичні та методологічні результати вивчення й аналізу психологічних основ особистісного вигорання і його психологічної профілактики, так і уможлиблювала практичну, функціональну спрямованість усіх заходів і процедур щодо визначення наявного спектру процесів, завдань, методів і прийомів, що застосовувалися регулярно і цілеспрямовано.

Водночас запропонована нами структурно-функціональна модель як аналог та еталон системи застосування методики профілактики професійного вигорання військовослужбовців ДПС України передбачала вичерпний опис як загальної структури (архітектоніки) (див. *рис. 1*), так і структури відповідних модульних блоків та елементів, схематику їх взаємодії, засоби та показники системного функціонування (див. *рис. 2, 3, 4*), що й становлять певну психологічну картину вказаної профілактики.

Окремо зауважимо, що в доповнення до отриманої картини психопрофілактики профе-

сійного вигорання прикордонників нами додана спеціально створена програма їхнього навчання, що охоплювала такі блоки і види освітніх робіт.

1. Навчання персоналу за напрямком фізичних аспектів профілактики професійного вигорання:

- дотримання здорового способу життя, регулярного контролю стану особистого здоров'я (самоконтроль, проходження медичного огляду), усвідомлення впливу алкоголю та інших психоактивних речовин на стресостійкість робітника;

- самоконтроль фізичних (психосоматичних) та психологічних ознак професійного вигорання, обговорення його симптомів та їх вірогідних причин з фахівцем (лікарем-психотерапевтом, психологом) та отримання відповідних рекомендацій;

- організація та дотримання режиму здорового, повноцінного сну;

- організація й дотримання режиму здорового харчування, ознайомлення працівників із наслідками впливу особливостей харчування на стрес;

- регулярне виконання протягом робочого часу та у позаслужбовий час фізичних і дихальних вправ.

2. Навчання персоналу за напрямком психологічних аспектів профілактики професійного вигорання:

- формування у працівника сприймання самого себе “найпершим у власному житті” та позитивного (асертивного) мислення (“put yourself first” – Nutman S. та ін.);

- ознайомлення персоналу із загальними ірраціональними стресогенними установками, потенційними стресогенними механізмами;

- опанування працівником знань про власну особистість;

- розвиток особистої відповідальності за можливе формування професійного вигорання, здатності відслідковувати у себе його психологічні ознаки;

- опанування працівником знань, умінь та навичок психологічної самопомоги (coping);

- розвиток у працівників навичок контролю над стресогенною ситуацією, навчання комплексному керівництву стресом;

- вивчення та використання закономірностей самостійного зменшення впливу стресорів через активне втручання у життєві та професійні ситуації, зміни сприйняття ситуацій, саморегуляцію сприймання, вибіркоче усвідомлення, володіння собою, аналіз власних

успіхів, вдячне ставлення, використання почуття гумору;

– навчання працівників прийомам врахування поведінкових типів А та В, особливостей самооцінки, індивідуальних локусу контролю та рівня тривожності;

– формування і розвиток у працівників вміння аналізувати професійні ситуації, приймати рішення, керувати власним часом, розраховувати пріоритетність завдань, планувати професійні та загальножиттєві зусилля, уміти ефективно й корисно проводити дозвілля, відпочивати;

– оволодіння персоналом організації навичками ефективної невербальної та вербальної взаємодії у колективі, уникнення конфліктів.

3. Навчання персоналу за напрямком загальносоціальних аспектів профілактики професійного вигорання:

– бережливого ставлення до родини та найближчого оточення;

– стійкого зв'язку з певною соціальною групою;

– здатності самостійно відповідати за власне професійне життя;

– уміння спілкування з керівництвом та колегами;

– здатності спрямовувати власні емоції на позитивне, здорове та корисне;

– висвітлення місця й ролі у попередженні професійного вигорання духовності та релігії.

Враховуючи результати аналізу застосування сучасної методології IDEF0 та методу Тетгарене™, загальне призначення процесу функціонування (“вхід”), загальна його мета (“вихід”), проміжні блоки, складові й елементи, нами створені оргдіяльнісна схема і структурно-функціональна модель профілактики професійного вигорання військовослужбовців ДПС України (рис. 1–4). Виходячи з їх наповнення, загальним призначенням процесу функціонування (“вхід”) досліджуваної профілактики є попередження неблагополуччя у розвитку посадової особи, яке породжується цим негативним явищем через здійснення моніторингу організаційного потенціалу вигорання, організації і проведення загальних і спеціальних заходів відповідно до сутності та змісту систематичної психопрофілактичної роботи. Спроекований результат названого функціонування (“вихід”) – реалізація технології профілактики професійного вигорання військовослужбовців прикордонного відомства, яка уможливила попередження чи при-

наймні, мінімізацію чинників цього вигорання на кожную особистість, у т. ч. й посадової особи будь-кого рівня адміністрування.

Першим модульним блоком загальної моделі профілактики професійного вигорання військовослужбовців ДПС України є моніторинг його розвитку (рис. 2). Мета цього блоку – визначити показники корпоративного потенціалу у справі подолання особистістю професійного вигорання. Формат діяльнісного уможливлення сегменту – комплексне соціально-психологічне обстеження підрозділів.

1.1. Моніторинг (визначення показників) оптимального та керованого професійного навантаження, повноцінного відпочинку персоналу.

1.2. Моніторинг участі працівників у вирішенні питань, що стосуються їхньої професійної діяльності, рівня оптимальної автономності.

1.3. Моніторинг рівня матеріальної та інших видів винагород (заохочень) за результати професійної діяльності.

1.4. Моніторинг реалізації загальнокорпоративних цінностей (професійних традицій), їх дотримання усіма працівниками.

1.5. Моніторинг соціально-психологічного клімату організації (підрозділу).

1.6. Моніторинг індивідуального психологічного стану персоналу.

Другим модульним блоком загальної моделі профілактики професійного вигорання військовослужбовців ДПС України є комплекс загальних організаційних (адміністративних) заходів з персоналом з метою профілактики названого вигорання. Причому зміст цього блоку структурований таким чином:

2.1. Загальні організаційні заходи:

2.1.1. Удосконалення загальної професійно-психологічної компетентності посадових осіб; формування готовності керівництва органу, підрозділу до попередження і подолання професійного вигорання у персоналу.

2.1.2. Досягнення оптимального та керованого професійного навантаження, повноцінного відпочинку.

2.1.3. Забезпечення адекватного рівня матеріальної та інших видів винагород (заохочень) за результати професійної діяльності.

2.1.4. Формування і підтримання свідомої дисциплінованості та професіоналізму персоналу як базових відомчих стандартів.

2.1.5. Організація і забезпечення здорового способу життя військовослужбовців (контроль

стану здоров'я) та надання відповідної медичної допомоги; організація та дотримання режиму здорового, повноцінного сну; режим здорового харчування; регулярне виконання протягом робочого часу та у позаслужбовий час фізичних вправ.

2.1.6. Забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективах, попередження актуальних конфліктогенів в організації.

2.1.7. Контроль і підтримка молодих, малодосвідчених та новопризначених співробітників (професійне наставництво, супервайзерська допомога).

2.2 Заходи психологічного забезпечення у період безпосереднього виконання службових завдань:

2.2.1. Психологічне забезпечення оперативно-службової діяльності (несення служби у складі прикордонних нарядів, несення служби на морі, оперативно-розшукова робота тощо).

2.2.2. Контроль і надання допомоги працівникам з ознаками посттравматичних стресових розладів за наслідками професійної діяльності, проведення реабілітації та корекції відстрочених наслідків психічної травми.

2.3. Заходи удосконалення діяльності посадових осіб психологічної служби:

2.3.1. Розробка та реалізація на практиці критеріїв професійно-психологічного відбору посадових осіб.

2.3.2. Удосконалення професійної кваліфікації відомчих психологів.

2.4. Заходи соціальної роботи з персоналом та членами сімей військовослужбовців:

2.4.1. Створення і забезпечення діяльності мережі соціальної підтримки на рівні організації (підрозділу).

2.4.2. Робота із сім'ями персоналу.

2.5. Заходи надання індивідуальної психологічної допомоги посадовим особам, у яких діагностовано професійне вигорання.

Третім модульним блоком загальної моделі профілактики професійного вигорання військовослужбовців є комплекс спеціальних заходів з персоналом ДПС України (у нашому досвіді – спеціальних програм) як складових професійно-психологічної підготовки персоналу (*рис. 4*). Його мета – цілеспрямоване формування та розвиток у посадових осіб особистої здатності протистояти професійному вигоранню; спрямованість спеціальних програм – оволодіння персоналом знаннями, що розкривають зміст та структуру вигорання, методами самодіагностики його наявності, засоба-

ми і прийомами профілактики та подолання особистого вигорання. Формат діяльнісного уможливлення – психологічний тренінг, лекції, семінари, розповсюдження друкованих матеріалів (буклетів, плакатів, пам'яток тощо).

Виконання спеціальної програми навчання персоналу всіх категорій методиці самодіагностики та подолання професійного вигорання, його освоєння на рівні комунікаційних навичок охоплювало: а) навчання персоналу за напрямком фізичних аспектів профілактики особистого вигорання, б) його психологічна і загальносоціальна підготовка.

Водночас, зважаючи на види психологічної діяльності [14; 54], нами використані такі види процедури психологічної профілактики професійного вигорання військовослужбовців прикордонного відомства:

1. Діагностика – соціальне, психолого-педагогічне та професійно-психологічне обстеження персоналу, моніторинг психогенних чинників його оперативно-службової діяльності, змісту та умов індивідуального розвитку кожного працівника підрозділів, визначення психологічної інформації, умов більш ефективного застосування кадрового потенціалу, виявлення причин, що ускладнюють службову реалізацію особистості.

2. Профілактика процесу формування та розвитку професійного вигорання – систематична робота, спрямована на своєчасне запобігання негативним психогенним впливам на психологічний стан персоналу і на якість його оперативно-службової діяльності, попередження професійних деформацій, дисциплінарних порушень, конфліктів та проблем у військових колективах.

3. Психологічна експертиза – аналіз та оцінка впливу чинників оперативно-службової діяльності персоналу, а також чинників, пов'язаних з індивідуальними психологічними характеристиками персоналу, структури й змісту взаємодії у трудових колективах, соціально-психологічними характеристиками управлінської діяльності посадових осіб органів та підрозділів, побутових, соціальних та інших чинників, котрі зумовлюють психологічний стан персоналу та ефективність задіяння людського ресурсу у процесі охорони державного кордону.

4. Психологічна прогностика – розроблення, апробація і застосування моделей індивідуальної поведінки посадових осіб, групової динаміки колективу військового підрозділу за різних умов оперативно-службової

діяльності, проектування змісту і траєкторій індивідуального професійного розвитку персоналу та складання на цих засадах моделей поведінки окремих виконавців під час охорони державного кордону, визначення тенденцій розвитку групової динаміки у підрозділах; участь психолога у плануванні заходів роботи з персоналом прикордонного відомства.

5. Соціально-психологічна реабілітація – надання відповідної допомоги посадовим особами, котрі постраждали внаслідок виконання завдань за призначенням, мають професійну деформацію, перенесли важкі хвороби, гострі стреси, перебувають у кризовій життєвій ситуації тощо з метою їх реадaptaції до повсякденних умов професійної діяльності.

6. Психологічно-педагогічна корекція – здійснення низки адекватних заходів щодо усунення відхилень в індивідуальному професійному розвитку та поведінці персоналу під час виконання ним службових завдань, запобігання негативним змінам групової динаміки у підрозділах, підтримка гуманно зорієнтованих моделей індивідуальної та групової поведінки, запобігання розвитку в персоналу професійних деформацій, подолання розвитку суїцидальних ситуацій, девіантної поведінки, алкоголізму, наркоманії.

7. Консультативно-методична допомога – здійснення інформаційної підтримки усіх суб'єктів психологічного забезпечення в інтересах досягнення високої ефективності охорони державного кордону, навчання, виховання, професійного та особистісного розвитку персоналу, допомога керівному складу органів і підрозділів в оцінці психологічного стану та службово-професійної придатності військовослужбовців; консультативна допомога посадовим особам з питань, не пов'язаних з їхньою фаховою діяльністю.

8. Психологічна просвіта – цілеспрямоване збагачення професійно важливих психологічних знань, умінь, норм, цінностей і навичок персоналу задля уможливлення його психологічної готовності до виконання завдань з охорони державного кордону, оптимальної працездатності та психологічної стійкості до негативного впливу психогенних чинників оперативного-службового повсякдення; навчання керівного складу формам і методам оптимального педагогічного впливу на підлеглих в інтересах охорони державного кордону, підвищення загальної психологічної культури кожного прикордонника.

Зважаючи на вищезазначене, предметом моніторингових процедур є показники оптимального та керованого професійного навантаження, повноцінності відпочинку персоналу; рівнів оптимальної автономності працівників і задоволеності від матеріальних заохочень, реалізації загальнокорпоративних цінностей (професійних традицій); індикаторів багатогатного соціально-психологічного клімату організації (підрозділу) та індивідуального психологічного стану персоналу. При цьому об'єктами діяльності щодо психологічної профілактики професійного вигорання військовослужбовців ДПС України є її персонал, кандидати для проходження військової служби за контрактом.

Головними організаційними та професійними умовами для уможливлення реалізації структурно-функціональної моделі психологічної профілактики професійного вигорання прикордонного персоналу є: а) дійсна організаційно-штатна структура органів та підрозділів відомства, яка включає в себе структуру психологічної служби, що діє на всіх рівнях організаційного управління; б) відомча система підготовки персоналу; в) відомча система відбору та комплектування персоналом і г) система регіональної (місцевої) взаємодії органів ДПСУ із державними закладами психологічної спрямованості. Такі обставини дозволяють повноцінно реалізувати увесь зміст цієї відомчої моделі психологічної профілактики профвигорання як у методологічному відношенні, так і в оргтехнічному.

Отже, основними модулями структурно-функціональної моделі психологічної профілактики професійного вигорання є: 1) моніторинг організаційного потенціалу для формування і розвитку у військовослужбовців ДПС України професійного вигорання; 2) комплекс загальних адміністративних заходів з персоналом цієї служби з метою профілактики професійного вигорання в напрямках організаційного оздоровлення, удосконалення та розвитку корпоративної (відомчої) культури, впровадження оргтехнологічних інновацій; 3) комплекс спеціальних заходів (спеціальних програм як складника професійно-психологічної підготовки персоналу), що спрямовані на цілеспрямоване формування у посадових осіб особистої здатності протистояти розвитку професійного вигорання.

На всіх етапах функціонування моделі психологічної профілактики професійного вигорання військовослужбовців ДПС України

як допоміжні нами застосовувалися інші відомі види діяльності психопрактичного спрямування: діагностика, психологічна експертиза, психологічна прогностика, власне профілактика як оргпроцедура, соціально-психологічна реабілітація, психологічно-педагогічна корекція, консультативно-методична допомога, психологічна просвіта та персональна допомога.

ВИСНОВКИ

1. Структурно-функціональна модель психологічної профілактики професійного вигорання у військовослужбовців ДПС України забезпечує побудову ефективної системи *попередження* неблагополуччя у розвитку посадової особи прикордонного відомства, яке породжується явищем її професійного вигорання шляхом *створення* за допомогою психолого-педагогічних технологій *умов для запобігання* ситуацій, чинників, що викликають психологічні напруження, стреси і травми, а також для *підвищення психологічної толерантності* (несприйнятливості) військовослужбовців щодо них.

2. Структурно-функціональна модель психологічної профілактики професійного вигорання у військовослужбовців ДПС України охоплює такі основні модулі:

- моніторинг організаційного потенціалу особливостей розвитку у військовослужбовців професійного вигорання, який містить низку послідовних процедур для виявлення передумов та ризиків названого вигорання;

- комплекс загальних організаційних (адміністративних) заходів з персоналом ДПС України, що охоплює систему умов та заходів управлінського, психолого-педагогічного та медичного характеру;

- комплекс спеціальних заходів професійно-психологічної підготовки прикордонників, що містить спеціальні локалізовані дії, спрямовані на створення в них психологічної толерантності (несприйнятливості) до професійного вигорання.

3. Основу для обґрунтування психологічного інструментарію щодо забезпечення реалізації структурно-функціональної моделі психологічної профілактики професійного вигорання у військовослужбовців ДПС України становлять підходи, принципи, методи та засоби, що підтвердили свою практичну значущість у царині надання психологічної допомоги усім суб'єктам професійного повсякдення, які її потребують.

4. На визначених етапах функціонування моделі психологічної профілактики професійного вигорання військовослужбовців ДПС України до системи процедур (окремих завдань) долучені ті види діяльності, що логічно слідує із загального комплексу практичної психологічної роботи, а саме діагностика, психологічна експертиза, психологічна прогностика, власне профілактика як окрема оргтехнічна процедура, соціально-психологічна реабілітація, психологічно-педагогічна корекція, консультативно-методична допомога, психологічна просвіта.

1. Буданов А.В. Педагогика личной профессиональной безопасности сотрудников ОВД / А.В. Буданов. – М.: Юрист, 1992. – 83 с.

2. Сьманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности: [практико-ориентированная монография] / Э.Э. Сьманюк; под ред. Э. Ф. Зеера. – М.: Моск. психолого-соц. ин-т, 2005. – 252 с.

3. Форманюк Т.В. Синдром “эмоционального сгорания” как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1993. – № 6. – С. 57–64.

4. Крапивина О. В. Эмоциональное выгорание как форма профессиональной деформации у пенитенциарных служащих: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13 – психология развития, акмеология / Крапивина Ольга Валерьевна; Тамбов. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2004. – 20 с.

5. Синдром “професійного вигорання” та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – К.: Міленіум, 2004. – 264 с.

6. Психология профессионального здоровья: [учеб. пособие] / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2006. – 323 с.

7. Maslach C. The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it / C. Maslach, M. P. Leiter. – San Francisco: Jossey-Bass publishers, 1997. – 156 p.

8. Glenn A. R. Prevention of burn-out / A. Roberts Glenn // Advances in Psychiatric Treatment. – 1997. – Vol. 3. – P. 282–289.

9. Hobfoll S. Stress and burnout in the workplace / S. Hobfoll, A. Shirom // Handbook of organizational behavior / ed. R. Golembiewski. – New York: Marcel Dekker, 1993. – P. 41–60.

10. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения: [учеб. пособие] / В. Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.

11. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання вчителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Булатевич Наталія Миколаївна; Київ. нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – К., 2004. – 195 с.

12. *Зайчикова Т. В.* Соціально-психологічні детермінанти синдрому “професійного вигорання” у вчителів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи / Зайчикова Тетяна Вікторівна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 20 с.
13. *Малишева К. О.* Синдром емоційного вигорання психолога-консультанта: психологічні чинники, профілактика та корекція : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 – медична психологія / Малишева Каріне Олегівна ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2003. – 16 с. : рис.
14. *Основи практичної психології : [підручник] / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева [та ін.].* – К. : Либідь, 1999. – 536 с.
15. *Леонова А. Б.* Психопрофілактика стресов / А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1993. – 123 с.
16. *Сыманюк Э. Э.* Психология профессионально обусловленных кризисов / Э. Э. Сыманюк. – М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 320 с. – (Сер. “Библиотека психолога”).
17. *Полякова О. Б.* Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности : [учеб. пособие] / О. Б. Полякова. – М. : НОУ ВПО Моск. психолого-соц. ин-т, 2008. – 304 с.
18. *Профилактика профессиональной деформации личности сотрудника органов внутренних дел : [метод. пособие] / под общ. ред. М. В. Бурькина.* – М. : ИМЦ ГУК МВД России, 2004. – 144 с.
19. *Maslach S.* Job burnout – how people cope / Maslach S. // *Public Welfare.* – 1978. – Vol. 36. – P. 56–58.
20. *Водопьянова Н. Е.* Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях / Н. Е. Водопьянова // *Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова ; Санкт-Петербург. ГУ.* – СПб., 2000. – С. 443–463.
21. *Hobfoll S. E.* Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout / S. E. Hobfoll, J. Freedy // *Professional burnout: recent developments in theory and research / eds.: W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek.* – London : Taylor and Francis, 1993. – P. 115–129.
22. *Varuch V.* Self-Care for Therapists: Prevention of Compassion Fatigue and Burnout / Varuch V. // *Psychotherapy in Australia.* – 2004. – Vol. 10, № 4. – P. 64–68.
23. *Жалагина Т. А.* Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.03, 19.00.07 / Жалагина Татьяна Анатольевна ; Твер. гос. ун-т. – Тверь, 2004. – 309 с.
24. *Ramsey R. D.* How to stay fresh on the job / R. D. Ramsey // *Supervision.* – 1999. – Vol. 60. – Issue 5. – P. 6.
25. *Gilroy P. J.* A Preliminary Survey of Counseling Psychologists. Personal Experiences With Depression and Treatment / Gilroy Paula J., Carroll Lynne, Murra Jennifer // *Professional Psychology: Research and Practice.* – 2002. – Vol. 33. – P. 402–407.
26. *Лешукова Е. Г.* Синдром сгорания. Защитные механизмы. Меры профилактики / Е. Г. Лешукова // *Вестн. Рос. ассоц. телефонов экстренной психол. помощи (РАТЭПП).* – 1995. – № 1. – С. 36–47.
27. *Иваненко В. М.* Психологічні умови запобігання травматизму та загибелі військовослужбовців Державної прикордонної служби України : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 – психологія діяльності в особливих умовах / Иваненко Володимир Михайлович ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2005. – 20 с.
28. *Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский [и др.].* – М. : Инфра-М. – 1997. – 576 с.
29. *Кларин М. В.* Обучение на основе целостного личного опыта: стратегия гуманизации учебного процесса / М. В. Кларин // *Инновационная деятельность образования.* – 1994. – № 2. – С. 14–15
30. *Новый иллюстрированный энциклопедический словарь / [редкол.: В. И. Бородулин, А. П. Горкин, А. А. Гусев, Н. М. Ланда и др.].* – М. : Большая Рос. энцикл., 1998. – 912 с. : илл.
31. *Інформаційні матеріали до питання запровадження системи управління якістю в органах виконавчої влади / Голов. управ. Держ. служби України.* – К., 2006. – 181 с.
32. *Peach R. W.* The Memory Jogger 9000/2000 : A Pocket Guide to Implementing the ISO 9001 Quality Systems Standard Based on ANSI/ISO/ASQ Q9001–2000 / Robert W. Peach, Bill Peach, Diane S. Ritter. – *Goal/QPC,* 2000. – 182 p.
33. *Brassard M.* The Memory Jogger 2 : A Pocket Guide of Management and Planning Tools for Continuous Improvement and Effective Planning / Brassard Michael, Ritter Diane. – *Goal/QPC,* 2010. – 214 p.
34. *Terrapene Process Management Suite : User Guide and Handbook.* Plexus Training Systems™. – St. Paul, MN, USA, 2006. – 66 p.
35. *Максименко С. Д.* Експериментальна психологія : [навч. посібник] / С. Д. Максименко, Е. Л. Носенко. – К. : МАУП, 2002. – 128 с.
36. *Максименко С. Д.* Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / С. Д. Максименко. – К. : НДІП, 1990. – 239 с.
37. *Дружинин В. Н.* Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
38. *Абрамова Г. С.* Введение в практическую психологию / Г. С. Абрамова. – М. : АCADEMIA, 1996. – 224 с.
39. *Абрамова Г. С.* Практикум по психологическому консультированию / Г. С. Абрамова. – Екатеринбург : Деловая кн. ; М. : АCADEMIA, 1995. – 128 с.
40. *Палій С. П.* Соціально-психологічний тренінг міжособового спілкування / С. П. Палій, А. М. Варяниця, А. О. Тихончук. – К. : НДМЦ МОУ, 1993. – 40 с.
41. *Барко В. І.* Методика використання тренінгових вправ змістовного плану у підготовці управлінців / В. І. Барко // *Практ. психологія та соц. робота.* – 2004. – № 7. – С. 26–30.
42. *Емельянов Ю. Н.* Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1985. – 166 с.
43. *Петровская Л. А.* Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.

44. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Сюткова. – СПб. : Речь, 2001. – 448 с.

45. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов; [отв. ред. С. Б. Крымский]. – К. : Наук. думка, 1989. – 200 с.

46. Рабочая книга практического психолога : [пособие для специалистов, работающих с персоналом] / под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001. – 640 с. : илл.

47. Ратанова Т. А. Психодиагностические методы изучения личности / Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхта. – М. : Моск. психолого-соц. ин-т : Флинта, 1998. – 264 с.

48. Собчик Л. Н. Тест восьми влечений Сонди и его модификация / Л. Н. Собчик. – М. : Фолиум, 1996. – 96 с.

49. Многоуровневый личностный опросник “Адаптивность” (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина // Практическая психодиагностика. Методики и тесты : [учеб. пособие] / ред. и сост. Райгородский Д. Я. – Самара, 2001. – С. 549–558.

50. Хаммер М. Реинжиниринг корпораций : манифест революции в бизнесе : пер. с англ. / Майкл Хаммер, Джеймс Чампи. – СПб. : Изд-во Петербург. ун-та, 1997. – 288 с.

51. Репин В. В. Бизнес-процессы компании: построение, анализ, регламентация / В. В. Репин. – М. : Стандарты и качество, 2007. – 240 с.

52. Татарчук М. І. Корпоративні інформаційні системи : [навч. посібник] / М. І. Татарчук. – К. : КНЕУ, 2005. – 291 с.

53. Хайрулін О.М. Професійне вигорання військовослужбовців як предмет психологічного аналізу / Олег Хайрулін // Психологія і суспільство. – 2014. – №2. – С. 96–126.

54. Хайрулін О.М. Психологічна профілактика професійного вигорання військовослужбовців Державної прикордонної служби України / Олег Михайлович Хайрулін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук за спеціальністю 19.00.09 – “Психологія діяльності в особливих умовах”. – Національний університет цивільного захисту України. – Харків, 2013. – 22 с.

REFERENCES

1. Budanov A.V. Pedagogika lichnoy professionalnoy bezopasnosti sotrudnikov OVD / A.V. Budanov. – M.: Yurist, 1992. – 83 s.

2. Sihmanyuk Eh.Eh. Psikhologicheskie barjeri professionalnogo razvitiya lichnosti. Praktiko-orientirovannaya monografiya / Eh.Eh. Sihmanyuk: pod red. Eh. F. Zeera. – M.: Mosk. psikhologo-soc. in-t, 2005. – 252 s.

3. Formanyuk T.V. Sindrom “ehmocionalnogo sgoraniya” kak pokazatel professionalnoy dezadaptatsii uchitelya / T.V. Formanyuk // Voprosi psikhologii. – 1993. – № 6. – S. 57–64.

4. Krapivina O. V. Ehmocionalnoe vihgoranie kak forma professionalnoy deformatsii u penitentsiarnikh sluzhathikh : avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.13

– psikhologiya razvitiya, akmeologiya / Krapivina Oljga Valerjevna ; Tambov. gos. un-t im. G. R. Derzhavina. – Tambov, 2004. – 20 s.

5. Sindrom “profesijnogo vigorannya” ta profesijna kar’jera pracivnikov osvritnikh organizacij: tenderni aspekti : navch. posib. dlya stud. vith. navch. zakl. ta slukhachiv in-tiv pislyadiplom. osviti / za nauk. red. S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki, T. V. Zaychikovoyi. – K. : Milenium, 2004. – 264 s.

6. Psikhologiya professionalnogo zdorovjya : ucheb. posobie / pod red. G. S. Nikiforova. – SPb. : Rechj, 2006. – 323 s.

7. Maslach C. The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it / S. Maslach, M. P. Leiter. – San Francisco: Jossey-Bass publishers, 1997. – 156 r.

8. Glenn A. R. Prevention of burn-out / A. Roberts Glenn // Advances in Psychiatric Treatment. – 1997. – Vol. 3. – P. 282–289.

9. Hobfoll S. Stress and burnout in the workplace / S. Hobfoll, A. Shirom // Handbook of organizational behavior / ed. R. Golembiewski. – New York : Marcel Dekker, 1993. – R. 41–60.

10. Mendelevich V. D. Psikhologiya deviantnogo povedeniya : ucheb. posobie / V. D. Mendelevich. – SPb. : Rechj, 2005. – 445 s.

11. Bulatevich N. M. Sindrom emociyjnogo vigoryannya vchitelya : dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.04 / Bulatevich Nataliya Mikolajivna ; Kiyiv. nac. un-t im. T.G. Shevchenka. – K., 2004. – 195 s.

12. Zaychikova T. V. Socialjno-psikhologichni determinanti sindromu “profesijnogo vigorannya” u vchiteliv : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.05 – socialjna psikhologiya; psikhologiya socialnoyi roboti / Zaychikova Tetyana Viktorivna ; In-t psikhologii im. G. S. Kostyuka APN Ukrayini. – K., 2005. – 20 s.

13. Malisheva K. O. Sindrom emociyjnogo vigoryannya psikhologa-konsultanta: psikhologichni chinniki, profilaktika ta korekciya : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.04 – medichna psikhologiya / Malisheva Karine Olegivna ; Kiyiv. nac. un-t im. T. Shevchenka. – K., 2003. – 16 s. : ris.

14. Osnovi praktichnoyi psikhologii : pidruchnik / V. Panok, T. Titarenko, N. Chepelyeva [ta in.]. – K. : Libidj, 1999. – 536 s.

15. Leonova A. B. Psikhoprofilaktika stressov / A. B. Leonova, A. S. Kuznecova. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1993. – 123 s.

16. Sihmanyuk Eh. Eh. Psikhologiya professionalno obuslovlennikh krizisov / Eh. Eh. Sihmanyuk. – M. : Izd-vo Mosk. psikhologo-soc. in-ta ; Voronezh : MODEhK, 2004. – 320 s. – (Ser. “Biblioteka psikhologa”).

17. Polyakova O. B. Psikhogigiena i profilaktika professionalnihkh deformacij lichnosti : ucheb. posobie / O. B. Polyakova. – M. : NOU VPO Mosk. psikhologo-soc. in-t, 2008. – 304 s.

18. Profilaktika professionalnoy deformatsii lichnosti sotrudnika organov vnutrennikh del : metod. posobie / pod obth. red. M. V. Burikhina. – M. : IMCGUK MVD Rossii, 2004. – 144 s.

19. Maslach C. Job burnout – how people cope / Maslach C. // Public Welfare. – 1978. – Vol. 36. – R. 56–58.

20. Vodoplyanova N. E. Sindrom psikhicheskogo vihgoraniya v kommunikativnikh professiyakh / N. E. Vodoplyanova // *Psikhologiya zdorov'ya* / pod red. G. S. Nikiforova ; Sankt-Peterburg. GU. – Spb., 2000. – S. 443–463.
21. Hobfoll S. E. Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout / S. E. Hobfoll, J. Freedy / *Professional burnout: recent developments in theory and research* / eds.: W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. – London : Taylor and Francis, 1993. – P. 115–129.
22. Baruch V. Self-Care for Therapists: Prevention of Compassion Fatigue and Burnout / Baruch V. // *Psychotherapy in Australia*. – 2004. – Vol. 10, № 4. – R. 64–68.
23. Zhalagina T. A. Psikhologicheskaya profilaktika professional'noy deformatsii lichnosti prepodavatelya vuza : diss. ... d-ra psikh. nauk : 19.00.03, 19.00.07 / Zhalagina Tat'yana Anatol'yevna ; Tver. gos. un-t. – Tverj, 2004. – 309 s.
24. Ramsey R. D. How to stay fresh on the job / R. D. Ramsey // *Supervision*. – 1999. – Vol. 60. – Issue 5. – P. 6.
25. Gilroy P. J. A Preliminary Survey of Counseling Psychologists. Personal Experiences With Depression and Treatment / Gilroy Paula J., Carroll Lynne, Murra Jennifer // *Professional Psychology: Research and Practice*. – 2002. – Vol. 33. – R. 402–407.
26. Leshukova E. G. Sindrom sgoraniya. Zhatitnihe mekhanizmi. Merih profilaktiki / E. G. Leshukova // *Vestn. Ros. assoc. telefonov ehkstreynoy psikh. pomothi (RATEhPP)*. – 1995. – № 1. – S. 36–47.
27. Ivanenko V. M. Psikhologichni umovi zapobigannya travmatizmu ta zagibeli viys'kovosluzhbovciv Derzhavnoyi prikordonoj sluzhbi Ukrayini : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk : 19.00.09 – psikhologiya diyal'nosti v osoblivikh umovakh / Ivanenko Volodimir Mikhajlovich ; Nac. akad. Derzh. prikordon. sluzhbi Ukrayini im. Bogdana Khmel'nic'kogo. – Khmel'nic'kiy, 2005. – 20 s.
28. Filosofskiy ehnciklopedicheskij slovarj / red.-sost. E. F. Gubskiy [i dr.]. – M. : Infra-M. – 1997. – 576 s.
29. Klarin M. V. Obuchenie na osnove celostnogo lichnogo opihta: strategiya gumanizatsii uchebnogo processa / M. V. Klarin // *Innovacionnaya deyatel'nost' obrazovaniya*. – 1994. – № 2. – S. 14–15
30. Novihy illyustrirovanihy ehnciklopedicheskij slovarj / [redkol.: V. I. Borodulin, A. P. Gorkin, A. A. Gusev, N. M. Landa i dr.]. – M. : Bol'shaya Ros. ehncikl., 1998. – 912 s. : ill.
31. Informacijni materiali do pitannya zaprovadzheniya sistemi upravlinnya yakisty v organakh vikonavchoyi vladi / Golov. uprav. Derzh. sluzhbi Ukrayini. – K., 2006. – 181 s.
32. Peach R. W. The Memory Jogger 9000/2000 : A Pocket Guide to Implementing the ISO 9001 Quality Systems Standard Based on ANSI/ISO/ASQ Q9001–2000 / Robert W. Peach, Bill Peach, Diane S. Ritter. – Goal/QPC, 2000. – 182 r.
33. Brassard M. The Memory Jogger 2 : A Pocket Guide of Management and Planning Tools for Continuous Improvement and Effective Planning / Brassard Michael, Ritter Diane. – Goal/QPC, 2010. – 214 r.
34. Terrapene Process Management Suite : User Guide and Handbook. Plexus Training Systems™. – St. Paul, MN, USA, 2006. – 66 p.
35. Maksimenko S. D. Eksperimental'na psikhologiya : navch. posibnik / S. D. Maksimenko, E. L. Nosenko. – K. : MAUP, 2002. – 128 s.
36. Maksimenko S. D. Teoriya i praktika psikhologo-pedagogichnogo doslidzhennya / S. D. Maksimenko. – K. : NDIP, 1990. – 239 s.
37. Druzhinin V. N. Ehksperimental'naya psikhologiya / V. N. Druzhinin. – 2-e izd., dop. – SPb. : Piter, 2001. – 320 s.
38. Abramova G. S. Vvedenie v prakticheskuyu psikhologiyu / G. S. Abramova. – M. : ACADEMIA, 1996. – 224 s.
39. Abramova G. S. Praktikum po psikhologicheskomu konsultirovaniyu / G. S. Abramova. – Ekaterinburg : Delovaya kn. ; M. : ACADEMIA, 1995. – 128 s.
40. Paliy S. P. Social'no-psikhologichnij trening mizhosobovogo spilkuvaniya / S. P. Paliy, A. M. Varyanicya, A. O. Tikhonchuk. – K. : NDMC MOU, 1993. – 40 s.
41. Barko V. I. Metodika vikoristannya treningovih vprav zmistovnogo planu u pidgotovci upravlinciv / V. I. Barko // *Prakt. psikhologiya ta soc. robota*. – 2004. – № 7. – S. 26–30.
42. Emel'yanov Y. N. Aktivnoe social'no-psikhologicheskoe obuchenie / Yu. N. Emel'yanov. – L. : Izd-vo Leningrad. un-ta, 1985. – 166 s.
43. Petrovskaya L. A. Teoreticheskie i metodologicheskie problemih social'no-psikhologicheskogo treninga / L. A. Petrovskaya. – M. : Izd-vo MGU, 1982. – 168 s.
44. Praktikum po psikhologii menedzhmenta i professional'noy deyatel'nosti / pod red. G. S. Nikiforova, M. A. Dmitrievoy, V. M. Syutkova. – SPb. : Rechj, 2001. – 448 s.
45. Burlachuk L. F. Slovarj-spravochnik po psikhologicheskoy diagnostike / L. F. Burlachuk, S. M. Morozov; [otv. red. S. B. Krihmskiy]. – K. : Nauk. dumka, 1989. – 200 s.
46. Rabochaya kniga prakticheskogo psikhologa : posobie dlya specialistov, rabotayuthikh s personalom / pod red. A. A. Bodaleva, A. A. Derkacha, L. G. Lapteva. – M. : Izd-vo In-ta Psikhoterapii, 2001. – 640 s. : ill.
47. Ratanova T. A. Psikhodiagnosticheskie metodih izucheniya lichnosti / T. A. Ratanova, N. F. Shlyakhta. – M. : Mosk. psikhologo-soc. in-t : Flinta, 1998. – 264 s.
48. Sobchik L. N. Test vosmij vlecheniy Sondy i ego modifikatsiya / L. N. Sobchik. – M. : Folium, 1996. – 96 s.
49. Mnogourovneviy lichnostniy oprosnik "Adaptivnost'" (MLO-AM) A. G. Maklakova i S. V. Chernyanina // *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testih* : ucheb. posobie / red. i sost. Raygorodskiy D. Ya. – Samara, 2001. – S. 549–558.
50. Khammer M. Reinzheniring korporacij : manifest revolyucii v biznese : per. s angl. / Maykl Khammer, Dzheyms Champi. – SPb. : Izd-vo Peterburg. un-ta, 1997. – 288 s.
51. Repin V. V. Biznes-processih kompanii: postroenie, analiz, reglamentatsiya / V. V. Repin. – M. : Standartih i kachestvo, 2007. – 240 s.
52. Tataruchuk M. I. Korporativni informacijni sistemi : navch. posib. / M. I. Tataruchuk. – K. : KNEU, 2005. – 291 s.
53. Khayjruhin O. M. Profesiynne vigorannya viys'kovosluzhbovciv yak predmet psikhologichnogo analizu / Oleg Khayjruhin // *Psikhologiya i suspijstvo*. – 2014. – № 2.

– S. 96–126.

54. Khayrulin O.M. Psikhologichna profilaktika profesiynogo vigorannya viyjskovosluzhbovciv Derzhavnoyi prikordonnoyi sluzhbi Ukraini / Oleg Mikhaylovich Khayrulin: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psikholog. nauk za specialnistyu 19.00.09 – “Psikhologiya diyalnosti v osoblivikh umovakh”. – Nacionalnij universitet civiljnogo zakhistu Ukraini. – Kharkiv, 2013. – 22 s.

АНОТАЦІЯ

Хайрулін Олег Михайлович.

Модель психологічної профілактики професійного вигорання військовослужбовців.

У статті обґрунтовані сутність і зміст професійного вигорання військовослужбовців ДПС України і на здобутому матеріалі вперше запропонована практико-орієнтована, структурно-функціональна модель узгодженої профілактики, що охоплює моніторинг оргуправлінського потенціалу цього відомства і його командних ланок, комплекси загальних і спеціальних заходів у роботі з персоналом, умови оптимізації психосоціального клімату в бойових підрозділах прикордонників. Водночас описана методологічно виважена система критеріїв, параметрів і психологічних інструментів для ефективного здійснення профілактики профвигорання військовослужбовців, що підвищує як їхню особисту толерантність, так і запобігає виникненню надмірного психогенного напруження під час несення прикордонної служби.

Ключові слова: особистість прикордонника, професійне вигорання, психологічна профілактика, толерантність військовика, принципи психопрфілактичної роботи, психологічна допомога, соціально-психологічний тренінг, методологія функціонального моделювання.

АННОТАЦИЯ

Хайрулин Олег Михайлович.

Модель психологической профилактики профессионального выгорания военнослужащих.

В статье обоснованы сущность и содержание профессионального выгорания военнослужащих ДПС Украины и на полученном материале впервые предложена практико-ориентированная, структурно-функ-

циональная модель указанной профилактики, которая охватывает мониторинг оргуправленческого потенциала этого ведомства и его командных звеньев, комплексы общих и специальных мероприятий в работе с персоналом, условия оптимизации психосоциального климата в боевых подразделениях пограничников. В то же время описана методологически взвешенная система критериев, параметров и психологических инструментов для эффективного осуществления профилактики профвыгорания военнослужащих, что повышает как их личную толерантность, так и предотвращает возникновение избыточного психогенного напряжения во время несения пограничной службы.

Ключевые слова: личность пограничника, профессиональное выгорание, психологическая профилактика, толерантность военного, принципы психопрфілактической работы, психологическая помощь, социально-психологический тренинг, методология функционального моделирования.

ANNOTATION

Khairulin Oleh.

Model of Psychological Prevention of Professional Burnout of Soldiers.

In the article the essence and content of professional burnout of soldiers of State Border Service of Ukraine are substantiated and on the acquired material for the first time the practice-oriented, structural-functional model of the mentioned prevention, which covers monitoring the org-managerial potential of this department and its command links, complexes of general and special arrangements of work with the staff, conditions of optimization the psycho-social climate in combat units of border guards has been offered. At the same time there has been methodologically measured the system of criteria, parameters and psychological instruments for efficient fulfillment the prevention of professional burnout of soldiers, which both increases their personal tolerance and avoids the psychogenic tension during their service.

Key words: personality of boarder guard, professional burnout, psychological prevention, tolerance of soldiers, principles of psycho-prevention work, psychological assistance, social-psychological training, methodology of functional modeling.

Надійшла до редакції 2.06.2014.

ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ЖІНОК У РАНЬОМУ ПІСЛЯПОЛОГОВОМУ ПЕРІОДІ ЖИТТЯ

Владислава УШАКОВА

Copyright © 2014

УДК 618.2+618.4:61 : 159.9

Актуальність теми дослідження. На сучасному етапі суспільного розвитку одним із найбільш актуальних питань є психічне та фізичне здоров'я майбутнього покоління. В Україні спостерігається надзвичайно високий рівень психоемоційного напруження населення, що призводить до погіршення психологічного здоров'я популяції [1].

Вагітність та пологи – дуже сильний за рівнем переживань, специфічний за комплексом відчуттів, період у житті жінки. Тому важливо вивчити адаптаційні механізми жінки, які задіюються після народження дитини і наявні у її сімейному довіклі. Адаптованою вважається та людина, у якої не порушені здатність насолоджуватись життям та психічна рівновага, спостерігається сприятливий стан функціонування психоемоційної сфери. Натомість головна ознака дезадаптованості особистості – переживання тривалих зовнішніх та внутрішніх конфліктів без актуалізації потрібних для їх здолання психічних механізмів і форм поведінки. Важливе місце у процесі адаптації до материнства після народження дитини займають емоції, їх міра вираженості. До зниження рівня адаптації призводять надмірні хвилювання, що супроводжуються сильними негативними емоціями [2]. Протягом цього періоду активізуються фізіологічні та психологічні процеси пристосування материнського організму до нових умов існування. Тому значущим є створення найбільш комфортних умов, які б сприяли ефективній адаптації матері до дитини саме після її народження. До того ж цей період визначальний не тільки для особистості самої жінки.

Дезадаптація жінок, як відомо, супроводжується післяпологовою депресією, котра

охоплює так звані післяпологові “блюзи” чи синдром “смутку породіль” [3, с. 81]. Це здебільшого короткотерміновий період, що не вимагає лікування. В інших, здебільшого поодиноких, випадках розвиваються більш важкі симптоми депресії, що порушують працездатність, або ж набувають розвою психопатичні розлади. При цьому встановлено, що синдром “смутку породіль” настає на 3–5 день після народження дитини і триває від 2 до 6 тижнів. Це – стан плаксивості, зниженого фізичного та емоційного тону, загальної втоми і роздратованості, тривожності і розладів сну. Основною ознакою даного синдрому є стійке зниження настрою, що супроводжується пригніченістю, дратівливістю [4], лабільністю в емоційній сфері, перепадами психодуховного стану від печалі до підвищеного настрою [5].

Синдром “смутку породіль” зазвичай є першим у низці пограничних депресивних розладів. Переживання жінок подібні на почуття легкого смутку та печалі, їм притаманні протилежні емоції на тлі соматовегетативних відхилень. Проте жінки із даним синдромом здатні заспокоюватися, якщо поряд знаходиться людина, яка може їх вислухати, підбадьорити. Тим більше, що часто він спрацьовує як психологічний захист, котрий блокує неприйнятну для самої матері поведінку. Скажімо, в літературі описана форма прихованої схвилюваності, що отримала назву “неадекватний спокій” [6]. Іноді жінка з синдромом смутку породіль виглядає надмірно спокійною, а психологічне обстеження виявляє в неї високі рівні тривожності і депресивності [7].

Післяпологовий “blues” за набором критеріїв слушно віднести до реакцій нервово-психічної адаптації. Першочергово – це оберненість

розладу: понад 80% жінок долає дану неглибоку депресію протягом місяця після народження дитини [8]; другорядно – незначна вираженість тривожно-депресивної симптоматики, яка виявляється лише у певні періоди, коли мати надана сама собі або спілкується з батьком дитини чи доглядає за нею в режимні моменти [4]. На думку Курта Шнайдера, післяпологові психічні розлади мають ендореактивний генез, коли їх головними причинами є несприятлива сімейна обстановка, ендокринно-вегетативна та емоційно-інстинктивна дисциркуляція [9]. Причому, враховуючи “розмивання” інституту шлюбу, нині зростає кількість закладів, які виходжують нездорових і недоношених дітей. Даною проблемою займалися такі зарубіжні та вітчизняні вчені, як Л.Л. Баз, В.І. Брутман, О.С. Багуєв, А.Ю. Яновська, О.В. Силаєва, О.О. Прибитков, Ф. Дальто, Г.В. Скобло, Т.О. Баландина, І.В. Добряков, І.О. Колесников, С.Ю. Мещерякова, Г.Г. Філіпова [10; 11; 7; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21].

З аналізу літератури слідує, що існує безліч причин, здатних викликати у молодій матері депресивні прояви: зміна звичного розпорядку дня чи режиму сну, збільшення навантаження у зв'язку з народженням малюка, які не дозволяють їй унормувати власний фізичний стан ще кілька тижнів після пологів; відчуття пригніченості та сумніви у власній здатності стати хорошою матір'ю, що підсилюють відчуття тривоги і стресу; несприятливий акушерсько-гінекологічний анамнез, наявність у матері тривожних і гіпотимних рис характеру, низької самооцінки; виникнення почуття втрати індивідуальності, та контролю над власним життям; зниження сексуальної привабливості; обмеженість у часі та брак спілкування з друзями, коханою людиною і близькими людьми [22]. Безсумнівно, однією з основних причин є обмаль підтримки з боку батька дитини та сім'ї, відсутність у період вагітності такого психодуховного стану, як відчуття сімейного щастя [23–25].

І все ж вплив досліджуваного синдрому є особливо несприятливим у взаємодії матері з дитиною, яка характеризується порушенням їхнього емоційного контакту. Відтак сильний прояв синдрому стає перешкодою між матір'ю і немовлям, унеможлиблює чуттєве порозуміння. Стосовно депресивного стану матері, що продовжується тривалий час, то він руйнує нормальний перебіг розвитку дитини через

формування в неї психічних розладів різного ступеня тяжкості.

Отже, загальне завдання адаптації зводиться до збереження морфо-функціональної єдності організму, високого рівня її діяльності та забезпечення потрібних умов для задоволення материнської нужденності [26]. З еволюційного погляду, адаптація є провідним процесом до виживання, репродукції та пристосування індивіда до реальних умов довкілля. Встановлена амбівалентність в адаптаційних реакціях жінки після пологів: з одного боку, вона виявляє власну неадаптованість до нових (тепер уже з немовлям) умов життя, з іншого – нестійкість самої системи “мати – дитина”. Скоріш за все, констеляція факторів, яка веде до післяпологового “блюзу”, в такій жінки несвідомо співвідноситься із психічними і фізичними можливостями її організму [4].

Мета дослідження: визначення психоемоційного стану жінок в аспекті їхньої адаптації до материнства залежно від перебігу вагітності та типів пологів.

Контингент обстежуваних і методи. Наукове дослідження здійснювалось через сім днів після народження дитини. Розподіл на групи після пологів відбувався з урахуванням перебігу вагітності та пологів (партнерські та без партнера). Було утворено чотири групи: група 1 – партнерські пологи та ускладнений перебіг вагітності (ПП УВ) – 105 осіб, група 2 – партнерські пологи і типовий фізіологічний перебіг вагітності (ПП ФВ) – 57 осіб, група 3 – пологи без партнера та ускладнений перебіг вагітності (БП УВ) – 45 осіб, група 4 – пологи без партнера і типовий фізіологічний перебіг вагітності (БП ФВ) – 43 особи. У дослідженні, крім того, враховувався фактор участі у заходах медико-психологічної підтримки жінок на етапі вагітності. Відтак до групи ППУВ увійшли 39 жінок НШТ (37%), 32 жінки НШК (30,5%) та 34 ЗШ (32,5%), всього – 105 осіб. Групу БПУВ склали 21 жінка НШТ (46,7%), 4 жінки НШК (8,9%) та 20 ЗШ (44,4%), всього – 45 осіб. Група ППФВ – 8 жінок НШТ (14%), 21 жінки НШК (36,8%) та 28 ЗШ (49,2%), всього – 57 осіб. Група БПФВ – 2 жінки НШТ (4,6%), 7 жінок НШК (16,3%) та 34 ЗШ (79,1%), всього – 43 особи.

Для визначення психоемоційного стану молодих матерів був використаний такий психодіагностичний інструментарій: диференційовані шкали емоцій, розроблені К. Ізардом [27, с. 226–227], і шпитальна шкала тривоги та де-

Таблиця 1

Показники емоційних станів жінок у ранньому післяпологовому періоді

Емоційні стани	Основна група (n=150)				Контрольна група (n=100)	
	ПП, n = 105		БП, n = 45		ПП, n = 57	БП, n = 43
	НШТ, n = 39	Не брали участь, n = 66	НШТ, n = 21	Не брали участь, n = 24		
	M ± m		M ± m		M ± m	M ± m
Інтерес	8,5±2,1	5,9±2,5	8,4±1,9	6,3±2,7	7,3±2,7	6,7±2,5
Радість	8,6±1,8	7,7±2,9	8,7±1,4	7,9±2,3	9,2±2,4	8,9±2,3
Здивування	4,2±1,5	5±2,2	4,3±1,6	4,8±1,9	4,3±1,6	4,4±1,6
Горе	3,1±0,8	4,8±1,8	3,1±0,9	4,6±1,8	3,3±1,8	3,5±1,8
Гнів	3,2±0,65	4,1±1,9	3±0,72	4,2±1,7	3,9±1,9	3,9±1,9
Відраза	3,8±1,1	4,9±2,01	3,7±0,99	4,6±1,8	3,7±1,5	3,8±1,6
Презирство	3,4±1,2	4,3±2	3,5±1,1	3,9±1,1	3,3±1,2	3,5±1,4
Страх	3,5±1,25	4,2±2,2	3,3±1,16	3,9±2,1	3,8±1,8	3,9±2
Сором	3,4±1,2	4,6±0,8	3,2±0,8	4,3±0,8	3,5±0,8	3,6±0,8
Провина	3,7±1,6	4,7±1,5	3,3±1,43	4,5±1,4	3,8±1,2	3,5±1,2
Коефіцієнт самопочуття (К)	1,67±0,34	1,25±0,5	1,6±0,42	1,31±0,5	1,6±0,6	1,45±0,6

пресії (Hospital Anxiety and Depression Scale, HADS), розроблена A.S. Zigmond і R.P. Snaith [28, с. 313–314]. Окрім того, було використано два опитувальники, питання та інтерпретація відповідей яких логічно пов'язані з головною проблемою дослідження й уможливили її багатоаспектне вивчення.

Аналіз емоційних проявів в обстежуваних жінок виявив наступне (табл. 1). Для жінок з ускладненим перебігом вагітності, котрі не приймали участі у заходах медико-психологічної служби, характерна наявність негативних емоцій. Жінкам, які народжували з партнерами, властиві такі переживання, як почуття “відрази”, “горя”, “провини” (при $p < 0,05$). Досить високим у них є й показник емоції “здивування”. Водночас високі бали виявлені за шкалами “радості” та “інтересу” ($p < 0,05$). У жінок, котрі народжували без партнера, переважають ситуативні стани, з одного боку, “радості” та “інтересу”, з іншого – “здивування”, “відрази”, “гніву” ($p < 0,05$). Порівнюючи ці дві групи, зазначимо, що формовияв позитивних емоцій вище у жінок, які народжували без партнера, а негативних – вище у жінок, які народжували з партнером.

Стосовно жінок у ранньому післяпологовому періоді з ускладненням вагітності, котрі

пройшли психопрофілактику та психокорекцію і народжували як з партнером, так і без нього, домінуючими позитивними емоційними станами є “радість” та “інтерес” ($p < 0,05$), менш помітні тут ситуативні емоції “здивування” і “відрази” ($p < 0,05$). Підкреслимо, що групу з ускладненим перебігом вагітності після партнерських пологів склали 63% жінок, й аналогічну групу без партнерських пологів – 53,3% жінок, які не брали участі у психокорекційній та психопрофілактичній роботі в період вагітності, мають майже однакові високі показники проявів емоцій “радості” та “інтересу”, “здивування” та “гніву” ($p < 0,05$). Причому показники позитивних емоційних станів “радості” та “інтересу” вище у жінок, котрі народжували за присутності партнера.

Спостерігається явна розбіжність в емоційному стані жінок основної та контрольної груп після народження дитини. Так, більш емоційно піднесеними є жінки, які брали участь у психопрофілактичній і психокорекційній програмі, та матері з фізіологічним перебігом вагітності, котрі народжували у союзі з партнером. Водночас наявний розрив кількісних даних між позитивними та негативними емоційними станами. У названих жінок показники негативних емоційних станів нижчі, ніж

Таблиця 2

Вираженість феноменів тривоги та депресії у жінок раннього післяпологового періоду

Емоційні стани	Основна група (n=150)				Контрольна група (n=100)	
	ПП, n = 105		БП, n = 45		ПП, n = 57	БП, n = 43
	НШТ, n = 39	Не брали участі, n = 66	НШТ, n = 21	Не брали участі, n = 24	M ± m	M ± m
	M ± m	M ± m	M ± m	M ± m		
Тривога	7,2±1,23	8,3±2,3	7,1±1,6	8±1,8	8±2,1	7,8±1,8
Депресія	4±0,9	5,8±1,4	4,1±1,1	6,1±0,89	5,4±2,4	6±0,9

у тих їхніх колег, які не відвідували заняття. Однією з причин пригніченого емоційного стану жінок з ускладненням вагітності є те, що для їх більшої половини було властиве виразне порушення психоемоційного стану під час вагітності на тлі їхньої відмови від участі у заходах медико-психологічного навчання.

Зазначимо, що коефіцієнт самопочуття матерів в усіх групах $K > 1$, що вказує на переважання його позитивного настрою чи гіпертимного (з підвищеним настроєм) типу акцентуації характеру ($p < 0,05$). Розбіжності у величинах коефіцієнту самопочуття в обох досліджуваних групах незначні. Більший коефіцієнт самопочуття природно наявний у жінок з фізіологічним перебігом вагітності після партнерських пологів та жінок, котрі відвідували заняття під час вагітності. Водночас переважає благодушне самопочуття спостерігається й у жінок з ускладненим перебігом вагітності після партнерських пологів, але лише в тому разі, якщо вони брали участь у заходах медико-психологічної підтримки сім'ї (1,67).

Отже, виявлені статистично значущі розбіжності в емоційних станах між групами жінок у ранньому післяпологовому періоді за показниками емоційних проявів “здивування”, “відрази” та “провини” (див. *табл. 1*). Матері з ускладненням вагітності після пологів, які до цього не відвідували заняття, більше відчувають здивування та відразу, що пов'язано з невідповідністю очікуваного й отриманого до і після пологів, провини за іноді байдуже ставлення до свого соматичного стану і до дитини. Саме це відрізняє їх від жінок з фізіологічним перебігом вагітності після партнерських пологів і тих матерів, котрі брали активну участь у медико-психологічній роботі. Крім того, останні мали більш високі бали за шкалами “радість” та “інтерес”, перебували в емоційно-сприятливому для освоєння навичок,

умінь і знань із догляду за немовлям і для швидкого психосоматичного відновлення після пологів. До того ж вони переживали стан повного задоволення актуальної потреби в материнстві. Зокрема, вищезазначене знайшло підтвердження за критерієм Лівіня. У жінок з фізіологічним перебігом вагітності у ранньому післяпологовому періоді більше виражені такі емоційні стани, як інтерес ($F=9$, $p < 0,001$) та радість ($F=13,2$, $p < 0,001$), у жінок з ускладненням вагітності, які не відвідували заняття – відраза ($F=20,4$, $p < 0,001$), сором ($F=15,8$, $p < 0,001$) та провина ($F=25,2$, $p < 0,001$). Водночас встановлені статистично значимі відмінності в основній та контрольній групах жінок після народження дитини за критерієм X^2 (хі-квадрат) при $p < 0,001$ за вираженістю емоцій радості ($\chi^2=10,5$), презирства ($\chi^2=9,4$), відрази ($\chi^2=10,9$), сорому ($\chi^2=11,2$) і коефіцієнта самопочуття – K_c ($\chi^2=17,8$).

Аналіз рівня хвилювання і депресії серед жінок після народження дитини за допомогою шпитальної шкали тривоги і депресії (HADS) (*табл. 2*) показав, що на сьомий день після пологів у них наявна виражена тривога. Жінки основної групи, які не брали участі у заходах медико-психологічного впливу, мали високі показники тривожних тенденцій. У жінок, котрі народжували з партнером, феномен тривожності був оприявнений більше, ніж у матерів, які народжували самостійно. Родильниці, які відвідували спеціальні заняття, формовияв хвилювань перебував майже в межах норми. Отож висока тривожність відображає наявність сьогочасної напруженості, занепокоєння, схвильованості, концентрації думок на дитині й одиничних ознак вегетативних реакцій. На фоні цього психоемоційного стану жінки легко вступали у вербальну і невербальну взаємодію з дитиною за не зовсім адекватного розуміння своєї материнської

поведінки, що доходила іноді до розгубленості та паніки в поводженні з нею. Почасти вони відчували самотність у догляді за немовлям, прагнули отримати допомогу з боку партнера, або ж їхні очікування щодо сумісної взаємодії у системі “мати – дитина – батько” після пологів, на їхнє переконання, не виправдалися.

Встановлено, що показники проявів депресії у жінок усіх груп є в межах норми. Спостерігається незначне перевищення депресивного стану в тих родильниць, які народжували без партнера та не брали участі у психопрофілактичній та психокорекційній роботі, а також у тих, котрі мали фізіологічний перебіг вагітності і народжували самотійно, тобто за відсутності партнера. Отримані дані свідчать про те, що прояви тривожного та депресивного станів менш виражені у жінок, котрі відвідували заходи медико-психологічного супроводу під час вагітності. Загалом статистичною значимістю відрізняються зв'язки (за критерієм Лівіня) у групах ППУВ та БПУВ, ППФВ та БПФВ за емоційними проявами тривоги (відповідно $F=20,4$, $p<0,001$ та $F=17,6$, $p<0,001$). Те ж саме стосується і критерію хі-квадрат при $p<0,001$: за вираженістю тривожних проявів у групах ППУВ та БПУВ він становить $\chi^2=10,5$ та ППФВ та БПФВ – $\chi^2=11$.

Таким чином, виявлені статистично значущі розбіжності між групами жінок з ускладненням і фізіологічним перебігом вагітності з партнерськими та пологами без партнерів з урахуванням участі поліжниць у заходах медико-психологічної підтримки сім'ї в період вагітності за показниками емоційних станів тривоги та депресії (при $p<0,05$). Розглянемо більш детально останні показники (**табл. 3**).

Із наведених статистичних даних слідує, що на сьомий день після народження дитини у жінок з ускладненням вагітності після партнерських пологів спостерігається більш субклінічно та клінічно виражена тривога (відповідно 59,1% та 18,2%), ніж у жінок інших груп. У 46,2 % породільниць після партнерських пологів, які відвідували заняття, наявні субклінічні формовияви тривоги, що не значно вагоміші, аніж у тих із них, котрі народжували без партнера. Водночас у молодих матерів із фізіологічним перебігом вагітності після самотійних пологів менше виявляється субклінічно вираженої тривожності, ніж у матерів інших груп, окрім жінок, які активно відвідували заняття.

Вищезазначене дає підстави висновувати, що, у значній кількості жінок з ускладненим перебігом вагітності, котрі не брали участі в заходах медико-психологічної підтримки, наявна субклінічно та клінічно виражена тривога, що відрізняє їх від жінок, які відвідували заняття ($p<0,05$). Майже однакова кількість родильниць з фізіологічним перебігом вагітності та з ускладненням, що не долучалися до психопрофілактичної та психокорекційної роботи, мають виражену субклінічну та клінічну тривогу ($p<0,05$). Стосовно частки депресивних проявів, то тут спостерігається переважання субклінічно та клінічно вираженої депресії у жінок основної групи після пологів без партнера, які не брали участі у відвідуванні занять (відповідно 58,3% і 8,4%) та у жінок контрольної групи після самотійних пологів (відповідно 58% і 7%). До того ж поліжници вказували на страх перед пологами, невпевненість у благополучному результаті вагітності; констатували, що для них пологи виявилися великим стресом і що в них викликала занепокоєння поява нових стресорних факторів (скажімо, хвилювання за здоров'я дитини чи за майбутню взаємодію з чоловіком після пологів). У цілому незначній кількості жінок із груп НШТ притаманна субклінічна та клінічна депресивність.

Отже, через сім днів після народження дитини прояви тривожного та депресивного станів більшою чи меншою мірою характерні для всіх груп поліжниць. Але у групі ППУВ, яка не відвідувала заняття із психопрофілактики та психокорекції, та у групі БПФВ спостерігається більша частка тих, у кого виражені прояви тривожності та депресивності. Відтак важливою умовою для комфортного та спокійного протікання післяпологового періоду, успішної адаптації жінки до системи “мати – дитина”, піднесеного і врівноваженого психоемоційного стану є особливості перебігу вагітності і участь у психокорекційній та психопрофілактичній роботі тих жінок, котрі мають порушення емоційної сфери. Отримані результати узгоджуються з наявними даними про переважання в ранньому післяпологовому періоді станів материнського блюзу (синдрому “смутку породіль”), що є проявом реакції нервово-психічної адаптації до материнства. Зрозуміло, що встановлення оптимальної взаємодії у системі “мати – дитина” залежить від індивідуально-психологічних особливостей самої породільниці.

Таблиця 3

Оцінка вираженості тривоги та депресії в молодих матерів у ранньому післяпологовому періоді

Емоційні прояви	Рівні вираженості	Позначення	Основна група (n=150)				Контрольна група (n=100)	
			ПП, n = 105		БП, n = 45		ПП, n = 57	БП, n = 43
			НШТ, n = 39	Не брали участі, n = 66	НШТ, n = 21	Не брали участі, n = 24		
Тривога	Норма	n	17	15	10	6	16	13
		%± m	43,6±0,8	22,7±0,8	47,6±2,1	25±1,3	28,1±1,3	30,2±1,3
	Субклінічно виражена	n	18	39	9	14	32	23
		%± m	46,2±1,2	59,1±1,4	42,9±1,8	58,3±2,2	56,1±1,9	53,5±1,3
	Клінічно виражена	n	4	12	2	4	9	7
		%± m	10,25±0,5	18,2±0,6	9,5±0,93	16,7±0,7	15,8±0,7	16,3±0,8
Депресія	Норма	n	24	26	11	8	28	15
		%± m	61,5±1,4	39,4±1,1	52,4±1,7	33,3±1,3	47,4±1,1	35±1,1
	Субклінічно виражена	n	13	35	8	14	25	25
		%± m	33,3±0,9	53±1,9	38,1±1,2	58,3±1,8	45,6±1,3	58±1,5
	Клінічно виражена	n	2	5	1	2	4	3
		%± m	5,1±0,56	7,6±0,4	4,7±0,72	8,4±0,9	7±0,8	7±0,6

ВИСНОВКИ

1. Після пологів у жінок часто відзначаються прояви тривожного і депресивного станів, які пов'язані з комплексом фізичних та емоційних змін, що можуть негативно позначитися на стосунках матері і дитини, розвитку немовляти і на подальшому житті сім'ї в цілому. Зокрема, встановлено, що через тиждень після пологів симптоми депресії і тривоги зустрічалися у більшості породільниць,

причому ступінь їх вираженості носить субклінічний і незначний клінічний характер.

2. Психоемоційний стан молодих матерів з ускладненням вагітності після пологів вирізняється підвищеною тривожністю. На фоні ситуативних станів радості та інтересу в жінок, які не відвідували заняття з медико-психологічної підготовки вагітних, та народжували за присутності партнера, спостерігаються емоції відрази, горя та провини, й водночас у жінок, котрі народжували без партнера, – відрази і гнів. Стосовно поліжниць з ускладненням ва-

гітності, які пройшли психопрофілактику та психокорекцію та які народжували як з партнером, так і без нього, домінуючими позитивними емоційними станами є радість та інтерес. Ці стани притаманні й родильницям із фізіологічним перебігом вагітності після пологів.

3. Показники депресивних проявів у поліжниць усіх груп перебувають у межах норми. Незначне перевищення депресивного стану наявне у жінок, які народжували без партнера і не брали участі у психопрофілактичній та психокорекційній роботі, а також у тих із них, у кого перебіг вагітності був фізіологічним і хто народжував без присутності рідних. Прояви тривожного і депресивного станів менш виражені у жінок, які відвідували заходи медико-психологічного супроводу під час вагітності. Отож більш емоційно піднесеними є породильниці, котрі брали участь у названих заходах, мали фізіологічно здорову вагітність і народжували з партнером.

4. Групу поліжниць з ускладненим перебігом вагітності становлять більше половини жінок, які не брали участі у спеціальній підготовці до пологів й у післяпологовий період не долучалися до психокорекційної програми. Саме це підтвердили отримані нами результати: вкрай важливими для молодих матерів є знання, уміння і навички, що цілеспрямовано набуті у період вагітності, їхня особисто значима участь у психоосвітніх та психопрофілактичних заходах, відвідування інформаційних і практичних курсів, тренінгів, а також підтримка сім'ї.

З метою вивчення причин та умов розвитку психоемоційних порушень у поліжниць надалі слушно проаналізувати стан внутрішньосімейних і батьківсько-дитячих стосунків у житті жінок залежно від перебігу їхньої вагітності і типів пологів.

1. Михайлов Б.В. Стратегічні шляхи розвитку медичної психології та психотерапії в Україні / Б.В. Михайлов // Проблеми медичної науки та освіти. – 2006. – № 2. – С. 5–7.

2. Шпатаковська Г.В. Дослідження психоемоційного стану жінок у період адаптації до вагітності / Г.В. Шпатаковська // Вісник Одеського національного університету ОНУ імені І. І. Мечникова. – Одеса : Астропринт, 2009. – Том 14, Вип. 18: Сер. “Психологія.”. – С. 153–161.

3. Смулевич А.Б. Депресии в общей медицине: [руководство для врачей] / А.Б. Смулевич. – М., 2001. – 256 с.

4. Кошавцев А.Г. Синдром “грусти рожениц” как адаптационное расстройство на ранних этапах развития системы мать-дитя / А.Г. Кошавцев, В.Н. Мультановская, В.В. Лорер // Журнал неврологии и психиатрии имени С.С. Корсакова. – 2007. – № 2. – С. 56–58.

5. Milne V. Postpartum depression makes headlines: celebrities talk about postpartum depression [Electronic resource] / V. Milne. – Access mode: Canadian Living.com. – Accessed on February 13, 2013.

6. Прихожан А.М. Формы и маски тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности / А.М. Прихожан // Тревога и тревожность / под ред. В.М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.

7. Батуев А.С. Пограничные депрессивные состояния у женщин после родов / А.С. Батуев, А.Г. Кошавцев, В.Н. Мультановская, Н.Н. Иовлева // Журнал неврологии и психиатрии имени С.С. Корсакова. – 2003. – №10. – С. 31–35.

8. Suri R, Burt V.K., Altshuler L.L., Zuckerbrow-Miller J., Fairbanks L. Fluvoxamine for postpartum depression // Am J Psychiatry. – 2001. – №158 – P. 1739–1740.

9. Schneider Kurt. Die Schichtung des emotionalen Lebens und der Aufbau der Depressionszustände // Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie. – 1980. – № 59. – P. 281–286.

10. Баз Л.Л. Изменение эмоционального восприятия у женщин, страдающих послеродовой депрессией / Л.Л. Баз // Материалы XIII съезда психиатров России, г. Москва, 10–13 октября 2010 г. – М., 2010. – С. 47.

11. Брутман В.И. Личностные и психические нарушения у женщин, отказывающихся от новорожденных / В.И. Брутман // Российский психиатрический журнал. – 2001. – №5. – С. 15.

12. Яновская А.Е. Диагностика и профилактика депрессий с применением информационных технологий // Современная психология: теория и практика / А.Е. Яновская, А.Н. Корнетов, А.В. Силаева // Материалы VIII международной научно-практической конференции, г. Москва, 2–3 апреля 2013 г. – М.: Спецкнига, 2013. – С.159–163.

13. Силаева А.В. Психологические и генетические факторы возникновения депрессии в период беременности и после родов / А.В. Силаева, С.С. Ракитин // Материалы IX международной научно-практической конференции. – Psychology and sociology. Publishing house “Science and education”. – Прага, 2013. – С. 26–29.

14. Прибытков А.А. Клинические особенности депрессивных расстройств невротического уровня в послеродовом периоде: автореф. дис... канд. мед. наук / А.А. Прибытков. – СПб., 2006. – 22 с.

15. Dolto F. La cause des enfants. Edition Robert Laffont. – 1985. – 470 p.

16. Скобло Г.В. Одна депрессия на двоих / Г.В. Скобло, Л.Л. Баз, А. Дробинская // Материнство. – 1997. – № 5. – С. 86–88.

17. Баландина Т.А. Вопросы исследования послеродовых материнских депрессий в аспекте их влияния на психическое здоровье детей / Т.А. Баландина, Г.В. Скобло, Л.Л. Баз // Актуальные вопросы пограничных состояний и аддиктологии. – Томск, 1996. – С. 64–67.

18. Добряков И.В. Депрессия в период беременности / И.В. Добряков, И.А. Колесников // Журнал неврологии и психиатрии имени С.С. Корсакова. – 2008. – Т. 108, № 7. – С. 91–97.

19. Колесников И.А. Депрессивные расстройства в период беременности / И.А. Колесников // *Ананьевские чтения-2006 : (40 лет фак. психологии СПбГУ) : материалы науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 24–26 окт. 2006 г. / под ред. Л.А. Цветковой, А. А. Крыловой. – СПб., 2006. – С. 375–377.*

20. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству / С.Ю. Мещерякова // *Вопросы психологии. – 2000. – №5. – С. 18–27.*

21. Филиппова Г.Г. Новая книга о беременности и не только / Г.Г. Филиппова, Е.И. Захарова, Е.Ю. Печникова. – М.: Дрофа, 2002. – 480 с.

22. Коваленко Н.П. Исследование психоэмоционального состояния беременных женщин до и после родов / Н.П. Коваленко, Я.М. Скворцова // *Перинатальная психология и медицина: сб. мат. конф. по перинатальной психологии. – СПб., 2001 – С. 64–67.*

23. Raag T., Malphurus J., Field T. et al. Moderately Dysphoric Mothers Behave More Positively With Their Infants After Completing the BDI // *Infant Mental Health Journal. – 1997. – V. 18. – № 4. – P. 389–397.*

24. Ruttenberg W., Finello K., Cordeiro A. Interaction Between Depressed and Nondepressed Latina Mothers and They Premature Infants // *Infant Mental Health Journal. – 1997. – V. 18. – № 4. – P. 364–377.*

25. Shaffer D. R. Development Psychology // *Childhood and Adolescence. – 1996. – P. 428–455.*

26. Лежачий Э. Элементы общей теории адаптации / Э. Лежачий. – Вильнюс: “Моклас”, 1986. – 272 с.

27. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб., 2003. – 560 с.

28. Калягин В.А. Логопсихология: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений] / В.А.Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.

REFERENCES

1. Mikhaylov B.V. Strategichni shlyakhi rozvitku medichnoyi psikhologii ta psikhoterapiyi v Ukraini / B.V. Mikhaylov // *Problemi medichnoyi nauki ta osviti. – 2006. – № 2. – S. 5–7.*

2. Shpatakovs'ka G.V. Doslidzhennya psikhoeemocijnogo stanu zhinok u period adaptatsiyi do vagitnosti / G.V. Shpatakovs'ka // *Visnik Odes'kogo nacional'nogo universitetu ONU imeni I. I. Mechnikova. – Odesa : Astroprint, 2009. – Tom 14, Vip. 18: Ser. “Psikhologiya.”. – S. 153–161.*

3. Smulevich A.B. Depressii v obtheyj medicine: [rukovodstvo dlya vrachej] / A.B. Smulevich. – М., 2001. – 256 с.

4. Kothavcev A.G. Sindrom “grusti rozhenic” kak adaptacionnoe rasstroystvo na rannikh ehtapakh razvitiya sistemih matj-ditya / A.G. Kothavcev, V.N. Mul'tanovskaya, V.V. Lor'er // *Zhurnal nevrologii i psikhiiatrii imeni S.S. Korsakova. – 2007. – № 2. – S. 56–58.*

5. Milne V. Postpartum depression makes headlines: celebrities talk about postpartum depression [Electronic resource] / V. Milne. – Access mode: Canadian Living.com. – Accessed on February 13, 2013.

6. Prikhozhan A.M. Formih i maski trevozhnosti. Vliyanie trevozhnosti na deyatel'nostj i razvitie lichnosti / A.M. Prikhozhan // *Trevoga i trevozhnostj / pod red. V.M. Astapova. – SPb.: Piter, 2001. – 256 с.*

7. Batuev A.S. Pogranichnihe depressivnihe sostoyaniya u zhenthin posle rodov / A.S. Batuev, A.G. Kothavcev, V.N. Mul'tanovskaya, N.N. Iovleva // *Zhurnal nevrologii i psikhiiatrii imeni S.S. Korsakova. – 2003. – №10. – S. 31–35.*

8. Suri R, Burt VK, Altshuler LL, Zuckerbrow-Miller J, Fairbanks L. Fluvoxamine for postpartum depression // *Am J Psychiatry. – 2001. – №158 – R. 1739–1740.*

9. Schneider Kurt. Die Schichtung des emotionalen Lebens und der Aufbau der Depressionszustande // *Zeitschrift fur die gesamte Neurologie und Psychiatrie. – 1980. – № 59. – R. 281–286.*

10. Baz L.L. Izmenenie ehmocional'nogo vospriyatiya u zhenthin, stradayutikh poslerodovoyj depressiej / L.L. Baz // *Materialih XIII sjhezda psikhiatrov Rossii, g. Moskva, 10-13 oktyabrya 2010 g. – М., 2010. – S. 47.*

11. Brutman V.I. Lichnostnihe i psikhicheskie naru-sheniya u zhenthin, otkazihvayutikhshya ot novorozh-dennikh / V.I. Brutman // *Rossij'skiy psikhiiatricheskij zhurnal. – 2001. – №5. – S. 15.*

12. Yanovskaya A.E. Diagnostika i profilaktika depressij s primeneniem informacionnihk tekhnologij // *Sovremennaya psikhologiya: teoriya i praktika / A.E. Yanovskaya, A.N. Kornetov, A.V. Silaeva // Materialih VIII mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoyj konferencii, g. Moskva, 2-3 aprelya 2013 g. – М.: Spekniga, 2013. – S.159-163.*

13. Silaeva A.V. Psikhologicheskie i geneticheskie faktorih vozniknoveniya depressii v period beremennosti i posle rodov / A.V. Silaeva, S.S. Rakitin // *Materialih IX mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoyj konferencii. – Psychology and sociology. Publishing house “Science and education”. – Praga, 2013. – S. 26–29.*

14. Pribihtkov A.A. Klinicheskie osobennosti depressivnihk rasstroystv nevrolicheskogo urovnya v poslerodovom periode: avtoref. dis... kand. med. nauk / A.A. Pribihtkov. – SPb., 2006. – 22 s.

15. Dolto F. La cause des enfants. Edition Robert Laffont. – 1985. – 470 p.

16. Skoblo G.V. Odnа depressiya na dvokh / G.V. Skoblo, L.L. Baz, A. Drobinskaya // *Materinstvo. – 1997. – № 5. – S. 86–88.*

17. Balandina T.A. Voprosih issledovaniya poslerodovihk materinskikh depressij v aspekte ikh vliyaniya na psikhicheskoe zdorovje detej / T.A. Balandina, G.V. Skoblo, L.L. Baz // *Aktualjnihe voprosih pogranichnihk sostoyanij i addiktologii. – Tomsk, 1996. – S. 64–67.*

18. Dobryakov I.V. Depressiya v period beremennosti / I.V. Dobryakov, I.A. Kolesnikov // *Zhurnal nevrologii i psikhiiatrii imeni S.S. Korsakova. – 2008. – T. 108, № 7. – S. 91–97.*

19. Kolesnikov I.A. Depressivnihe rasstroystva v period beremennosti / I.A. Kolesnikov // *Anan'evskie chteniya-2006 : (40 let fak. psikhologii SPbGU) : materialih nauch.-prakt. konf., Sankt-Peterburg, 24-26 okt. 2006 g. / pod red. L.A. Cvetkovoyj, A. A. Krihlovoyj. – SPb., 2006. – S. 375–377.*

20. Metheryakova S.Y. Psikhologicheskaya gotovnostj k materinstvu / S.Yu. Metheryakova // *Voprosih psikhologii. – 2000. – №5. – S. 18–27.*

21. Filippova G.G. Novaya kniga o beremennosti i ne toljko / G.G. Filippova, E.I. Zakharova, E.Y. Pechnikova. – М.: Дрофа, 2002. – 480 с.

22. Kovalenko N.P. Issledovanie psikhoehmocional'nogo sostoyaniya beremennikh zhenthin do i posle rodov / N.P. Kovalenko, Ya.M. Skvorcova // Perinatal'naya psikhologiya i medicina: sb. mat. konf. po perinatal'noy psikhologii. – SPb., 2001 – S. 64–67.

23. Raag T., Malphurus J., Field T. et al. Moderately Dysphoric Mothers Behave More Positively With Their Infants After Completing the BDI // Infant Mental Health Journal. – 1997. – V. 18. – № 4. – P. 389–397.

24. Ruttenberg W., Finello K., Cordeiro A. Interaction Between Depressed and Nondepressed Latina Mothers and They Premature Infants // Infant Mental Health Journal. – 1997. – V. 18. – № 4. – P. 364–377.

25. Shaffer D. R. Development Psychology // Childhood and Adolescence. – 1996. – P. 428–455.

26. Lekuavichus Eh. Ehlementih obtheyj teorij adaptacii / Eh. Lekuavichus. – Vilnyus: “Mokslas”, 1986. – 272 s.

27. Eliseev O.P. Praktikum po psikhologii lichnosti / O.P. Eliseev. – SPb., 2003. – 560 s.

28. Kalyagin V.A. Logopsikhologiya: [ucheb. posobie dlya stud. vihhsh. ucheb. Zavedeniy] / V.A. Kalyagin, T.S. Ovchinnikova. – M.: Akademiya, 2006. – 320 s.

АНОТАЦІЯ

Ушакова Владислава Романівна.

Психоемоційний стан жінок у ранньому післяпологовому періоді життя.

В роботі проаналізовані особливості психоемоційного стану поліжниць. З урахуванням перебігу вагітності та типів пологів (партнерські / без партнера) охарактеризоване змістовлення емоційної сфери, самопочуття матерів і вираженість проявів тривоги та депресії в аспекті їх самоадаптації до материнства. Дослідження проводилось на сьомий день після народження дитини. Порівнянню піддані психологічні стани жінок після пологів, які брали участь у заходах медико-психологічної підтримки сім'ї у період вагітності, та жінок, котрі не відвідували заняття. Отримані емпіричні дані про самопочуття породильниць, переважання певних ситуативних станів і про вираженість у них тривожних та депресивних тенденцій, які дають підстави визначити як значущі такі чинники: благодатна сімейна взаємодія і батьківсько-дитячі стосунки жінок, що залежні від перебігу вагітності та типів пологів.

Ключові слова: особистість жінки, материнство, ранній післяпологовий період, психоемоційний стан, дезадаптація, синдром “смутку породіль”, тривожні та депресивні прояви, ускладнена вагітність, партнерські роди.

АННОТАЦИЯ

Ушакова Владислава Романовна.

Психоэмоциональное состояние женщин в раннем послеродовом периоде жизни.

В работе проанализированы особенности психоэмоционального состояния рожениц. С учетом течения беременности и типов родов (партнерские / без партнера) охарактеризовано содержание эмоциональной сферы, самочувствие матерей и выраженность проявлений тревоги и депрессии в аспекте их самоадаптации к материнству. Исследование проводилось на седьмой день после рождения ребенка. Сравнению подлежали психологические состояния женщин после родов, которые принимали участие в мероприятиях медико-психологической поддержки семьи в период беременности, и женщин, которые не посещали занятия. Полученные эмпирические данные о самочувствии рожениц, преобладание определенных ситуативных состояний и о выраженности в них тревожных и депрессивных тенденций, которые дают основания определить как значимые такие факторы: благоприятное семейное взаимодействие и родительно-детские отношения женщин, которые зависимы от течения беременности и типов родов.

Ключевые слова: личность женщины, материнство, ранний послеродовой период, психоэмоциональное состояние, дезадаптация, синдром “грусти рожениц”, тревожные и депрессивные проявления, осложненная беременность, партнёрские роды.

ANNOTATION

Ushakova Vladyslava.

Psycho-Emotional State of Women in Early Postpartum Period of Life.

The article deals with the analysis of peculiarities of psycho-emotional state of parturients. Considering the course of pregnancy and the types of delivery (affiliate/traditional) the epitomizing of emotional sphere, mothers' well-being and manifestation of anxiety and depression in the aspect of their self-adaptation to motherhood has been characterized. The research has been conducted on the seventh day after delivery. The psychological states of women after childbirth who took part in the arrangements of medical-psychological support of a family during pregnancy and women who did not attended the classes have been compared. The empirical data about well-being of parturients allowed distinguishing as significant the following factors: grateful family interaction and parental-childish relations of women, which depend on the course of pregnancy and type of delivery, has been recognized.

Key words: personality of woman, motherhood, early postpartum period, psycho-emotional state, des-adaptation, syndrome of “postpartum sadness”, anxious and depressive manifestations, complicated pregnancy, partnerships childbirth.

Надійшла до редакції 24.06.2014.

НАШІ АВТОРИ

Андрій Крисоватий – доктор економічних наук, професор, академік Академії економічних наук України, почесний професор Економічної академії імені Д.А. Ценнова, завідувач кафедри податків і фіскальної політики, ректор Національного економічного університету, м. Тернопіль.

kai@tneu.edu.ua

Анатолій В. Фурман – доктор психологічних наук, професор, академік АН вищої школи України, завідувач кафедри психології і соціальної роботи Національного економічного університету, голова обласного відділення Соціологічної асоціації України, член Національної спілки журналістів України, головний редактор журналу “Психологія і суспільство”, м. Тернопіль.

anatoliy_furman@yahoo.com

Любов Терехова – кандидат філософських наук, старший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії НДЦ інституту кримінально-виконавчої служби, м. Київ.

lyubov_terekhova@mail.ru

Іван Буян – доктор економічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, завідувач кафедрою економіки економічного університету, м. Хмельницький.

buyan.ivan.v.@gmail.com

Ірина Ревасевич – кандидат психологічних наук, науковий співробітник НДІ інноваційного розвитку та державотворення, доцент кафедри психології і соціальної роботи Національного економічного універси-

тету, м. Тернопіль.

irynarevasevych@gmail.com

Тетяна Надвишчична – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і соціальної роботи, завідувачка лабораторією психологічної служби Національного економічного університету, м. Тернопіль.

ps-tneu@yandex.ua

Наталія Пилипенко – кандидат психологічних наук, психолог Центру культури та виховання Державного технологічного університету, м. Черкаси.

nataliya_pilipen@mail.ru

Вікторія Шульга – кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії методології психосоціальних і політико-психологічних досліджень Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, м. Київ.

vista72@ukr.net

Олег Хайрулін – кандидат психологічних наук, генерал-майор Державної прикордонної служби України, м. Херсон.

oleg_hairulin@ukr.net

Владислава Ушакова – практичний психолог міського клінічного пологового будинку № 2 Сімферополя, здобувачка наукового ступеня кандидата психологічних наук на кафедрі сексології та медичної психології Харківської медичної академії післядипломної освіти, м. Сімферополь.

Vladislava-R@i.ua

“ПСИХОЛОГИЯ И ОБЩЕСТВО”

Украинский теоретико-методологический социогуманитарный журнал

Учредитель и издатель: Тернопольский национальный экономический университет
 Соиздатели: Институт социальной и политической психологии НАПН Украины,
 Философский факультет, факультет социологии, факультет психологии
 Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Председатель редакционного совета — Андрей Крисоватый
 Шеф-редактор — Владимир Мовчан
 Главный редактор — Анатолий В. Фурман
 Заместитель главного редактора — выпускающий редактор — Юрий Москаль
 Заместители главного редактора — Юрий Яковенко, Оксана Фурман, Андрей Гирняк
 Завредакцией — ответственный секретарь — Надежда Колисник

Редакционная коллегия:

Георгий Балл, Ада Бычко, Игорь Бычко, Леонид Бурлачук, Жанна Вирна, Оксана Гомотюк,
 Татьяна Гончарук-Чолач, Лариса Журавлёва, Владимир Ильин, Вячеслав Казмиренко,
 Надежда Калина, Зиновия Карпенко, Анатолий Лой, Юрий Максименко, Виктор Москалец, Пётр Мясоед,
 Элеонора Носенко, Виктор Пазенок, Мария Пирен, Владимир Пича, Валентина Подшивалкина,
 Евгений Потапчук, Юрий Романенко, Мирослав Савчин, Александр Самойлов, Ольга Санникова,
 Владимир Судаков, Виталий Татенко, Татьяна Титаренко, Михаил Томчук, Наталия Шевченко,
 Анатолий Шинкарьук, Алла Ярошенко, Владимир Ярошовец, Тамара Яценко (Украина), Марина Гусельцева,
 Елена Старовойтенко, Александр Сухарев (Россия), Владимир Янчук (Беларусь), Бэрри Моррис (Канада)

Редакционный совет:

Анатолий Выхрущ, Александр Глузман, Андрей Горбачик, Иван Данилюк (заместитель председателя),
 Николай Жульинский, Зеновий-Михаил Задорожный (заместитель председателя),
 Анатолий Конверский (заместитель председателя), Василий Кремень, Юрий Кузнецов, Михаил Лучко,
 Владимир Мельник, Виктор Огневюк, Игорь Пасичный, Виталий Панок, Мирослав Попович, Надежда Скотная,
 Николай Слюсаревский (заместитель председателя), Алексей Чебыкин

Адрес редакции:

46009, Украина, г. Тернополь, ул. Львовская, 9, к. 5,
 тел.: (097) 442-75-95; (0352) 47-50-50 (вн.) 15-179

e-mail: anatoliy_furman@yahoo.com, prfurman@yandex.ua <http://psm.ucoz.ua>

Рег. свид.: Серия KB № 15617-4089 ПП от 2009.25.12 ISBN: 1810-2131 Подписной индекс — 21985

“PSYCHOLOGY & SOCIETY”

Ukrainian scientific magazine

Founder and publisher: Ternopil National Economic University

Co-publisher: Institute of social and political psychology of NAPS of Ukraine,

Philosophical faculty and faculty of sociology and faculty of psychology Taras Shevchenko national university of Kyiv

Chairman of editorial advice: Krysovatyi Andriy

Chief editor: Movchan Volodymyr

Editor: Furman Anatoliy V.

Co-editor — Executive editor: Moskal' Yuriy

Co-editors: Yakovenko Yuriy, Humeniuk Oksana, Girniak Andriy

Executive secretary: Kolisnyk Nadiya

Editorial board:

Ball Heorhii, Bychko Ada, Bychko Ihor, Burlachuk Leonid, Virna Zhanna, Goncharuk-Tcholatch Tetiana,
 Homotiuk Oksana, Zhuravlyova Larysa, Il'yn Volodymyr, Kazmirenko Vyacheslav, Kalina Nadiya, Karpenko Zinoviya,
 Loy Anatoliy, Maksymenko Yuriy, Moskalets' Viktor, Myasoyid Petro, Nosenko Eleonora, Pazenok Viktor,
 Piren Mariya, Picha Volodymyr, Podshyvalkina Valentyna, Potapchuk Yevhen, Romanenko Yuriy, Savchyn Myroslav,
 Samoylov Oleksandr, Sannikova Olha, Sudakov Volodymyr, Tatenko Vitaliy, Tytarenko Tetiana, Tomchuk Mykhaylo,
 Shevchenko Nataliya, Shynkariuk Anatoliy, Yaroshenko Alla, Yaroshovets' Volodymyr, Yatsenko Tamara (Ukraine),
 Guseltseva Marina, Starovoytenko Yelena, Sukharev Aleksandr (Russia),
 Yanchuk Vladzimir (Belarus), Morris Barry (Canada)

Editorial council:

Vykhruhch Anatoliy, Gluzman Oleksandr, Danyliuk Ivan (Vice-chairman), Gorbachyk Andriy,
 Zhulyns'kyi Mykola, Zadorozhnyi Zeniviy-Mykhaylo (Vice-chairman), Konverskyi Anatoliy (Vice-chairman),
 Kremen' Vasyly, Kuznetsov Yuriy, Luchko Mykhaylo, Melnyk Volodymyr, Ohnevnyuk Viktor, Pasichnyk Ihor,
 Panok Vitaliy, Popovych Myroslav, Skotna Nadiya, Shlusarevs'kyi Mykola (Vice-chairman), Tchebykin Oleksiy

Address:

9 Lvivska Street, 5, Ternopil, 46009, Ukraine call: +38-097-442-75-95;

e-mail: anatoliy_furman@yahoo.com, prfurman@yandex.ua <http://psm.ucoz.ua>

Registration: KV # 15617-4089 PR 2009.25.12 ISBN: 1810-2131 Subscription index: 21985